

Rendre visible

Christiane Gogendeau, Karine Charpentier,
Professeures d'EPS, La Roche-sur-Yon, (85)

« L'EPS est la seule discipline dont le point de vue semble nettement plus construit comme positif par les élèves » selon l'analyse des résultats d'une enquête de l'INSEE interrogeant le vécu disciplinaire des élèves. Si l'EPS apparaît comme une matière « accrochante », pour la plupart des élèves, elle génère par ailleurs de l'indifférence, parfois pire encore, du mal-être et de la souffrance. Sans un réel questionnement du professeur sur l'élève, sur les points qui accrochent, sur les points sensibles, sur le rapport au corps et les savoirs enseignés et sur les stratégies d'enseignement mises en place, une spirale négative plus ou moins visible et puissante entraîne l'élève vers le désintérêt, l'ennui, l'abandon... Le professeur d'EPS est à même d'agir s'il connaît bien l'élève en face de lui, s'il s'inscrit dans une recherche permanente pour trouver les leviers, quels qu'ils soient, afin de permettre des postures d'accroche pouvant se généraliser dans les équipes éducatives. La nécessité d'aiguiser le regard pour ne laisser aucun élève en marge, voire en situation « d'invisibilité », et l'appréhension de l'enseignement sous cet angle sont essentielles et passent par une analyse fine.



Définir les profils d'élèves, une nécessité

Avec la massification des années 70, l'uniformité des parcours (différenciation possible en 3^{ème} seulement), la culture des évaluations qui révèlent les manques plutôt que les acquis, sont autant de facteurs qui contraignent l'élève à s'adapter au système sous peine d'en être exclu. En ce sens, la dernière évaluation de PISA¹ révèle que l'écart se creuse encore entre ceux (moins nombreux) qui réussissent le mieux et les élèves les plus en difficulté. Et la corrélation avec le niveau socio-économique des familles est établie : le retard scolaire à l'entrée en 6^{ème} est plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés². Ces réalités ne surprennent plus mais continuent à interroger. Un des axes retenus par les acteurs du système est celui du changement du regard à porter sur l'élève, afin de le sortir de l'anonymat de la classe pour lui apporter des réponses pertinentes, car personnalisées.

Ainsi le professeur ne gère pas uniquement le pôle didactique et pédagogique de sa discipline, ne regarde pas l'élève seulement par le prisme de son champ disciplinaire. L'approche de sa fonction est multiple, elle passe notamment, par la connaissance de la personne, pas uniquement de l'apprenant. Pour cela, il sait définir sa relation aux savoirs : savoirs cognitifs et savoirs au corps en continuité avec l'être socialement et psychiquement construit.

La mise en perspective de l'élève est nécessaire : cet élève qui arrive en cours n'est parfois pas apte à appréhender des apprentissages tant les conflits liés à son environnement social, familial, scolaire ou à

¹ Classement PISA 2013, Programme International pour le Suivi des Acquis.

² ASFA (C.), « Qui décroche ? » www.education.gouv.fr, septembre 2013

ses pairs l'envahissent et deviennent prioritaires. Si le professeur ressent les tensions ou reconnaît des signes de mal-être, il ignore le plus souvent la réalité profonde du jeune : relations familiales, deuils, ruptures amoureuses, amicales, influence des réseaux sociaux, travail extérieur, maternité, consommations douteuses, expériences scolaires douloureuses... Savoir être attentif aux signes, accorder du crédit aux informations données par le groupe classe et par chacun des élèves en son sein demande au professeur un changement de posture. En s'appuyant sur des profils identifiés, l'enseignant trouve alors des leviers pour donner, redonner l'envie, au regard des postures prises et des « enfermements ». L'écoute, alors, est au centre de la relation et détermine les stratégies d'apprentissage.

Cartographie de l'élève, fille ou garçon, en EPS

Si le regard se place sur le cours d'EPS, plusieurs types de postures³ sont aisément identifiables dans le groupe classe (tab.1). L'enjeu est de savoir traiter ces informations afin de proposer une EPS dans laquelle chaque élève se situe, trouve un intérêt et construit une citoyenneté.

