

**2015** **nov** **EPS** **1°9**  
**EPS et**  
**accrochage scolaire**



**Juin 2015**

**Revue pédagogique de l'Académie de  
Nantes**

## **e-nov EPS N°9 : EPS et accrochage scolaire**

---

La thématique du décrochage scolaire n'est pas nouvelle, mais elle a pris ces dernières années une envergure de nature à réinterroger le système éducatif dans son intégralité. Elle questionne car existent des "fuites" d'élèves qui de prime abord ne s'expliquent pas et semblent ne pas avoir de raison d'être. Elle suscite l'intérêt et la réflexion car la priorité n'est plus seulement de traiter le raccrochage des élèves décrochés, mais davantage de prévenir le décrochage. Un comble, peut-être aussi, est celui de traiter le décrochage en classe, alors même que l'élève est toujours présent au sein de l'Institution. C'est tellement vrai que si hier les acteurs du 1er degré n'évoquaient même pas le sujet, ils se doivent à présent d'être les premiers à y veiller. Parallèlement, les professionnels du second degré renforcent toute leur vigilance à l'accrochage et au suivi de leurs élèves.

Les auteurs d'*e-novEPS* N° 9 s'essaient à l'éclairage des problématiques qui sous-tendent cette thématique, avec l'ambition de donner à mieux comprendre et appréhender certains mécanismes d'accrochage des élèves, car il est aujourd'hui convenu, que cette difficulté rencontrée par le système éducatif est l'affaire de tous.

### **La première partie s'attache à l'élève accroché.**

[Amélie Barranger](#) met en avant le point de vue des élèves pour donner à voir ce qui les accroche. S'en suit une série d'articles qui proposent des vecteurs d'accrochage. [Jean-Luc Dourin](#) insiste sur la nécessité de créer une communauté où chacun trouve sa place pour exister. [Davy Mezière](#) explique qu'un élève est d'autant plus motivé à apprendre qu'il perçoit ses acquis. Enfin, [Joffrey Ménagé](#) avance la force motivationnelle du projet d'avenir.

### **La seconde partie s'attarde sur le professeur accrocheur.**

[Karine Charpentier](#) et [Christiane Gogendeau](#) ouvrent cette deuxième partie par, sans doute l'un des plus fort agent d'accrochage; celui de la connaissances des élèves, de leur prise en compte au coeur de la relation pédagogique et des choix didactiques à opérer. De son côté, [Jean-françois Maudet](#) renvoie à la notion de tâche ouverte et de l'autonomie nécessaire pour y répondre, le pouvoir à s'adapter à tous les profils d'élèves qui s'engagent alors, avec plus de motivation. Parallèlement, [Anne Lebal-leur](#) s'intéresse de plus près à la gestion des élèves inaptes qui, en l'absence de leur prise en charge effective influence sur leur rapport à l'école. Enfin, très spécifiquement en EPS, [Bernard Lebrun et E. Derimay](#) reviennent sur le lien intime qui existe entre l'implication dans cet enseignement et le rapport au corps que doit construire le professeur accrocheur.

### **La troisième partie, quant à elle, vise à soutenir l'idée qu'accrocher les élèves demande à ce que les acteurs eux-mêmes soient accrochés.**

Aussi, [Maurice Plays](#) présente l'"ABC" du savoir enseigner, vecteur de la mise en activité d'apprentissage des élèves pour dessiner un professeur maître dans sa classe. Très subtilement, [Isabelle Lamamy-Echard](#) éclaire cette forme de réciprocité qui existe entre la motivation du professeur à s'engager envers les élèves qui prennent de la distance aux apprentissages, et la motivation de ces derniers à persévérer du fait de l'intérêt qui leur est porté. [Delphine Evain](#) prend comme cheval de bataille l'accroche des professeurs dans le cadre de l'avalanche des textes et des programmes : par les évolutions qu'ils demandent et les attentes qu'ils génèrent, ceux-ci peuvent occasionner des dissonances de pratiques qui sont de nature à perdre des élèves. Enfin, dans un tout autre registre [Vianney Thuail](#) signe un bel article sur le thème de la communication aux parents, parce que, tout le monde en convient, accrocher les familles, c'est aussi accrocher les enfants.

Déjà, se profilent les prochains rendez-vous des auteurs du GAIP, qui auront pour mission de réfléchir et témoigner de leurs débats sur le thème de **la classe coopérative**, à travers les articles de la revue *e-novEPS* N°10 du mois de janvier 2016.

Delphine EVAIN

## Sommaire

<b>Parcours et paroles d'accrocheurs !</b> .....	3
<i>Amélie Barranger, Agrégée EPS, Avrillé, (49)</i>	
<b>La morale civique en actes</b> .....	11
<i>Jean-Luc Dourin, Professeur d'EPS, Missillac (44)</i>	
<b>Je m'accroche à ce que je sais</b> .....	18
<i>Davy Mézière, Professeur d'EPS, Beaumont Sur Sarthe, (72)</i>	
<b>Je m'accroche, me projette, m'oriente</b> .....	29
<i>Joffrey Ménagé, Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)</i>	
<b>Rendre visible</b> .....	38
<i>Christiane Gogendeau, Karine Charpentier, Professeures d'EPS, La Roche-sur-yon, (85)</i>	
<b>Des contextes ouverts pour accrocher</b> .....	44
<i>Jean-François Maudet, Professeur d'EPS, La Roche sur Yon, (85),</i>	
<b>EPS obligatoire et inaptitude</b> .....	54
<i>Anne Leballeur, Agrégée d'EPS, St Gilles Croix de Vie, (85)</i>	
<b>Le bon usage du corps</b> .....	62
<i>Bernard LEBRUN, IA IPR EPS, Nantes, Ewa DERIMAY, Agrégée EPS, Nantes</i>	
<b>Accroche sans anicroche</b> .....	69
<i>Maurice PLAYS, Agrégé EPS, Saint Barthelemy d'Anjou, (49)</i>	
<b>L'enseignant qui s'accroche aux décrocheurs !</b> .....	76
<i>Isabelle LAMAMY-ECHARD, Professeure d'EPS, Angers, (49)</i>	
<b>Entre continuité et rupture</b> .....	85
<i>Delphine Evain, IA-IPR EPS, Académie de Nantes</i>	
<b>Quelles communications pour les parents ?</b> .....	91
<i>Vianney Thual,, Professeur d'EPS, Cossé le Vivien (53)</i>	

# Parcours et paroles d'accrocheurs !

Amélie Barranger,  
Agrégée EPS, Avrillé, (49)

« Être un enseignant dans un sens véritable, c'est être un élève. L'enseignement commence lorsque vous, l'enseignant, apprenez de l'élève, vous mettant à sa place de sorte que vous puissiez comprendre ce qu'il comprend, et la façon dont il le comprend »

Søren Kierkegaard.

*La question du décrochage scolaire est plus que jamais d'actualité car elle interroge le rapport que les jeunes entretiennent à l'institution scolaire. Or, l'analyse des comportements « d'accroche » des élèves accrocheurs peut informer l'enseignant sur la multiplicité des facteurs qui entrent en jeu dans cette dynamique. De même, cette dernière peut tout autant renseigner en creux sur les éventuels manquements de l'Institution ou de ses acteurs, qui conduisent parfois au phénomène de décrochage.*

*L'analyse de témoignages d'accrocheurs en lycée professionnel permet d'éclairer sous un angle différent les questions plus larges de motivation/démotivation, d'accrochage et de décrochage scolaire. Et ce, afin de permettre aux professeurs de mettre en œuvre des pratiques didactiques et pédagogiques offrant des prises saillantes d'accroche à leurs élèves.*

*A la lumière de paroles d'élèves, l'accrochage peut être pensé comme un « réseau » entre une multitude de points d'accroches, comme une « toile » au sein de laquelle l'élève trouve un équilibre pour s'accrocher. Le professeur conçoit alors son enseignement en vue d'offrir une diversité de « prises » sur lesquelles s'accrocher, de façon plus ou moins importante et ce, pour ensuite que l'élève engage un « volume d'accroche » le plus important possible vers un mobile d'agir lui permettant de tendre vers son but (importance du projet de l'élève).*



## Des typologies d'accrochage

### Aspect fluctuant

Institutionnellement le décrochage scolaire est « un arrêt d'un cursus en cours avant l'obtention d'un diplôme qui correspond à ce cursus »<sup>1</sup>. Chaque année ce sont 140 000 jeunes qui sortent de l'école sans diplôme. Si le terme de décrocheur implique la responsabilité de l'élève, certains, à l'instar de Jean Biarnès, se questionnent sur la responsabilité de l'institution scolaire dans ce phénomène et avancent l'idée que des élèves sont peut-être parfois « plus décrochés que décrocheurs »<sup>2</sup>, lorsque d'autres préfèrent le terme de désaffiliation. Quelle que soit la terminologie employée, la question ne doit pas se départir d'une interrogation en profondeur sur le rôle de l'institution et de ses acteurs dans ces notions d'accrochage, de décrochage ou de ré-accrochage. Dominique Glassman<sup>3</sup> observe deux niveaux de décrochage : il distingue le « drop-in » qui désigne les élèves présents physiquement en cours mais qui ont la tête ailleurs et le « drop-out » lorsque ces derniers ne sont plus présents physi-

1 Rapport « évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire », novembre 2014, eduscol

2 BIARNES (J.), Les bistrotts pédagogiques de l'AEEPS, jeudi 8 mars 2012

3 GLASSMAN (D.) in BLOCH (M.C.), GERDE (B.) (coord.), Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse, chronique sociale, Lyon, septembre 1998

quement. L'enjeu est alors de ne pas laisser s'installer le premier afin d'éviter un abandon de la scolarité. Cet abandon est l'aboutissement d'un processus complexe dans lequel entrent en jeu désengagement, interruption, distanciation, démobilité vis-à-vis de l'institution et de l'apprentissage scolaire.

Par effet de contraste, l'accrochage scolaire peut alors s'entendre comme un engagement, une poursuite, un rapprochement de l'institution scolaire ayant pour objectif l'obtention d'un diplôme. Ces différents termes entretiennent un rapport intime entre eux, ils sont interdépendants, instables et coexistent au sein de l'investissement des élèves. En effet, il est possible de décrocher partiellement lors d'un cours sans pour autant remettre en question son engagement dans la discipline : « *Je lâche des fois mais généralement j'arrive à comprendre ce que le prof veut dire, même sans trop écouter, alors je relis le cours et je comprends* » (Louise en seconde). Ils jalonnent le parcours scolaire des élèves et le risque est dans l'occurrence des épisodes de décrochage. Il s'agit d'une question d'équilibre entre eux, un équilibre qui est à gérer dans la durée. L'intérêt est alors de porter son regard sur ce qui raccroche, d'interroger les motivations pour revenir à un degré d'attention et de concentration chez les élèves permettant l'apprentissage.

### Aspect personnel : accrochage, motivation et estime de soi

Si le terme accrochage est employé par les élèves à quelques reprises, la notion de motivation ponctue très régulièrement les entretiens : « *Un prof qui nous motive, qui nous montre qu'il est content d'être là* », « *Si on fait quelque chose qui ne nous plaît pas, on ne va pas être motivés* » (Benjamin), « *Je me motivais et je participais car je ne voulais pas être collée* » (Louise). Or, tout autant que l'accrochage, la motivation elle-aussi reflète un aspect multifactoriel. Elle peut être intrinsèque (pratique volontaire du sujet sans récompense extérieure), ou extrinsèque (fonction instrumentale dans un but non inhérent à l'activité) selon Deci et Ryan<sup>4</sup>. Les propos des élèves interrogés sont parlants sur ce point : entre un intérêt pour la découverte d'une culture en cours d'allemand et la crainte d'une sanction, il s'agit de types de motivations très différents.