Tab. 1, le groupe classe, une unité peu évidente...

Quel-le élève ?	Quelle posture ?	L'EPS, une matière pour...
Le sportif	Dominant, joue pour soi et les meilleurs	Briller, faire du sport, se mesurer, provoquer...
Le scolaire	Ecoute, fait par obligation, se laisse « bercer », se fait « petit »	Rester dans la norme, avoir son diplôme...
L'actif en difficulté motrice	Petits moyens physiques, volontaire	Bouger, se dépasser, garder la santé, se valoriser par les CMS
L'élève en démission physique	Petits moyens physiques, résistance à l'effort limitée, non engagé, mal être physique	Se faire oublier, se faire dispenser...
L'actif en refus de réflexion	Redite de l'échec, agir, exécuter, ne pas réfléchir, grande prise de risque physique	Se défouler, faire avec les autres, surpasser ses limites physiques
Le « déjà » décroché	Refus, fatigué, absentéiste	Passer le temps
Le « sur accroché » au groupe	Le groupe contre l'adulte, contre l'école	Se défouler, s'opposer à l'école, rester entre soi, envie d'autre chose au sein de l'école



Première approche

Certaines postures sont très marquées et obligent le professeur à effectuer d'emblée un premier traitement pédagogique et didactique. Les élèves qui adoptent des postures très visibles (le perturbateur, le fatigué, le dynamique...) forcent le regard du professeur, interpellent de façon évidente sa pédagogie et demandent des réponses « prioritaires ». Dans sa démarche, l'enseignant s'appuie alors sur les attentes des élèves pour insuffler des dynamiques : mise en action rapide des actifs, participation motrice de tous, rôles périphériques aux inaptés... Cependant, l'enseignant ne peut pas se satisfaire de cette approche où des inégalités se cristallisent. Pour dépasser la gestion de l'urgence et construire véritablement des accroches pérennes, au-delà des premières réponses, l'attention est à porter sur tous ceux qui se rendent invisibles, sur ceux qui font par obligation, sur ceux qui utilisent des stratégies d'évitement : absentéisme perlé, inaptitudes, oublis de tenue, ceux qui restent sagement sur le côté... En effet, si les évidences ne sont pas questionnées, si les routines ne sont pas repensées dans leur efficacité à traiter l'essence des malaises de l'élève, alors l'EPS contribue au décrochage. Les risques sont réels pour tous. Le décrochage est lent et insidieux pour certains, beaucoup plus violent pour d'autres. Ce décrochage s'accompagne souvent d'un désintérêt marquant pour toute pratique physique

³ GIBON (J), « Le profilage des élèves, entre vouloir, savoir et pouvoir », *e-novEPS* N°3, juin 2012

et d'une imperméabilité aux notions d'accès à la santé. Le sportif finit par s'ennuyer, le scolaire ou l'élève en difficulté motrice ne cherche pas la prise de risque ni la valorisation, l'élève en démission physique se satisfait des dispenses de pratique.