D'autre part, la parole des élèves prouve que certains comportements d'évitement sont éminemment liés à la protection de l'estime de soi chez ces derniers : « *En sport, je peux vite abandonner quand ça ne me plaît pas...quand je n'y arrive pas, je peux me décourager* » (Louise). Dès lors, l'engagement ou le désengagement dans leur scolarité dépend du regard porté sur leurs capacités à apprendre. L'une des idées avancées par Nathalie André<sup>5</sup> est que l'enseignant doit avant tout tenter de développer le sentiment d'efficacité personnelle chez ses élèves car l'école implique de témoigner à soi et/ou aux autres un sentiment de compétence élevée. Mais attention, cette dernière précise que « *pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, l'enseignant doit programmer leur succès* » sans pour autant « *fixer ou programmer des tâches trop faciles* » car si la valeur accordée à la tâche est trop basse, alors se constate une diminution de la motivation. Ce sentiment de compétence est lié à des buts de maîtrise (qui font référence à des critères internes, à un progrès quant aux connaissances acquises comparativement aux connaissances initiales) mais aussi à des buts impliquant l'ego (critères externes et processus de comparaison par rapport aux autres). Lorsque ces buts ne sont pas atteints, le danger est donc que les élèves préservent l'estime de soi en s'évitant les situations d'apprentissages perçues comme les mettant en danger face au regard de leurs pairs. Sur ce point Louise explique dans l'entretien : « *La prof d'espagnol, elle nous faisait faire des trucs de seconde alors qu'on était en 4<sup>ème</sup>, On devait résumer des écoutes mais on ne comprenait rien, et c'était toute la classe, il n'y avait pas forcément que moi, donc on parlait, on n'écoutait rien et personne n'avait envie de travailler, c'était le bazar* ».

### Aspect contagieux

Les 4 élèves interrogés ici sont chacun investis au sein d'associations, en tant que pompier volontaire (Benjamin) ou encore comme entraîneur de jeunes dans le domaine sportif (Léa et Grégoire), mais aussi à l'intérieur de l'école en participant activement à la vie de l'établissement : membre du Conseil

4 DECI (L.E.) et RYAN (R.M.), *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*, New York, Plenum Press, 1985

5 ANDRE (N.), *Rapport de l'Inspection d'Académie de la Sarthe*, 2005

de Vie Lycéenne pour Louise, au travers du rôle de délégué (Léa, Grégoire et Louise), au sein de l'Association Sportive pour Benjamin. Dès lors, l'investissement à l'école et en dehors semblent se faire écho. Ces différentes formes d'implication entraînent des mouvements de contagion réciproque de l'investissement, de la motivation, du sens et de la place que le jeune trouve au sein de l'école, de l'institution, de son établissement ou dans la société. N'est-ce pas là l'enjeu de toute éducation ?

De plus, le témoignage de Léa met en avant le fait que le raccrochage peut parfois se faire par un groupe de pair « *Au lycée, avec les amis, on est un bon groupe à se soutenir au niveau des cours, ça aide, on travaille ensemble, on se file les cours si on est absent* ». L'accrochage peut donc être soutenu par un effet de groupe lorsque le décrochage selon Dominique Pasquier<sup>6</sup> est généralement une démarche beaucoup plus individuelle : « *le décrochage constitue une façon de se singulariser dans le groupe des jeunes lycéens qui ont suivi la même poursuite d'étude [...]* ». L'expression « *j'ai démissionné* » opère une transgression de la norme d'un groupe lycéen soudé. L'auteur nous renseigne sur ce point : « *Tout d'un coup démissionner c'est rompre avec un groupe social lycéen [...]* ». A contrario, l'instauration de tutorat entre élèves œuvre dans le sens de l'accrochage en entretenant un aspect communautaire par le renforcement de lien social dans la classe ou au sein de l'établissement. Il permet la personnalisation, le retour sur des notions du programme de façon interactive. Il complète l'action des enseignants au travers une relation plus « *horizontale* » et « *donne corps* » à la réussite.



## Des parcours d'accrochage : offrir des prises pour construire un équilibre le plus stable possible

A la question : pouvez-vous décrire une situation d'enseignement dans deux disciplines de votre choix ou vous avez dû vous raccrocher ? L'analyse des réponses apportées par Louise (lors de leçons en EPS et d'espagnol) et Benjamin (en Allemand et en EPS), respectivement élèves en seconde et en première de lycée professionnel, permet de définir pour chacun d'entre eux, un profil d'accrochage présenté ci-dessous. C'est en s'appuyant sur l'analyse de la parole de ces deux élèves d'une part, et des travaux de J-L Allain<sup>7</sup> d'autre part, qu'il est possible de dégager trois axes forts émergeant des entretiens et organisant les différentes catégories de prises sur lesquelles l'élève peut s'accrocher et se raccrocher.

### Un axe contenu/forme

Dans le discours de Benjamin, est observable l'intérêt pour les connaissances culturelles des leçons d'allemand : « *la prof nous faisait découvrir la culture allemande, la vie là-bas, les manières de vivre. Elle était comme une vraie allemande et nous faisait découvrir la ville que nous devons visiter en voyage. Du coup ça devenait plus intéressant d'apprendre ça, c'était « raccrocheur ». Il devenait intéressant d'apprendre à communiquer pour le voyage en fin d'année.* ». Pour Louise, c'est l'implication de l'enseignante d'EPS auprès d'elle qui lui permet de raccrocher : « *elle est venue courir avec moi en me disant que j'étais capable de réaliser la tâche demandée. Cela m'a motivé et m'a donné envie de ne pas abandonner* ». Ce qui est remarquable ici c'est que les élèves s'engagent ou se désengagent parce que les connaissances et compétences présentées par l'enseignant leur semblent dégager un intérêt (parler une autre langue, découvrir une autre culture) ou bien parce que la forme pédagogique du cours les accroche (feed-back positif, un prof qui s'engage dans une relation de proximité avec ses élèves...).

### Un axe conformité/singularité

6 PASQUIER (D.), Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité, Paris, Editions autrement, 2005

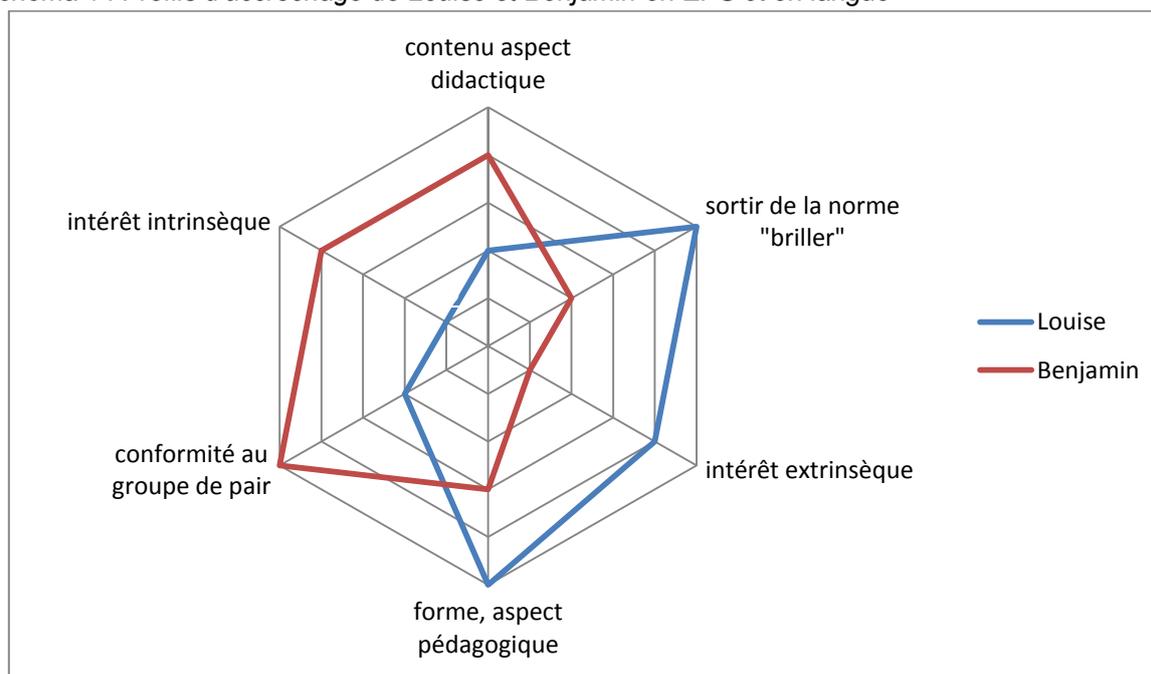
7 ALLAIN (J.L.) Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2010

Benjamin souhaite ne pas « *paraître ridicule aux yeux de ses camarades lors d'une situation danse en EPS* » et est raccroché lors de la préparation à l'évaluation car il trouve que c'est « *plus rassurant* » de se retrouver en groupe affinitaire. Au contraire de Louise qui veut réussir car ses copines ont abandonné en course en durée, elle veut alors « *terminer la course pour prouver à mes copines que je peux y arriver, pour réussir car elles, elles avaient abandonné* ». Ces témoignages démontrent que l'aspect relationnel est extrêmement prégnant à l'adolescence. Les besoins des élèves oscillent à la fois entre la volonté de faire partie d'un groupe, d'adopter un comportement permettant d'être conforme à ses pairs, et le besoin de se définir, de se singulariser.

### Un axe intérêt intrinsèque/extrinsèque

Benjamin dit s'intéresser à l'allemand car il souhaite « *s'améliorer et est motivé par le voyage en Allemagne en fin d'année* » et voit donc dans le contenu apporté par l'enseignante un plaisir à la découverte d'une culture, de l'apprentissage d'une langue. Alors que Louise qui veut à tout prix « *ne pas être collée et ne pas avoir une mauvaise note* » décide donc de participer au cours d'EPS. Ces propos sont à rapprocher des théories de la motivation précédemment citées qui identifient deux grandes catégories d'investissement. Soit l'élève s'engage car il trouve un intérêt extrinsèque aux activités pratiquées (à l'image de Louise) : travailler pour obtenir de bonnes notes ou éviter les mauvaises, ou encore faire plaisir à ses parents ou professeurs. Soit ceux-ci sont mus par un intérêt intrinsèque, c'est-à-dire en vertu de l'intérêt et du plaisir qu'ils trouvent dans la pratique de l'activité. Cet aspect est d'ailleurs beaucoup moins fréquent dans les propos recueillis.

Schéma 1 : Profils d'accrochage de Louise et Benjamin en EPS et en langue



Les deux formes d'équilibre établies pour Benjamin et Louise dans le schéma ci-dessus sont deux photographies réalisées à un moment donné. Cet équilibre est fluctuant, progresse et se reconstruit en permanence, au fil des tâches, du cours, de la journée, de l'année, d'un cursus. Ce n'est pas un équilibre stable en permanence. L'intérêt est de le rechercher, d'amener l'élève à évoluer dans cette toile, de lui permettre d'éprouver selon les tâches et les disciplines, des équilibres différents, pour lui donner à voir la multitude de points d'accroche possible. Le travail de l'enseignant est de penser ses contenus pédagogiques et didactiques au regard de l'ensemble de ces axes, afin d'offrir au plus grand nombre le maximum de « prises » possibles. Néanmoins, il appartient en définitive, aux élèves de faire la démarche de s'accrocher ou non aux apprentissages qui leur sont proposés. Il est impossible

de forcer les élèves à s'accrocher mais il semble essentiel de leur offrir une multiplicité de prises différentes, de les rendre visibles afin qu'ils puissent les identifier pour les saisir et ainsi évoluer. Pour cela, le professeur doit avant tout avoir conscience des différentes typologies de ces points d'accroche afin de les prendre en compte dans la construction pédagogique et didactique de ses leçons.



## Des parcours d'accrochage : augmenter son volume d'engagement, des pistes pour le professeur

Un second aspect de ces parcours d'accrochage est qu'ils peuvent se penser comme un volume en trois dimensions. Dès lors, il est possible d'émettre l'hypothèse que plus ce volume est important, plus l'accrochage se caractérise par sa stabilité et sa durabilité.

### Une dimension « persistance »

Il s'agit ici d'identifier une notion de durée dans l'accrochage scolaire qui peut se dérouler sur une tâche précise, sur une leçon entière, sur un cycle, une année scolaire et vers l'ensemble du cursus de l'élève. L'enjeu est alors de contribuer à un engagement de l'élève sur un plus long terme. En effet, un élève peut s'engager à un moment donné dans une tâche définie (Louise qui termine ses 15 minutes de course) sans pour autant réitérer cet investissement dans le cycle course en durée. C'est bien parce que le professeur et l'élève parviennent à jalonner de multiples points d'accroche dans le parcours de l'élève, que l'engagement de ce dernier peut être plus stable. Ainsi, Benjamin se définit lui-même comme « accroché en EPS » et « sportif » et exprime dans les entretiens une volonté de ne pas décrocher d'une activité danse « *on m'a dit : danse, alors je me suis dit, bon ça va être une activité que je vais subir, où je ne vais pas m'amuser, je vais avoir l'air ridicule (...). Finalement, on s'est raccroché pour préparer l'évaluation finale, on s'est marré et on a joué sur le ridicule pour que notre chorégraphie soit drôle. En fait, c'est ceux qui n'ont rien présenté qui avaient l'air ridicules* ». Ainsi, un élève « accrocheur » peut partiellement décrocher (au cours d'un cycle de danse pour Benjamin, de course en durée pour Louise) sans pour autant que cela ne soit remarquable sur un plus long terme.

### Une dimension « intensité »

L'ambition est de permettre aux élèves de passer d'une motivation extrinsèque (avoir de bonnes notes, faire plaisir à ses parents) à une motivation intrinsèque (projet professionnel, connaissances culturelles, apport personnel...) afin d'accéder à un degré supérieur d'investissement au sein d'un continuum comme les théories de l'autodétermination<sup>8</sup> le démontrent. Celles-ci avancent l'idée que l'investissement est plus stable lorsque les raisons de l'engagement dans une activité sont de plus en plus autodéterminées ou en d'autres termes « intériorisées », lorsque l'élève passe de « *je ne voulais pas être collée* » (Louise) à « *je suis motivée car j'ai mon projet professionnel bien en tête* » (Léa). Il devient alors important de permettre aux élèves de percevoir les enjeux plus larges des apprentissages et d'explicitier à ces derniers les objectifs poursuivis : « *Vous apprenez en activité danse à travailler et concevoir ensemble un projet, vous êtes confrontés à des difficultés dans l'élaboration d'un travail collectif, vous devez apprendre à vous parler, vous écouter, faire des choix et les argumenter. Ce sont autant de compétences que vous pourrez réinvestir ailleurs et plus tard* ».

### Une dimension « direction »

L'enjeu majeur consiste à faire en sorte d'étendre l'accrochage. Que celui-ci s'oriente d'une seule discipline (l'élève est investi dans les matières professionnelles mais délaisse les autres disciplines), vers un accrochage en direction de plusieurs matières, voire de l'établissement ou de l'institution scolaire (en prenant des responsabilités de délégué de classe, d'élus au CVL...). Les quatre élèves accrocheurs interrogés ici démontrent qu'être accrocheur, c'est entrevoir les intérêts directs ou indirects de

<sup>8</sup> DECI (L.E.) et Ryan (R.M), op.cit.

l'apprentissage, c'est parvenir à s'investir tout autant « dans les matières générales, même si ce n'est pas en lien direct avec le métier que l'on apprend » (Louise) dans l'ensemble des disciplines et aussi au-delà : « Je me dois d'être attentive en tant que déléguée et ça me permet d'aider les autres ensuite » (Léa). Benjamin : « Finalement les matières, elles sont liées, le français pour rédiger, les maths pour les calculs commerciaux. »

## Globalement

Il s'agit de tenter de créer le plus grand volume d'accroche possible, dans la durée, grâce à l'interdisciplinarité (socle commun, accompagnement personnalisé...), à la mise en lumière des enjeux des apprentissages et de leurs liens pour leur donner du sens et de la cohérence. L'intérêt ici, est donc que la forme (fig.1 ci-dessous) soit la plus volumineuse possible pour considérer que l'élève est accrocheur de la manière la plus durable ou stable possible et ce, afin qu'il y ait moins de risque de décrocher ou de faire en sorte qu'un éventuel décrochage soit plus partiel ou épisodique.

Fig. 1

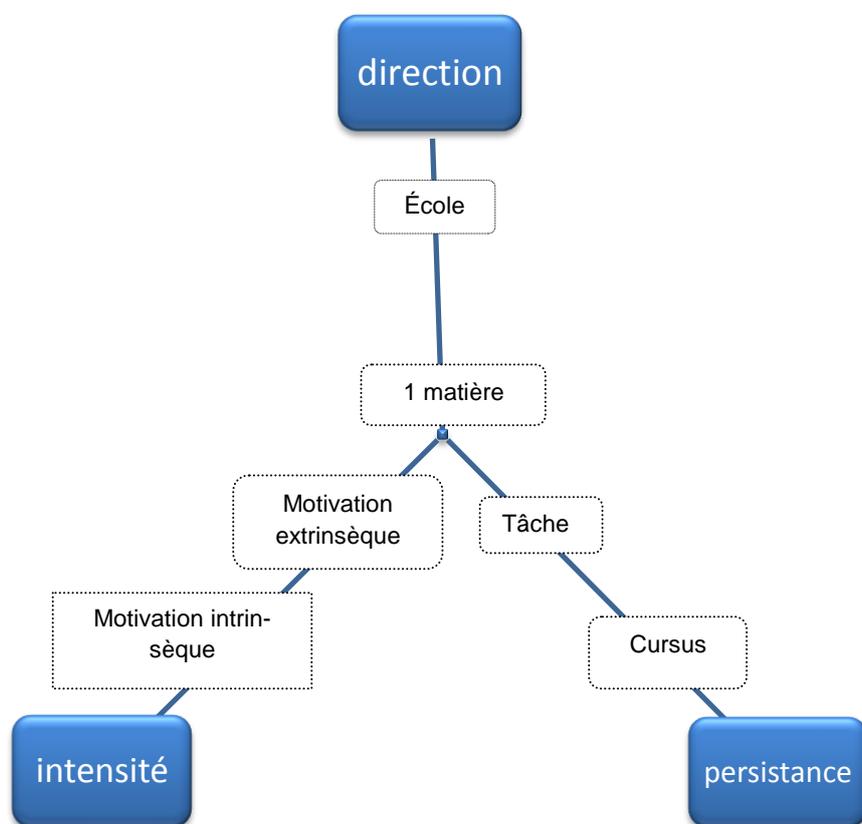


Tableau 1 : Pistes didactiques et pédagogiques pour accrocher les élèves

points d'accroche	parole d'accrocheurs	les prises à proposer aux élèves
intérêt intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> <li>- découvrir une culture au travers de l'apprentissage d'une langue étrangère</li> <li>- apprendre en EPS c'est apprendre à vivre ensemble, à travailler en groupe</li> <li>- « si je veux faire quelque chose de ma vie, il faut que je travaille, pour mon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre à jour les enjeux de la discipline, expliciter les attendus : « aboutir en travaillant ensemble à un produit final en Acrosport »</li> <li>- se référer aussi aux compétences méthodologiques et sociales, les expliciter.</li> </ul>

	<i>projet professionnel</i> » Léa		
intérêt extrinsèque	- obtention d'un diplôme, avoir une bonne note - « <i>prouver à mon entourage que l'on n'est pas moins fort que les autres en LP</i> » Grégoire	- évaluation, rigueur et information sur les critères de réussite - information et lien avec les familles - feedbacks positifs	
conformité au groupe	- « <i>ne pas se taper l'affiche devant certains camarades</i> » Benjamin	- forme de groupement : groupe de besoin, affinitaire, d'entraide	
se singulariser	- « <i>montrer aux autres élèves que je suis capable d'y arriver</i> » Louise	- norme et références personnelles - proposer de multiples mobiles d'agir	
forme	- « <i>un prof qui nous montre qu'il est content d'être là</i> » Benjamin - « <i>un prof qui nous demande comment ça va aujourd'hui</i> » Benjamin	- l'accueil, les « temps morts » où l'on peut échanger avec un élève ou un petit groupe d'élèves - faire participer les élèves	
contenu	- « <i>apprendre en classe pour réussir à faire un exposé sur un sujet</i> » Louise	- décalage optimal et individualisation - droit à l'erreur - multiplier les supports - expliciter les enjeux d'apprentissages d'une APSA, des compétences méthodologiques et sociales	
axes	De $\longrightarrow$ Vers		comment augmenter le volume d'accroche ?
persistance	tâche $\longrightarrow$ le cursus		mettre à jour, rendre visible les liens entre les différents apprentissages.
intensité	motivation extrinsèque $\longrightarrow$ motivation intrinsèque		évaluer régulièrement et faire un retour sur ces évaluations, expliciter les enjeux des apprentissages.
direction	une discipline $\longrightarrow$ l'institution scolaire		pluridisciplinarité, travail en équipe, rôle de l'enseignant dans l'orientation, tutorat d'élève, rôle de professeur principal



## Conclusion

S'intéresser à l'accrochage scolaire par le prisme de l'analyse de paroles d'accrocheurs permet de déplacer l'angle de vue habituel, qui se situe souvent sur le versant du décrochage. Or, les élèves interrogés permettent d'éclairer les phénomènes de motivations, de décrochage et d'accrochage scolaire. Dès lors, ce dernier peut se penser comme une corrélation entre prises diverses et volume d'engagement. Il s'envisage alors comme un parcours au sein duquel l'élève chemine dans sa scolarité. C'est au cœur de ces parcours que les professeurs guident, rassurent et encouragent. Leurs actions didactique et pédagogique favorisant l'accrochage sont les premiers moyens de lutte contre le

décrochage : « *Si la lutte contre l'absentéisme est un des éléments de la lutte contre le décrochage, elle n'est pas la seule. A l'approche administrative qui a longtemps prévalu, notamment par la lutte contre l'absentéisme, notre conviction est qu'il faut ajouter une démarche pédagogique et éducative globale seule en mesure de porter des fruits durables* »<sup>9</sup>.

Un grand merci à Léa, Louise, Benjamin et Grégoire pour leur disponibilité et leur coopération.