Tab. 2, un premier traitement nécessaire mais insuffisant

L'élève		1 ^{er} traitement	1 ^{ères} accroches sur l'élève	RISQUES induits
V I S I B L E	Le sportif (<i>pratiquant régulier</i>)	Equipes de niveau Coach, tuteur, responsable	Mettre son expertise au service des autres, un corps actif performant	Le sentiment de perte de temps, de perte de sens, le sentiment de ne rien apprendre Des engagements forcément performants, frustrations / au niveau des autres
	L'actif en refus de réflexion (<i>agité, perturbateur, celui qui se croit bon, l'hyper engagé moteur...</i>)	Mise en action rapide, jeu, affrontement, dépense physique	Plaisir dans la confrontation (avec les autres, son corps et ses limites), satisfaction immédiate	Engagement non lucide Des tensions entre pairs, conflits interpersonnels, jugement et parfois maltraitance des autres Peur du jugement, du regard des autres, stratégies d'autoprotection
	L'actif en difficulté motrice (<i>non sportif + bien-être</i>)	Exigences motrices indulgentes Valorisation des attitudes	Plaisir dans l'effort, dans la maîtrise de ce que je sais faire, être intégré	Renforcement de sa posture Engagements limités : manque d'exigences envers soi-même
	Le « sur accroché » au groupe	Gestion de classe par groupes affinitaires	Satisfaction d'être entre pairs	Difficulté à s'engager dans les apprentissages, intolérance envers les autres et parfois maltraitance des autres
I N V I S I B L E	Le scolaire (<i>discret, suiveur...</i>)	Routines Différenciation sur du travail spécifique	Faire ce qu'on me demande Peu de prise de risque	Retrait dans les engagements Ennui, désintérêt
	L'élève en démission physique	Exigences motrices faibles, valorisation dans les rôles périphériques (arbitrage, secrétaire...)	Cacher son mal-être physique Reste dans la peur du regard des autres	Auto renforcement Stratégies d'auto exclusion : multiplication des inaptitudes, oublis de tenues Somatise, fatigue vite
	Le déjà décroché	Non contraint, non sollicité, recherche d'un consensus	N'évolue pas	Indifférence, renie la pratique physique



Pour aller plus loin

Pour aller plus loin, il n'est guère possible de se contenter de la seule bienveillance, ni de tomber dans l'exigence moindre réservée aux élèves faibles, d'une individualisation qui exclue la coopération et renie une culture commune et partagée ou, a contrario, ignore les différences culturelles des élèves. L'enjeu est de trouver une position d'écoute fine. L'analyse des postures d'élèves, engage le professeur dans un processus de revalorisation précis, lui permettant de développer des stratégies et de construire des contenus pertinents pour chaque profil. Alors, les évaluations s'orientent vers des objets spécifiques (tab3).

L'élève dans son parcours a acquis un grand nombre de compétences qu'il est primordial de valoriser. Le professeur, en lui rendant ce qu'il sait déjà faire et ce qu'il connaît, alimente la spirale positive pour l'engager, l'investir dans de nouveaux apprentissages ou vers d'autres savoirs plus approfondis. Ainsi, il ne sous-estime pas les connaissances qui ne sont pas mises en œuvre et il fait savoir à l'élève que ses connaissances ont une valeur intrinsèque. Il permet à l'élève de comprendre que tous les défis sont possibles et que sportif ou non, chacun a quelque chose à apprendre de l'autre, par l'appel à des niveaux d'expertise motrice ou de conceptualisation différents. Par exemple, la motricité peut être d'un faible niveau mais les connaissances présentes: une élève de CAP relevant du dispositif ULIS, en cycle musculation sait parfaitement corriger les postures et les trajets moteurs de son partenaire mais elle est incapable du point de vue moteur de bien se positionner elle-même. L'évaluation est alors à penser pour valider cet apprentissage.

Tab. 3, comment agir dans la revalorisation pour dépasser la perte de sens

Comment agir sur ?	Revalorisation	Stratégies	Contenus	Evaluations orientations
Le sportif	Reconnaissance de l'expertise au service des autres	Vivre autrement l'expérience motrice	CP3, CP5 projets personnalisés, projets en coopération	La coopération
Le scolaire	Par le dépassement de soi Par un bien-être collectif : envie de créer, penser, agir ensemble	Prise de risque : tenter Questionner sa pratique Se fixer des objectifs	Créer l'envie, rompre la routine	Evaluations négociées Des projets ambitieux
L'actif en difficulté motrice	Par la connaissance de soi, la mise en place des stratégies, Les apports d'idées et les compréhensions des situations	Prise de responsabilités motrices et annexes	Buts non compétitifs Coacher	Le déclaratif
L'élève en démission physique	Individualisation forte Etapas identifiées, petites marches Valorisation des petits progrès par marches connaissances fines (physiologiques...)	Réconciliation avec le corps performant « Se redresser, respirer » Redonner des pouvoirs moteurs Valoriser les compétences hors champs moteur	Programmes personnalisés (ex proprio en musculation) Buts de maîtrise	Un projet modeste avec des connaissances bien maîtrisées
L'actif en refus de réflexion	Valoriser le « sait déjà faire » situations simples innovantes	Dédratiser les situations d'apprentissage Connaissance de soi, des limites, des défis possibles	Travail en binôme, ne pas le laisser seul dans ses choix	A plusieurs
Le « déjà » décroché	Donner un sens à l'engagement réfléchir à ses maux	Ecoute du mal-être, individualisation des attentes	Parcours spécifique	Se fixer des objectifs
Le « sur accroché »	Donner du sens au partage de compétences	Laisser décrocher ponctuellement	Inventions Travailler avec tous	Prise en charge d'autres