---

<sup>9</sup> Rapport de l'inspection générale « agir contre le décrochage », n°2013-059, juin 2013

# La morale civique en actes

Jean-Luc Dourin

Professeur d'EPS, Missillac (44)

*En cours d'Education physique et sportive (EPS), la présentation des objectifs détermine en partie l'engagement ou le décrochage des élèves<sup>10</sup>. La perception d'un intérêt, d'une bonification pour soi, pour autrui, le sentiment d'œuvrer pour une bonne cause ou simplement d'être bien ensemble, stimule et renforce l'accroche de ces derniers. Pour le professeur, aider à tisser et maintenir ces liens, nécessite une analyse et un traitement particulier des APSA utilisées comme support d'apprentissage, afin de les rendre supportables, humanistes et bienfaitrices. Mais à l'école, des élèves décrochent car ils ne se sentent pas, ou de moins en moins, reliés à ce qui semble commun à tous. Aujourd'hui, l'Etat construit un programme pour faire réapprendre une morale capable de faire renouer les individus avec les valeurs de la république. En pédagogie, la tâche est ardue mais se concentrer sur la morale civique comme objectif et comme moyen dans les cycles d'apprentissages est possible et constitue probablement une occasion de raccrocher des élèves qui doutent, ont peur ou ont perdu confiance. Dans les activités physiques de combat programmées au collège, des problématiques intégrées et des démarches pédagogiques peuvent conduire les élèves à faire évoluer les rapports et les philosophies qu'ils entretiennent avec leurs pairs et le monde des adultes incarnés par le professeur.*



## Clef de voûte du raccrochage

En EPS, l'enseignement de la morale a une longue histoire et les programmes actuels de la discipline prévoient toujours une formation dans ce sens car les objectifs d'apprentissage du respect, de la responsabilité, du jugement, de la loyauté sont clairement identifiés dans les textes<sup>11</sup>. Le lien avec le socle de commun de connaissances et de compétences<sup>12</sup> est de mise car la maîtrise de la langue est par exemple indispensable au futur citoyen pour qu'il puisse se formuler clairement ses propres règles, apprendre celles de la république, communiquer intelligemment avec ses pairs (voir aussi les piliers 5, 6, 7 du socle...). Des fédérations sportives indiquent aussi leur souci de faire partager des valeurs communes. Politesse, courage, contrôle de soi, sincérité, modestie, honneur, respect sont affichés pour le judo. Ces principes sont partagés au karaté où l'amitié fait aussi partie du « code moral ». Pour l'Education Nationale, un projet de programme d'enseignement moral et civique est en cours d'écriture. Depuis la remise du rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque à l'école du 22 avril 2013; une Charte de la laïcité a été publiée le 6 septembre 2013 ; un projet d'enseignement moral et civique (EMC) est paru le 3 juillet 2014 puis a été soumis à consultation. Le rapport de cette dernière a été publié au printemps 2015, peu après les attentats qui ont provoqué une vive émotion collective et suscité un élan républicain. Par cette succession de documents, volumineux mais très intéressants à étudier, et dans une actualité brûlante, le législateur conclut qu'il est complexe mais nécessaire de faire apprendre le bien vivre ensemble. « *La difficulté tient ici, pour toute une frange d'élèves, dans l'impossibilité de se relier comme individus à la sphère de ce qui est com-*

10 DOURIN (J.-L.) & SEGARD (J.-M.), « La présentation des objectifs favorise l'engagement de tous les élèves dans l'apprentissage », Les cahiers EPS, n°35, janvier 2007.

11 M.E.N., Programmes de l'enseignement de l'E.P.S., B.O. n°6, 6 août 2008.

12 MEN, Socle commun de connaissances et de compétences, BO n°29 du 20 juillet 2006

*mun à tous. Il convient donc de réfléchir aux conditions d'un renouage de l'individu et du commun<sup>13</sup> ».* Face à l'importance et à la complexité de la tâche, les enseignants peuvent ressentir ou éprouver des difficultés pour s'emparer et mettre en œuvre cet objectif complémentaire. Le législateur se veut rassurant et réaffirme le principe de liberté pédagogique et la nécessité d'inventer et de construire des progressions pour faire de l'EMC « *un fil conducteur<sup>14</sup> »* en évitant les pièges et les susceptibilités. Nul n'est dépositaire de la morale : « *le rôle de l'enseignant n'est pas de proposer une morale mais de conduire les élèves à développer le courage de penser, la passion de comprendre, la volonté de s'engager. Il n'y a évidemment pas une seule démarche pédagogique à mettre en œuvre...<sup>15</sup> ».* Mais par où commencer, et comment faire apprendre liberté, justice, respect, égalité, règles, dignité, raison, partage, fraternité, citoyenneté, solidarité<sup>16</sup>... ?



## Fil conducteur

La leçon d'EPS est un cadre de formation à la morale quand elle fait émerger des raisonnements qui conduisent l'élève à formuler et faire siennes des règles en phases avec celles de la République. Plusieurs méthodes semblent possibles pour les faire apprendre.

### L'immersion implicite

L'immersion implicite consiste à taire les valeurs et principes tout en les faisant vivre au quotidien dans les règles de vie de classe, les actes et les paroles, les contenus pédagogiques et les évaluations. Parce qu'ils l'ont assimilée et parce qu'ils ont le souci d'être exemplaires et qu'ils se contrôlent sans fléchir, des professeurs parviennent probablement à faire apprendre ainsi la morale civique.

### L'exploitation et l'analyse d'évènements

L'exploitation et l'analyse d'évènements qui interpellent les individus et la classe est une méthode qui consiste à traiter une problématique lorsque l'occasion se présente spontanément ou par induction. De manière dirigée ou active, des élèves apprennent probablement ainsi des règles de la république quand les raisonnements citoyens entrent en résonance<sup>17</sup> avec leur être.

### La problématique d'apprentissage partagée

La problématique d'apprentissage partagée et la perspective d'y être évalué clarifie l'intention pédagogique. Dans ce cas, la construction de principes<sup>18</sup> au cœur des apprentissages comme le principe de tolérance à la frustration ou le principe de la réciprocité sont à considérer comme des fondamentaux qui trouvent leur extension dans la motricité et dans la société. Le thème d'apprentissage proposé aux élèves est éclairé et partagé si la présentation du cycle et des leçons inclue et exprime une problématique en lien avec l'EMC.

## La construction de connaissances et de compétences intégrées dans une culture qui leur donne sens<sup>19</sup>

La construction de connaissances et de compétences intégrées dans une culture qui leur donne sens est la méthode préconisée par le conseil supérieur des programmes. « L'EMC doit avoir un horaire dédié, comme c'était déjà le cas pour l'éducation civique, et toutes les disciplines doivent transmettre

13 M.E.N, Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque, p 24, 22 avril 2013.

14 MEN, Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'E.M.C., 2015.

15 MEN, Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque, p33, 22 avril 2013.

16 MEN., Op.Cit., p33

17 DOURIN (J-L.), « Former un être vivant par résonance bio-logique », e-novEPS N°7, juin 2014.

18 DELAUNAY (M.), 4 courants de l'EPS, p305 à 315, Paris, Vigot, 2006

19 Conseil supérieur des programmes, Projet d'E.M.C., 3 juillet 2014.

les valeurs et les normes, dans des situations pédagogiques et éducatives où elles sont quées<sup>20</sup> ».

Les professeurs d'EPS ont généralement le souci de faire apprendre et partager les valeurs d'éthique et de respect dans les cycles de formation et ils utilisent les différentes méthodes précitées de la manière qu'ils jugent la plus appropriée. « *Parce qu'ils donnent la possibilité d'agir seul et avec les autres, ils occupent des espaces et des temps privilégiés pour développer des dispositions à agir de façon morale et civique* »<sup>21</sup>. De surcroît, les déplacements vers les installations sportives et les sorties scolaires (associations sportives, sorties scolaires) représentent des temps où les élèves expriment plus librement leur personnalité et leurs tendances, il devient alors possible et opportun de les faire avancer vers la morale civique.

Pour le professeur d'EPS qui souhaite rendre opérationnel l'enseignement de l'EMC, le choix des APSA supports se pose mais de fait, c'est l'intention pédagogique davantage que le support qui permet d'imaginer des nouveaux scénarios pédagogiques. Une expérimentation de mise en œuvre de la quatrième méthode préconisée par le conseil supérieur des programmes est esquissée dans un cycle d'apprentissage pour des élèves de 6<sup>ème</sup>.

La lutte fait partie des « activités physiques de combat<sup>22</sup> » des programmes d'EPS. Ces sports comme le judo ou le karaté affichent leur intention de contribuer à la formation morale de leurs pratiquants. Il serait d'ailleurs intéressant d'observer et d'analyser comment ces valeurs sont partagées dans ces contextes sportifs. Dans la représentation collective des non-initiés, les sports de combat sont pour-tant des mises à mort symboliques des autres, et les multiples films et vidéos de combats consultées par certains adolescents sont porteurs de violences qui vont à l'inverse de la morale civique. Ce paradoxe ne conduit pas pour autant l'enseignant à éviter ce support mais il convient de l'utiliser de manière appropriée avec des adaptations qui permettent de faire coïncider l'architecture<sup>23</sup> et les objectifs de l'EMC avec les compétences méthodologiques et sociales ou les autres compétences attendues en EPS.

Les compétences attendues, pour le niveau 1 et 2 du collège, nécessitent de la part de l'élève, qu'il s'engage dans un combat pour en rechercher le gain (mise à mort symbolique). La loyauté et la sécurité sont des composantes des compétences à construire (apprentissage de composantes de la citoyenneté). La formulation de la compétence comprend ainsi une forme de violence subjective, propre à faire décrocher certains, mais elle contient aussi son contraire humaniste. Cet oxymore<sup>24</sup> est un bon point de départ car il est à rapprocher de bons nombres de situations vécues dans la vie d'aujourd'hui (par exemple, participer à un concours ou à une élection pour gagner sa place au détriment des autres, afin d'occuper un emploi où l'éthique et le don de soi sont de mise !...). Au-delà de la formulation d'un projet pédagogique explicitant différents niveaux d'objectifs et de moyens, c'est le souci de raccrocher le plus grand nombre d'élèves par l'EMC qui est à rendre opérationnel. La progressivité, la chronologie, le souci de ne laisser personne sur les chemins d'apprentissage, le renforcement et la sollicitation spiralaire des nouvelles ressources guident les choix de l'enseignant.

---

20 MEN., Conseil supérieur des programmes, Projet d'E.M.C., 3 juillet 2014.

21 MEN., Op. Cit.

22 MEN, Programmes d'EPS du collège, Bo n°6 du 28 aout 2008

23 MEN, Conseil supérieur des programmes, Projet d'E.M.C., 3 juillet 2014.

24 SERRES, M. Biogée, Le Pommier, p185,...



## Un être vivant, social et moral respectable

Une illustration de démarche qui peut être mise en œuvre pour rapprocher les objectifs de l'EMC et ceux de l'EPS est proposée en APSA support lutte niveau 1 pour des élèves de 6<sup>ème</sup>. Des questions ouvertes constituent le point de départ du cycle et concernent la nature même de l'activité proposée : « est-ce moral d'apprendre aux élèves à lutter à l'école?... ». Au-delà des réponses spontanées formulées par les élèves et l'enseignant, qui expriment l'opportunité d'y renforcer des ressources (se contrôler, être agile, s'imposer comme arbitre...), c'est l'incompatibilité de départ entre le but de l'activité et les finalités de l'école qui est abordée pour rassurer les peurs et freiner ceux qui n'attendent qu'en découdre avec les autres. Non, l'école n'a pas vocation à former des guerriers qui détruisent leurs ennemis! Le « corps à corps » déjà imaginé par les uns, constitue aussi, comme la crainte de se faire mal, d'abimer ses vêtements ou subir des moqueries; des points de décrochage possible qu'il convient de désamorcer d'emblée. C'est la perspective de découvrir autre chose, conforme à l'école, dans le respect des êtres vivants, sociaux et moraux qui initie le cycle. Pour ceux qui réclament encore ouvertement ou silencieusement des justificatifs d'implication, le principe d'assistance à personne en danger d'agression ou d'auto-défense sont possibles mais sont délicats et risqués à aborder sans choquer les plus sensibles qui pourraient alors se replier.

### La coopération et la confiance d'abord

La perspective d'agir physiquement sur l'autre pour lui porter secours est une problématique rassurante et stimulante pour initier les apprentissages. Il s'agit par exemple, de chercher des solutions pour déplacer une personne inconsciente, qui est à éloigner d'un danger imminent. Comment la tenir, comment s'y prendre pour déplacer la victime sans se faire mal et sans lui faire mal ? Par observation des réponses (vidéo) et étude analytique des méthodes trouvées et comparées, au regard des sensations et des risques potentiels, puis sélection et partage de méthodes efficaces, les élèves apprennent des règles et des principes d'action et de sécurité (la saisie est facilitée si la prise s'effectue aux poignets car la main peut les enserrer, la tête de la victime ne doit pas toucher le sol car les chocs peuvent engendrer des traumatismes, le dos du sauveteur reste droit, regard horizontal pour limiter le risque de se blesser le dos...). Des principes de précaution sont alors abordés et justifiés (risques de collisions entre sauveteurs comparaison des solidités des différentes parties du corps...). La réciprocité des rôles et les prises d'informations sur soi et autrui alimentent les processus d'apprentissages. Dès cette première situation, les différentes dimensions de l'architecture<sup>25</sup> de la culture morale et civique sont convoquées de concert. Pour la culture de la sensibilité, les élèves se mettent à la place des autres et deviennent à même de prendre en compte les sentiments des autres, d'autant qu'un code de prise de parole incitant à exprimer ses débuts de douleur ou de positions inconfortables sont clairement demandés par l'enseignant. Pour la culture de la règle du droit, il s'agit par exemple d'expliquer que la loi prévoit l'assistance à personne en danger et que l'action requise est un devoir, une obligation. Pour la culture du jugement, le fait de passer à l'acte et de prendre un risque pour soi afin de sauver les autres est une manière d'aborder la question de son intérêt personnel et de l'intérêt général. Pour la culture de l'engagement, l'esprit de coopération et de la responsabilité vis à vis d'autrui sont clairement identifiés. Sans aller plus loin dans le détail des capacités, connaissances et attitudes à acquérir, il est notable que l'attention des élèves à l'action justifiée par des composantes morales les fait s'impliquer et progresser. Pour une problématique suivante, deux sauveteurs déplacent une victime en la portant sans contact au sol, la recherche collective de solutions pour coopérer dans un acte citoyen (qui permet d'améliorer le rapport à soi et à l'autre) est à l'œuvre. Le fait de porter assistance à autrui, s'élargit à de nouveaux contextes, il est perçu comme allant de soi, c'est une obligation pour la loi, et il constitue une raison stimulante de faire progresser sa motricité par de nouvelles saisies et de nouveaux efforts. Par la réciprocité des rôles de porteur, victime, et chercheur de solutions (imaginer, expérimenter, prendre de l'information sur soi et les autres, adapter et réguler ses

<sup>25</sup> MEN, Conseil supérieur des programmes, Projet d'E.M.C., 3 juillet 2014.

actions, s'autoévaluer...), la confiance et la coopération associent les différents acteurs et leur donnent envie de poursuivre l'aventure.

## La connaissance de soi et d'autrui dans ses fragilités et les sécurités

L'action morale ainsi initiée pour raccrocher le plus grand nombre n'est pas perdue de vue, les bilans réguliers d'apprentissages permettent de les valoriser, et la modification de quelques paramètres permet d'aborder de nouvelles questions en conservant la même situation. Le fait de commander un déplacement plus rapide ou avec des élèves plus grands et plus lourds ou avec des groupes mixtes peut placer les élèves dans des nouvelles crises d'apprentissage. La fatigue et la nécessité d'enchaîner des gestes rapides lorsque davantage de vitesse est recherchée (« pour sauver plus de victimes » par exemple) conduisent les élèves à percevoir la nécessité de bien placer sa respiration, tolérer la gêne occasionnée par la fatigue ou celle que ressent la victime lorsqu'elle est transportée plus rapidement. En demandant et en favorisant l'expression des sentiments de chacun, et en anticipant collectivement des problèmes qui pourraient survenir lorsqu'un paramètre est modifié, les élèves comprennent que la prise en compte du respect et de la sécurité de chacun est une nécessité à ajuster de manière constante aux aléas des actions. Ainsi, s'apprend la démarche, rapidement sans se précipiter car les règles de sécurité et de respect sont des composantes indispensables des actions. Une des difficultés à traiter tient souvent au fait que les seuils sont propres à chaque individu. Une pression un peu plus appuyée ou une extension musculaire sont parfois vécues comme des expériences douloureuses pour les uns mais sont sans désagréments pour les autres. Apprendre à communiquer avec ses partenaires pour les alerter sur une douleur ou une fragilité perçue, c'est apprendre à mieux se connaître et connaître l'autre. La prise en compte de la différence et de la fragilité, possible de l'autre, est un thème qui semble indispensable pour l'EPS et l'EMC. Trop souvent, les individus perdent de vue qu'ils sont avant tout des êtres vivants car des médias, des jeux numériques et d'autres facteurs conduisent les élèves à perdre conscience de cet être rattaché à la vie. Les enfants savent qu'ils sont des « consommateurs » mais il doivent se reconnaître comme être vivant, soumis aux forces, aux déterminismes et aux aléas de la nature pour mieux se comprendre. Là aussi et comme pour les autres points suivants présentant la progression, il est possible de décliner les quatre dimensions de l'architecture de l'EMC, mais elles ne sont pas exprimées davantage afin de rester concis.

## La réciprocité et l'empathie réfléchie

Des nouvelles expériences conduisent les élèves à remobiliser et réinvestir leurs acquis en conservant la morale en point de mire. Le fait d'emmener un élève passif « qui feint un malaise ou une syncope » : de la position debout à la position couchée sans lui faire mal est un scénario et une problématique qui intrigue d'abord puis stimule fortement les élèves pour de nouveaux apprentissages. La mise en danger de l'autre qui « pourrait se faire mal en tombant » est un problème à dépasser par une cohésion et une efficacité des actions ainsi qu'une confiance à inventer et accorder à autrui. Cette problématique est l'occasion d'éclairer et de mesurer différentes dimensions de sécurité qu'il convient d'assurer à soi et aux autres :

- la sécurité physique est la plus évidente pour les élèves qui assimilent et intègrent le fait qu'agir n'est moral que si l'on ne se fait pas « mal » et que l'on ne fait pas mal aux autres (entorses, fractures, contractures, brûlures...).
- la sécurité morale ou psychologique est perçue par les uns et à généraliser pour tous. Elle doit conduire chacun à ne pas se moquer, à ne pas chercher à faire mal, à négocier le droit de se toucher dans le respect de l'intimité de chacun et des seuils personnels...
- la sécurité sociale est plus concrète et concerne les vêtements, l'hygiène que l'on doit apprendre à respecter pour le bien-être de tous.

Une succession de variantes sont vécues en fonction des progrès évalués : il s'agit d'agir à plusieurs ou seul, de construire la prise préalablement à la chute ou pendant, avec des gros tapis de protection puis des tapis moins épais, avec des chutes sur le dos puis de face.

La structuration progressive de compétences physiques et morales permet de créer et de maintenir un désir d'apprendre et d'aller plus en avant. L'action pour et avec autrui est réfléchiée et négociée lorsqu'il s'agit de se livrer paroles et corps aux autres.

## L'éthique et l'autonomie

Pour la suite des apprentissages qui permettent d'aller vers la compétence attendue, les bases morales établies constituent des branches<sup>26</sup> encore à développer, dont il n'est jamais perdu de vue qu'elles sont indispensables, et à solliciter pour les différentes actions à entreprendre. Il devient alors possible d'initier des situations d'opposition progressives pacifiées et respectueuses. Les rôles d'attaquant et de défenseur sont d'abord vécus de manière distribuée puis l'opposition devient équilibrée dans des situations multiples où le plaisir de se confronter aux autres est maintenu grâce à l'assimilation du code moral co-construit. L'égalité des chances pour favoriser l'intérêt du jeu comme l'importance du respect de règles partagées sont appris peu à peu. Chacun apprend à occuper le rôle d'arbitre et exerce sa capacité de jugement des actions d'autrui, qui amorce probablement des raisonnements internes qui favorisent l'autoanalyse et l'autocontrôle de soi par la suite. Petit à petit, des situations permettent d'envisager des nouveaux contacts corporels dans des espaces rapprochées et la mixité devient possible quand les valeurs sont intériorisées.

## L'autoévaluation et la philosophie des apprentissages

L'évaluation terminale met en présence des adversaires de force égale mais aussi des plus ou moins forts selon des points acquis durant les différents combats. Les élèves s'autoévaluent et sont évalués selon plusieurs critères dont certains valorisent une composante citoyenne : « respecte en actes et en paroles les sécurités physiques, sociales et morales de l'autre », « maîtrise ses émotions, accepte les décisions de l'arbitre », « se rend utile en classe », « comprend, connaît, applique et fait appliquer les règles du jeu... »...En fin de cycle d'apprentissage, le bilan collectif permet d'aborder des questions philosophiques : « à quoi cela sert de respecter les règles ? », « Quand ne doit-on pas obéir aux règles ? ». Fort de leur expérience acquise pendant le cycle, et de leur histoire personnelle, des élèves sont capables d'exprimer des points de vue différents qui interpellent les autres et leur indiquent que le travail accompli permet aussi d'apprendre à réfléchir à la citoyenneté.



## Conclusion

L'enseignement moral et civique est créé en 2013 et remplace l'instruction civique dès la rentrée 2015. Pour raccrocher les élèves aux apprentissages et à l'école, cet enseignement est un appui et concerne l'ensemble des disciplines. Les valeurs et les principes<sup>27</sup> à faire apprendre sont bien identifiés : dignité, liberté, égalité, solidarité, laïcité, esprit de justice, respect de la personne, égalité entre les femmes et les hommes, tolérance et absence de discriminations, esprit réfléchi, critique, responsable...Il appartient aux professeurs de toutes les disciplines d'imaginer une mise en relation de ces objectifs avec les contenus disciplinaires et le socle commun. Point de départ ou fil conducteur, cette intention pédagogique peut être liée à des problématiques d'apprentissages stimulantes, rassurantes et porteuses d'un projet collectif qui consiste à apprendre à bien vivre ensemble. Ce projet constitue une perspective de renouage des individus qui se sentent détachés de la sphère des adultes car ils perçoivent peu ou prou ses injustices, ses violences, son manque de respect pour l'humanité et l'environnement. En EPS, au-delà des paroles qui ont souvent perdues de leur crédibilité dans le monde des adultes, les élèves ont l'occasion de mettre la morale en actes et d'apprendre à mesurer la fragilité précieuse d'autrui en se mettant physiquement à la place de l'autre. L'enseignement de la

26 DOURIN (J-L.), « Former un être vivant par résonance bio-logique », e-novEPS N°7, juin 2014.

27 MEN, Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'E.M.C., 2015.

morale a une longue histoire en relation avec les professeurs d'éducation physique. Les nombreux et volumineux documents qui émanent du ministère de l'éducation nationale, en matière d'EMC, constituent des points d'appuis intéressants à analyser pour créer des nouveaux projets d'enseignement à expérimenter dans le cadre de la liberté pédagogique accordée à chacun.