Le niveau exigé n'accentue parfois que le manque (atteindre un barème...) au détriment de la démarche pour progresser dans un apprentissage. L'évaluation de cette démarche à travers des notions plus fédératrices, motivantes, avec des objectifs atteignables, collaboratifs est à travailler.

Pour accrocher les élèves, le professeur dégage des axes forts en consensus avec les eux, les engage à faire des choix sur les progrès à accomplir et négocie les points à évaluer. Progresser à deux à travers des notions de projet et d'entraide est une piste. Dans la classe, plusieurs axes de travail et des fils rouges coexistent. Le niveau d'exigence reste de mise. Il est celui de la sollicitation des élèves dans leur engagement physique et cognitif et non celui du rapport à la « norme » à travers la notation.



Des temps pour tous

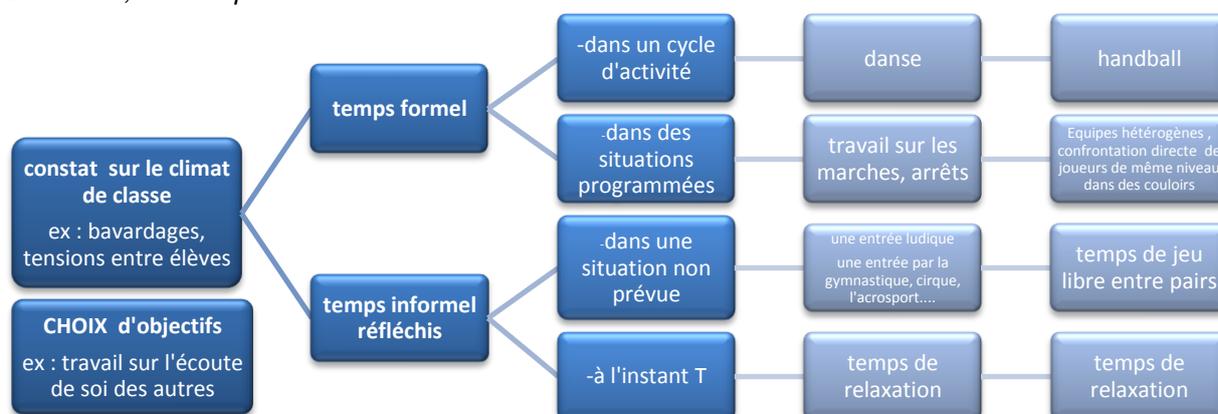
Des choix forts

Là se situe toute la liberté et toute la difficulté du professeur : faire des choix réfléchis et argumentés pour les divers profils d'élèves à des moments précis, tout en sachant parfaitement qu'accrocher certains signifie parfois contraindre et déstabiliser les autres. C'est, s'attacher à mettre en valeur certains profils d'élèves, redonner ou redistribuer des espaces d'action et des rôles importants. Donner du pouvoir à tous, déplacer le curseur : l'introverti devient décideur, le leader accepte que d'autres soient mis en lumière. La compétence professionnelle de l'enseignant implique une conscience aigüe des réactions possibles et des mises en danger de certains, des freins à lever pour générer les changements de posture de l'élève et entraîner la classe dans une approche collaborative où chacun peut s'exprimer verbalement et physiquement. C'est pouvoir traiter une APSA de façon transversale avec les connaissances des uns et des autres. C'est pouvoir réinventer un modèle, reconstruire des règles propres à sa compréhension des choses. La classe devient un laboratoire d'expériences, de questionnements, d'explicitations des conflits et des points de vue. Alors redonner des places à chacun, rééquilibrer les espaces de parole et d'action entre visibles et invisibles nécessite une intervention consciente de l'enseignant. Réhabiliter la réponse non orthodoxe mais intelligente de l'élève malhabile permet de rassurer, de revaloriser son image face au groupe et de modifier sa propre perception interne. Cela montre à chacun que toute réponse est recevable.