## Je m'accroche à ce que je sais...

Davy MEZIERE,  
Professeur d'EPS, Beaumont Sur Sarthe, (72)

*Entre désintérêt pour les apprentissages et manque de confiance de soi, les causes menant à perdre l'élève sont variées. Aussi, l'élève en passe de « décrocher » éprouve-t-il le besoin inconscient de réenclencher une spirale vertueuse. L'enseignant, en anticipant de tels ressentis chez ses élèves, a les moyens d'intervenir préventivement en installant une relation dynamique entre l'élève et les savoirs, mais également en l'associant davantage à la construction de ses compétences.*

*Accrocher l'élève, lui donner envie de s'engager et de persister dans une activité d'apprentissage, nécessite qu'il se perçoive lui-même comme un apprenant, mais aussi comme le sujet (et non pas l'objet) de l'acte pédagogique. Pour construire cette responsabilité d'acteur, l'élève a tout à la fois besoin de perspective, de savoir où il va, mais aussi de mieux se connaître et d'identifier son « déjà là », de déterminer ses ressources, ses acquis antérieurs, ses progrès, ses connaissances, ses capacités, ses attitudes... Tout ce sur quoi il peut s'appuyer pour réfléchir, agir et appréhender « une situation nouvelle, inattendue ou complexe »<sup>28</sup>. Savoir, et au-delà, savoir que l'on sait, c'est l'assurance pour l'élève de se placer dans une logique positive, susceptible de lui donner le pouvoir de s'engager, une capacité de choix et d'autodétermination pour apprendre.*

*L'utilisation d'un outil de suivi efficace est alors à définir pour faciliter cette entreprise et soutenir la démarche de coopération instituée par le professeur. Dans ce sens, cet article se fait un large écho au travail présenté par Francis Huot<sup>29</sup> et en propose un prolongement au service de l'accrochage des élèves.*



### Faire de l'élève un apprenant qui ne s'ignore plus.

Cette première intention est essentielle car elle contribue à ce que l'élève perçoive positivement sa relation aux savoirs. Ce préalable lui permet d'intégrer d'une part, le fait qu'il a toute sa place à l'école, et de percevoir d'autre part, la contribution active qui lui incombe dans la construction des savoirs. Pour parvenir à cet état de conscience et installer l'élève dans ce rôle actif, l'enseignant a besoin d'un outil facilitant tout à la fois, l'explicitation des objectifs à atteindre et une lecture en temps réels des avancées réalisées. Aussi, il est nécessaire pour amorcer cette démarche ascendante, d'associer l'élève à l'exploration de ce qu'il sait déjà, afin qu'il appréhende plus sereinement ce qu'il ne sait pas encore. Deux logiques cohabitent et s'entremêlent vers cet objectif, une logique de suivi et une logique de métacognition.

28 Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

29 HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthode », e-novEPS N°6, janvier 2014

## Visualiser le parcours de formation : je sais où je vais...

Pour agir avec efficacité, le professeur a besoin de planifier son action. Fruit du travail de caractérisation du contexte local et de l'analyse des orientations définies par l'institution, la définition d'axes de transformation traduit les choix de l'équipe EPS inscrits dans le projet pédagogique disciplinaire. Rapidement résumé, car l'objet de l'article ne se situe pas ici, il convient alors pour les enseignants de donner vie à ces objectifs en structurant le parcours de formation de l'élève qui a lui aussi besoin de perspectives pour être efficace. Lui donner à voir ce continuum, c'est déjà l'associer à un dessein commun et donner du sens à ses apprentissages. Ainsi, l'enseignant s'astreint à donner la voie, « *le cap* », et à définir les étapes, « *jalonner le chemin* »<sup>30</sup>. L'élève acquiert alors une vision claire et précise des objectifs à atteindre, et perçoit, si ce n'est les méandres, au moins les étapes qui sont censées l'y conduire. Le parcours de formation facilite ainsi le repérage de l'élève dans les apprentissages en relation à une unité de temps plus ou moins grande, la scolarité, l'école, le collège, l'année scolaire, le ou les cycles d'apprentissage... Le but est identifié, la logique de suivi est entamée (Schéma 1).

Schéma 1, logique de suivi



## Identifier le « déjà là »

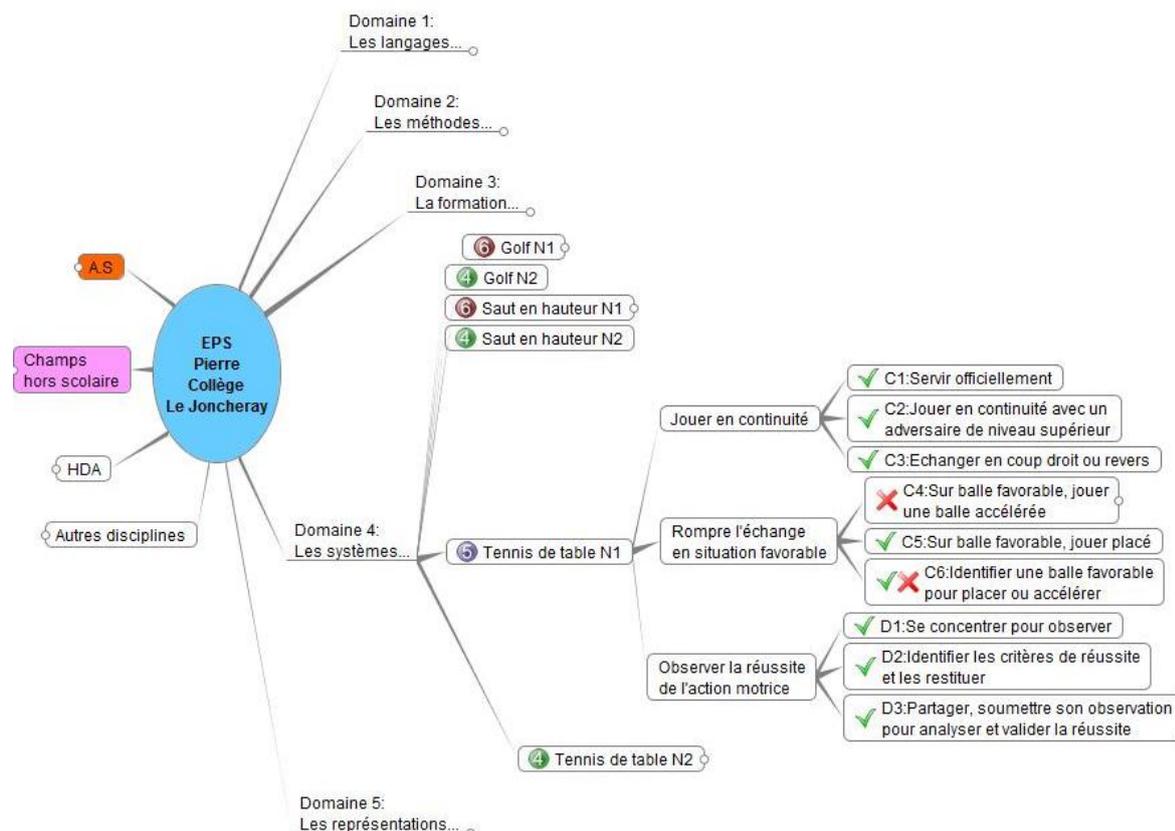
La logique de suivi se traduit très concrètement par un relevé régulier des avancées de l'élève.

### De ce que je sais...

Amener l'élève à comprendre qu'il est un apprenant, c'est en grande partie lui faire percevoir qu'il n'est pas vierge de connaissances et de compétences et qu'il a déjà manifesté les signes révélant la présence de savoirs. A partir de la carte globale (Figure1), en partie repliée pour permettre un focus sur l'élève dans l'activité tennis de table, le suivi donne à voir simplement les avancées réalisées. Il traduit le degré d'acquisition des compétences motrices, mais aussi de la compétence méthodologique retenue, issue des domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC). Des illustrations structurées d'étapes de construction de compétences sont décrites dans bon nombre d'articles de la revue *e-novEPS* et permettent d'en intégrer la logique. Une compétence peut effectivement être graduée par des paliers. Par exemple, pour assumer des rôles en Relais-Vitesse, il est possible de repérer une première étape où il est attendu de l'élève d'être en lieu et place au bon moment. Une deuxième étape peut porter sur la capacité à tenir le rôle au regard de critères précis, une troisième peut porter sur la communication de l'observation effectuée. Une mise à jour régulière du suivi de l'élève facilite ainsi le repérage de ce qui est acquis au cours du cycle d'APSA et garde en mémoire les compétences plus ou moins récentes. La constitution de cet historique propose ainsi une vue d'ensemble cohérente, considérant que ce qui s'est passé antérieurement est toujours d'actualité. Il peut même être envisagé d'y intégrer les acquis d'un élève provenant d'un autre établissement scolaire, pour peu qu'un suivi des compétences soit mis en place (liaison école-collège ou changement de collège). Peu importe si le document de référence est différent, c'est la traduction de ce que sait déjà l'élève qui est mise en exergue.

30 MEZIERE (D.), « Compétences à suivre », *e-novEPS* N°6, janvier 2014

Figure 1, Carte globale de Pierre en partie repliée



### ...à ce que je ne sais pas encore

Dans la continuité du propos précédent, le suivi de l'élève aide, par voie de conséquence, à traduire ce que l'élève ne sait pas encore et donne des perspectives à plus ou moins long terme. Ce qui semble fondamental ici, c'est bien le changement de climat qui s'opère. Effectivement, pour un élève confronté à l'ennui, réticent au mode de fonctionnement scolaire, ou en difficulté, la perception de « tout ce que je ne sais pas faire » peut avoir un effet paralysant et contreproductif. Sous un autre angle, percevoir « ce que je ne sais pas » à travers le filtre de « ce que je sais », c'est placer positivement l'élève devant d'autres échéances accessibles. Le bilan de compétence crée ici une accroche motivationnelle où l'engrenage de « ce que je sais » entraîne l'engrenage de « ce que je ne sais pas encore » (schéma 2).

Schéma 2, logique de métacognition



### Associer l'élève à son suivi

L'identification du « déjà là » renvoie inévitablement à la notion d'évaluation. Cette tâche, qui mérite d'être partagée, reste trop souvent à l'initiative du professeur, et ce pour plusieurs raisons. Par commodité, évaluer seul ne permet pas la contradiction. Par reproduction d'une démarche descendante ou par crainte d'une perte de pouvoir, les élèves apprennent et le professeur évalue. Par manque de temps ou par manque de capacité des élèves à évaluer,... « Est-ce bien raisonnable? »<sup>31</sup> S'interroger à ce sujet est plus que légitime. Développer l'évaluation, la co-évaluation, l'autoévaluation, apprendre

31 BEUNARD (P.), « L'évaluation : refonder le concept et les pratiques », e-novEPS N°6, janvier 2013

à identifier le résultat de l'apprentissage, apprendre à se connaître, sont des démarches qui traversent les programmes successifs de la discipline, tout comme la volonté de développer un élève réflexif. Les raisons avancées en amont méritent donc d'être bousculées pour associer davantage l'élève à la construction de ses savoirs, afin qu'il se réalise comme apprenant. Si l'enseignant permet ce transfert de responsabilité, il contrôle toutefois l'accès progressif à cette capacité par l'élève, jusqu'à ce qu'il puisse apprécier le plus objectivement possible ce qu'il sait faire. L'enseignant garde un œil attentif pour éviter les dérives de surestimation ou de sous-estimation qui restent contre-productives.

### Des formes d'évaluation à privilégier

Permettre à l'élève de participer à l'évaluation des compétences participe à entrer dans une démarche ascendante et à faire place à l'élève. Dans ce cadre, certaines formes d'évaluation sont à investir. Le suivi des compétences et la volonté d'y associer l'élève demande la mise en œuvre d'évaluations davantage en rapport « à l'apprentissage, l'évaluation formative » et « à soi-même, l'évaluation formative »<sup>32</sup>. Plusieurs effets en sont attendus.

#### ...Refonder le statut de l'erreur...

L'évaluation vécue comme une sanction est néfaste. « Les effets de l'évaluation sont à mesurer sur la psychologie des élèves et plus particulièrement de ceux qui se retrouvent en difficulté<sup>33</sup> ». Dans la démarche par compétence, l'évaluation recentre l'élève sur les contenus d'apprentissages et sur lui-même, occultant la comparaison ou le jugement de valeur. Elle permet de « transformer l'erreur en problème à solutionner »<sup>34</sup>, en l'analysant et en la questionnant. L'échec est alors perçu comme quelque chose de transitoire vers l'acquisition d'une compétence et la démonstration de la réussite.

#### ...Renforcer le sentiment de compétence...

En partageant la fonction d'évaluation, l'enseignant participe à renforcer le sentiment de compétence de l'élève. Celui-ci a la possibilité de montrer, tout à la fois, sa maîtrise des contenus d'apprentissages, mais aussi sa capacité à en vérifier la présence, comme la construction d'un « *habitus méthodologique et d'une capacité d'auto-formation* »<sup>35</sup>. La validation du professeur qui confirme le constat effectué par l'élève n'est que plus crédible.

#### ...Apprendre à se connaître...

Compétence à développer dans les programmes EPS successifs, l'auto-évaluation ne peut se construire qu'en acte dans les situations d'apprentissages. Elle représente donc des contenus à enseigner pour permettre « d'ouvrir à l'objectivisation et à la connaissance de soi »<sup>36</sup>. S'autoévaluer, c'est donc, tout à la fois, apprendre à se connaître et se reconnaître comme apprenant.

#### ...Développer l'autonomie

La capacité à évaluer, à s'auto évaluer est « un facteur et un stimulateur d'émancipation »<sup>37</sup>. Se percevoir apprenant réclame naturellement cette part de liberté. Elle permet une « meilleure dynamique des apprentissages et l'acceptation des efforts à fournir »<sup>38</sup> pour progresser.

## Le choix d'un média adapté

L'outil utilisé est d'une grande importance pour répondre à la fois aux fonctions précédentes et à celles qui suivent. De sa présentation dépend sa commodité. Avant de le créer, il semble opportun d'en définir les contours. Il permet un « grand angle », une vue d'ensemble favorisant une lecture approfondie du continuum, des « zooms » pour percevoir des éléments momentanément privilégiés, des « sélections » pour juxtaposer et comparer plusieurs cursus d'enseignement. C'est aussi un support adaptable, un projet peut évoluer, un support amendable ou modulable dont chaque professeur peut s'accommoder et envisager l'amélioration. Enfin, c'est un support personnalisable, car le but est aussi et surtout de permettre à l'élève de le singulariser, de se l'approprier pour le compléter ou illus-

32 EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », e-novEPS N°4, janvier 2013

33 BEUNARD (P.), « L'évaluation : refonder le concept et les pratiques », e-novEPS N°6, janvier 2013

34 BARRANGER (A.), « Théoriser l'erreur, c'est pratique », e-novEPS N°8, janvier 2015

35 EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », e-novEPS N°4, janvier 2013

36 DOURIN (J-L.), « L'autoévaluation au cœur de la formation », e-novEPS N°4, janvier 2013

37 EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », e-novEPS N°4, janvier 2013

38 DOURIN (J-L.), « L'autoévaluation au cœur de la formation », e-novEPS N°4, janvier 2013

trer son propre parcours. La carte mentale répond à ce cahier des charges. Ce format dont « *l'ergonomie est taillée pour le numérique* »<sup>39</sup> rassemble les atouts précédemment énoncés et permet un potentiel de traitement quasiment inépuisable. Ceci n'exclut toutefois pas un tirage papier pour une exploitation particulière à un instant « T ». Il est également possible d'y voir un outil attrayant et ludique pour les élèves, susceptible de favoriser leur réflexion sur ce qui est appris en éducation physique et sportive (EPS). Il peut aussi « *faire l'objet d'un apprentissage explicite* »<sup>40</sup> du domaine 2 du SCCC intitulé « *les méthodes et outils pour apprendre* ». Enfin, il peut être un support pour un travail transdisciplinaire, par exemple entre EPS et technologie. Ces dernières exploitations donneront autant de sens et d'envergure à l'utilisation de l'outil.

La carte heuristique permet un visuel et « *aide à la conception, à la matérialisation de la pensée* »<sup>41</sup>, le support facilitant la conscientisation de ce qui est acquis par l'élève. La carte mentale (Figure 1) montre la démarche pour Pierre, élève au collège Le Joncheray. Au centre, se situe l'élève, incluse dans la structure collège. L'entrée présentée prend en compte les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) supports pour chaque domaine du socle commun. Dans le prolongement de celles-ci, vers la droite, les deux jambes de l'EPS apparaissent, les compétences motrices et la compétence d'ordre méthodologique retenues. Si une autre arborescence est envisageable, l'entrée par les domaines est favorable à l'opérationnalisation du nouveau socle, concourt à la participation de toutes les disciplines, et envisage la formation transdisciplinaire de l'élève.

### ...Singulariser son parcours de formation

Si l'arborescence initiale est la même pour tous, il importe à l'élève, avec l'aide de l'enseignant, de la singulariser. L'élève et/ou le professeur peut à tout moment y ajouter une branche qui participe à la construction identitaire de l'élève. Ces branches peuvent prendre source à l'école, dans l'ensemble des disciplines d'enseignement, au sein de travaux pluridisciplinaires, histoire des arts (HDA) par exemple, mais aussi en dehors de la classe, à l'association sportive en particulier (AS), ou dans la vie même de l'établissement (Figure 1)... L'élève perçoit d'autant mieux la cohérence de son parcours de formation et de tous les temps d'apprentissages qui le compose. Cette part de transversalité légitime les savoirs et les compétences acquises.

Aussi, les élèves acquièrent des compétences dans d'autres contextes que celui de l'institution. Pour autant, elles font partie de lui et constituent un atout et un mobile d'agir disponible qu'il utilise avec plus ou moins de conscience. En développant la reconnaissance de ses ressources, l'élève gagne en assurance et en efficacité pour apprendre. La carte mentale l'aide à développer ce nuage de compétences.

### ...Réinvestir les connaissances

Cette notion de réinvestissement est majeure. Elle est rassurante pour l'élève, qui dans une situation d'apprentissage nouvelle, se retrouve comme au milieu du gué sans savoir où poser son prochain appui. En cherchant des ressemblances avec une expérience passée sur laquelle s'appuyer, il est possible de s'adapter et de dépasser le problème. Réinvestir est aussi le moyen de créer de la cohérence, du sens pour celui qui apprend, si et seulement si il peut en éprouver l'opportunité. La carte heuristique joue le rôle de mémoire et réactive les savoirs au moment opportun.

A partir de ce qu'il sait déjà, l'élève peut appréhender positivement ce qu'il ne sait pas encore. La perspective de réussite et l'envie de s'engager est activée, l'élève devient un apprenant (schéma 3).

39 HUOT (F.), « Le suivi : outils et méthode », e-novEPS N°6, janvier 2014

40 Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

41 HUOT (F.), Op. Cit.

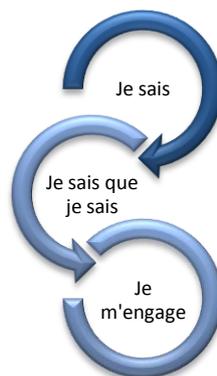


Schéma 3, Processus d'engagement



## Savoir pour s'engager

Conscientiser une image positive de lui-même vis à vis des savoirs accroche l'élève, mais se percevoir comme apprenant est, à cet effet, un préalable essentiel pour s'engager et persister dans les apprentissages.

A partir de là, l'élève est invité à prendre les rênes, à devenir « *l'agent actif* »<sup>42</sup> de ses apprentissages, ce qui l'implique au plus haut point et en conditionne l'accrochage. En faisant place à l'élève, l'enseignant lui transfère une part de responsabilité dans l'acte d'apprendre. Cette dévolution demande en retour, au professeur, d'en accepter les contingences et les conséquences. Ainsi, Il est intéressant d'appréhender cette méthode au travers de l'activité particulière de l'élève et de l'enseignant. L'interprétation des quatre fonctions de la dévolution empruntées à Gérard SENSEVY<sup>43</sup>, « *définir* », « *dévoluer* », « *réguler* », « *institutionnaliser* », facilite cette analyse. Sans prétendre révolutionner la relation Enseigner – Apprendre, l'idée est plutôt d'étirer le fil d'une innovation pratique à disposition des enseignants, dans laquelle la carte heuristique continue de jouer pleinement son rôle. Puisque l'enseignant ne peut pas apprendre à la place de l'élève et que le choix pédagogique est de le rendre auteur de ses apprentissages, il a le devoir de créer un milieu favorable à son émergence.

## L'ingénierie de l'enseignant

### Planifier

« *Toute pratique enseignante est fondée sur une planification* »<sup>44</sup>. « *La planification...devient garante d'une éducation physique complète et équilibrée. Elle favorise l'élaboration de savoirs en invitant les élèves, au gré d'expériences corporelles diversifiées, à relier leurs connaissances autour de problèmes de même nature. Les compétences attendues, et les habiletés qu'elles sous-tendent, sont alors choisies pour leur puissance à solliciter les connaissances programmées* »<sup>45</sup>. Le rôle de concepteur de l'enseignant prend ici toute sa mesure. La carte mentale en est le relai et le reflet. *Dans ce contexte, « l'attitude intellectuelle de l'enseignant est alors de penser sa pratique non plus comme un cheminement linéaire allant de l'APSA à l'élève mais comme une construction motrice et réflexive de l'élève* »<sup>46</sup>. Les APSA retenues sont ainsi les supports d'apprentissages des savoirs fondamentaux qu'il est possible de retrouver dans plusieurs contextes. Aussi, des compétences privilégiées, issues des domaines du SCCCC, y sont associées (Figure 1).

42 TERRE (N.), Unifier les connaissances, diversifier les compétences, Les cahiers EPS, janvier 2007

43 SENSEVY (G.), MERCIER (A), Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Revue française de pédagogie, 2007

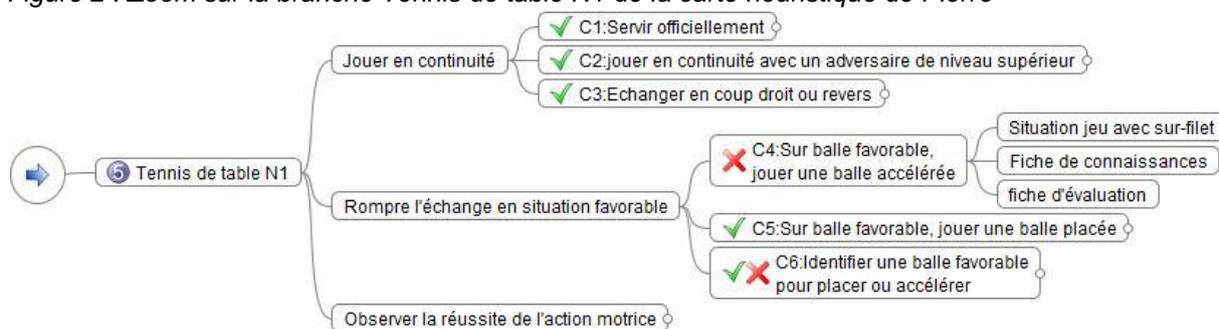
44 BUZNIC-BOURGEACQ (P.), TERRISSE (A.), LESTEL (G.) Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS. Deux études de cas contrastés en didactique clinique. Éducation et didactique, décembre 2008

45 TERRE (N.), Unifier les connaissances, diversifier les compétences, Les cahiers EPS, janvier 2007

46 TERRE (N.), Op. Cit.

De plus, l'enseignant met en scène, organise les situations pédagogiques, lieux de rencontre de l'élève avec les savoirs. Il prévoit la construction de « ce qui est à apprendre », les connaissances, pour réussir « ce qu'il y a à faire », la compétence. La carte heuristique continue de se déplier vers la droite et s'étire au gré des « cliques ». Comme dans l'exemple ci-dessous (Figure 2), en sélectionnant une compétence ou une sous-compétence, l'élève accède à des situations d'apprentissages, et/ou à une fiche de connaissances, et/ou une situation d'évaluation. Le professeur peut anticiper des étapes de construction facilitatrices et envisager une gradation qui assure, tout à la fois, un possible décalage optimal pour chaque élève et une personnalisation des apprentissages à temps variables. Les élèves peuvent ainsi apprendre avec des entrées différentes, mais aussi des rythmes appropriés.