La temporalité

Le cycle, la leçon sont tributaires d'une temporalité qui ne répond pas à une fonction linéaire d'apprentissage. Si elles sont bien identifiées, les mises en œuvre sont efficaces et formatrices au sein du groupe classe.

Schéma 1, des temps réfléchis



La temporalité formelle

Elle pose les temps forts d'objectifs à atteindre. Elle s'exprime sur l'année, dans un projet annuel de classe, par le traitement des profils, dans les activités choisies.

Elle s'exprime sur le cursus, révélant l'importance des suivis de classe à moyen ou long terme.

Elle montre l'importance d'un projet pédagogique donnant des appuis solides, par les choix (parcours APSA et CMS) retenus au regard des profils et des ressources des élèves.

Elle montre l'importance d'un travail d'équipe en cohésion permettant de développer une même recherche, d'aiguiser un même regard.

Elle montre l'importance de la formalisation des connaissances, des compétences et des attitudes et leurs traitements pour agir.

La temporalité informelle

Elle est non planifiée mais anticipée. L'enseignement est adapté au contexte.

La temporalité est en relation avec le vécu de l'élève, le mal-être, les tensions ayant une incidence certaine sur les attitudes ou le climat classe.

Le professeur se retrouvant face à une situation inattendue sait répondre par des stratégies déjà pensées.

Elle passe forcément par des temps d'écoute et d'échanges qui respectent l'intégrité de l'élève. Elle lui donne à un moment donné, une possibilité de sortir des exigences et du temps pour reconstruire son rôle d'apprenant. C'est, par exemple, autoriser un élève énervé, en conflit, ou en souffrance à se mettre en retrait.

La temporalité est également en relation avec les pouvoirs moteurs décalés par rapport au niveau attendu. Alors, le professeur peut s'investir physiquement pour remettre à niveau, expliciter une posture à faire évoluer. Il aide ce garçon qui s'enferme dans un déni moteur, cette jeune fille en retrait, « de toute façon je suis nulle », cet élève à prendre de la distance dans ses certitudes. Le professeur offre une entrée empathique et rassurante. Il anime un échauffement ou met en place des situations très fermées, solutions transitoires utilisées dans le but d'instaurer un climat de reprise où chacun se rassure. Il accompagne avec des outils simples comme le fait de garder sa serviette autour de soi pour aller dans l'eau (à la piscine) et se préserver du regard des autres.

Toutes les solutions sont acceptables si elles s'inscrivent dans des modes d'entrée pensés, permettant d'autres modes de réponse de l'élève. La mise en confiance de l'élève passe par des chemins non balisés ou il est possible de perdre du temps pour en gagner ensuite.



Conclusion

Pour que la classe reste une communauté avec une culture commune exigeante, pour trouver de la sérénité dans les apprentissages, le professeur d'EPS cherche à développer chez l'élève un terrain favorable. Il invente son rapport à l'élève et à l'unité de classe, indissociable de ses compétences disciplinaires. Il lui faut maîtriser une lecture des profils et postures d'élèves et l'intégrer à son enseignement pour que chaque apprenant atteigne les niveaux attendus. Pour cela il développe une vision large et exhaustive des modes d'entrée et des processus d'apprentissage qui permettent à chacun d'avoir un regard positif sur lui-même et les autres. L'EPS est une expérience du sensible, un lieu de paroles et de sociabilité où chacun trouve son espace.