Figure 2 : Zoom sur la branche Tennis de table N1 de la carte heuristique de Pierre



### Définir

L'intention de l'enseignant est de permettre à l'élève de comprendre la démarche pour favoriser son engagement. Comme vu précédemment, l'élève ne peut s'y investir sans avoir conscientisé son rôle d'apprenant. Aussi, le professeur « définit » les règles essentielles qui bornent la mise en place de cette approche. L'élève connaît le contexte de son travail et le fonctionnement de la carte. Par exemple, il sait que lorsqu'il a vérifié l'acquisition d'une compétence, il doit également la soumettre à la validation du professeur. L'élève connaît concrètement son domaine d'évolution, ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire. Il est autonome dans un domaine circonscrit.

Ce travail d'anticipation fait état d'une véritable ingénierie. Celle-ci garantit une place active à l'apprenant et permet à l'enseignant de se dégager du temps, de la disponibilité au profit des élèves pour assurer, au plus près de leur action, sa tâche de guidage. En s'interrogeant sur ce que l'élève apprend, sur ce qu'il mobilise quand il apprend, et enfin sur la relation entre ce qu'il apprend et la manière dont il apprend, l'enseignant installe un contexte favorable à une mise en activité autonome. Autonomie que le professeur peut d'ailleurs graduer pour l'adapter favorablement à un élève ou un groupe d'élèves. Ce savant dosage participe à l'accrochage de l'élève du fait de la personnalisation qu'il est en mesure d'opérer.

### L'activité adaptative de l'élève

En rendant l'élève acteur, l'enseignant travaille à développer sa capacité réflexive. L'outil de suivi permet tout à la fois une articulation et une explicitation de la pensée autant qu'une trace.

### Une éducation au choix

Encore une fois, l'élève qui sait où il va, qui a identifié ce qu'il sait, mais aussi ce qu'il ne sait pas encore, perçoit peu à peu les enjeux de son rôle d'apprenant. Pour le professeur, « dévoluer », perçu comme fondement régulier d'une démarche de construction des savoirs, renforce cette capacité de réflexion et d'adaptation de l'élève. L'enseignant en fait une véritable éducation au choix et aux responsabilités qui en incombent. Toutefois, l'erreur n'intervient pas comme un couperet, mais comme l'expérience d'un choix mal ajusté. Comme le rappelle Nicolas TERRE, « Il s'agit de développer cette capacité à faire place à l'élève. Un élève force de propositions, décideur, responsable des conséquences de ses actes, y compris en cas d'erreur, une erreur source de remise en question et de recherche de solutions nouvelles aux côtés d'un professeur questionnant, à l'écoute, un guide qui fait

*construire grâce à des actes partagés ou choisis et non imposés* »<sup>47</sup>. En conséquence, l'élève s'adapte, réoriente sa réflexion et son action avec plus ou moins de régulation de la part du professeur. Cela influe la production de stratégies gagnantes et assure, pour l'élève, une sortie par le haut. Cette capacité d'autodétermination développe une connaissance de soi en acte. Par ses choix de travail, l'élève apprend à s'estimer au plus juste, sans se surévaluer ni se sous-évaluer. Il appréhende pour lui-même l'idée de décalage optimal.

Aussi, confronté à faire des choix judicieux pour lui-même, l'élève apprend à apprendre. Face à un problème à résoudre, il choisit avec ou sans régulation du professeur, une stratégie pour parvenir à la réussite. Cette réflexion méthodologique peut devenir une branche singulière à part entière de l'arborescence. Elle facilite l'appropriation d'un pan de savoirs qui restent souvent dans l'ombre et que le nouveau SCCC met en lumière au travers du domaine 2, « les méthodes et outils pour apprendre »<sup>48</sup>. Au fur à mesure des expériences, l'élève faisant face à une situation qui lui pose problème, sélectionne dans sa boîte à outils une méthode adaptée. La carte heuristique permet de garder en mémoire ses expériences positives comme des savoirs à réinvestir (Figure 3)

### **L'expérience du réinvestissement**

L'élève réinvestit à partir du moment où il relie les savoirs qu'il a appris à d'autres situations. Il est donc primordial pour lui d'extraire ce qui est essentiel. L'élève doit prendre conscience de ce qu'il apprend pour pouvoir s'adapter dans d'autres contextes et valoriser ses savoirs. La plus-value provient dès lors que l'adaptation à un autre contexte est facilitée par « ce que je sais déjà ». Le professeur, par sa conception en amont et par son guidage, joue un rôle facilitateur. Il permet à l'élève de construire des ponts par la reconnaissance et la fixation dans l'activité des comportements légitimes, des ressentis, des émotions, adéquat à la situation. Il anticipe aussi les contenus que l'élève doit connaître, « les bons savoirs »<sup>49</sup> à « institutionnaliser » ou à archiver. Pour ce faire, la carte heuristique assure le rôle de mémoire et réactive les savoirs au moment opportun. Par l'insertion de repères sur sa carte, ici des drapeaux de couleurs, l'élève peut aisément faire des liens entre des savoirs qu'il a investis dans plusieurs contextes. Par exemple, les méthodes de travail éprouvées par l'élève au cours d'apprentissages sont des expériences dont l'élève doit garder la trace pour plus tard. Il est susceptible d'y faire appel à un autre moment et dans un autre contexte. Ainsi, apprendre par essai/erreur pour trouver une marque en relais vitesse, correspondant au départ anticipé du relayeur, se construit durant le cycle. L'élève apprend cette habileté par tâtonnement. Il acquiert l'importance de répéter dans un contexte identique pour en tirer des conclusions fiables. Il s'accorde donc à travailler à pleine vitesse, quitte à rencontrer l'échec plusieurs fois de suite... Cette méthode construite en acte rend compte de connaissances, de capacités et d'attitudes qui sont exploitables dans d'autres tâches et s'enrichissent substantiellement dans la confrontation à d'autres supports si l'élève y fait référence. La carte garde une trace des acquis pour alimenter des adaptations à venir, mais aussi pour valoriser des potentialités de transfert, comme autant d'entrées pour accéder à d'autres compétences. C'est bien par cet enrichissement, par une approche multiple que les connaissances s'affirment, se réactualisent, s'approfondissent, selon des étapes de découverte, de compréhension, de mémorisation, de réinvestissement, de généralisation, mais aussi d'incarnation puis de prise de distance dans leur usage. Par exemple, face à un problème en gymnastique, un élève en difficulté qui a déjà éprouvé l'influence positive du tutorat peut de lui-même s'orienter vers un camarade expert qui assure alors envers lui, une aide motrice et un soutien motivationnel. De même, pour établir un projet de jeu cohérent en golf, un élève peut prendre l'initiative de soumettre ses choix à un partenaire. Il sait, par une expérience passée ou par régulation de l'enseignant, que cette confrontation d'idée est susceptible de le mettre sur le bon chemin.

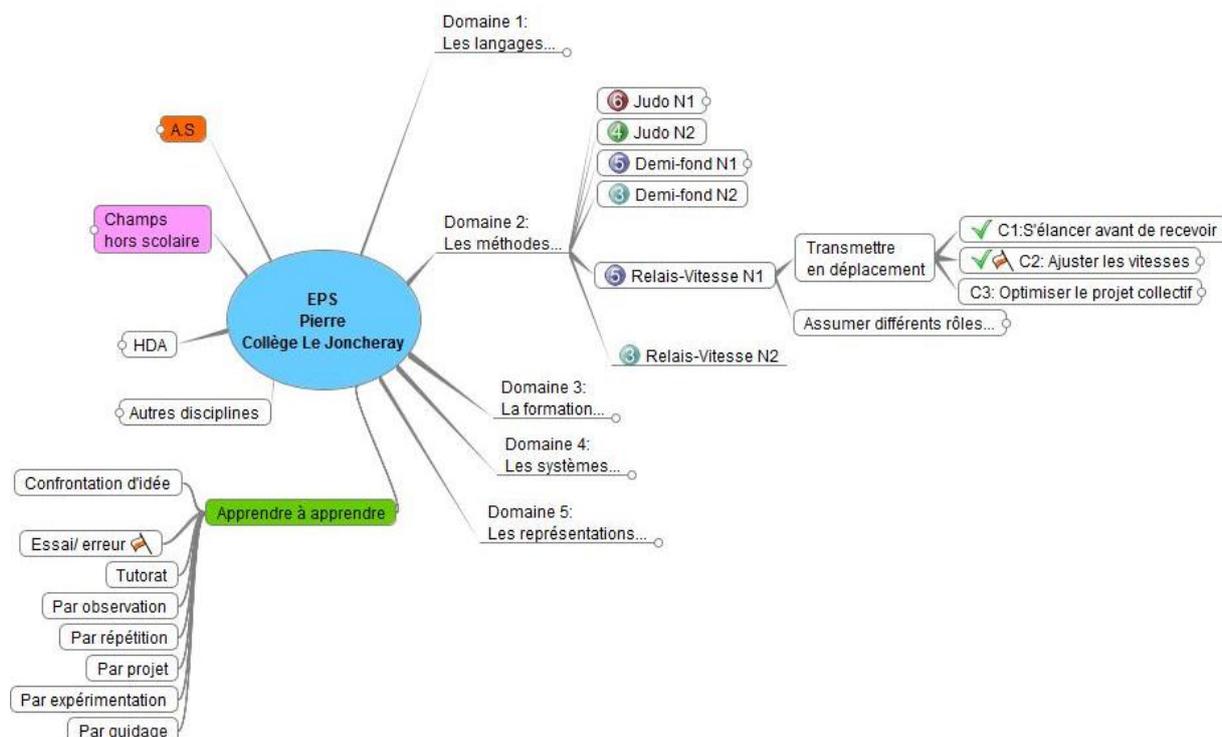
47 EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », e-novEPS N°4, janvier 2013

48 Conseil supérieur des programmes, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17, 23 avril 2015

49 CHEVALLARD (Y.), Le concept de rapport au savoir : Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Actes du séminaire de didactique, 1989, Grenoble, IMAG

L'expérience du réinvestissement, renforcée par un outil peu à peu singularisé qui conserve la trace, permet à l'élève de chercher par lui-même des solutions adaptées lorsqu'il est confronté à un problème inédit. Cet appui solide, issu du « déjà acquis », accroche l'élève pour construire de nouveaux apprentissages. Celui-ci ne repart pas de zéro comme un éternel débutant. L'activité adaptative décrite ici « favorise la construction d'un praticien réflexif, le développement d'une motricité intelligente, le lien cognitif – métacognitif, ressenti. C'est l'élève qui travaille, qui décide, qui tient un rôle, qui prend des initiatives, qui fait des choix dans un contexte conçu, proposé, organisé et géré par le professeur. Ce professeur rassure, et accompagne l'élève dans son cheminement, en fonction de ses besoins »<sup>50</sup>

Figure 3, Illustration d'une expérience de réinvestissement sur la carte heuristique de Pierre



## L'activité conjointe du professeur et de l'élève

Dévoluer pour accrocher participe à l'élaboration d'une théorie de l'action du professeur. Son objectif est double. « Il souhaite que l'élève veuille ne tenir la réponse que de lui-même, mais en même temps, il veut, il a le devoir social que l'élève donne la bonne réponse »<sup>51</sup>. Ce qui se joue à l'étage du professeur a nécessairement des répercussions sur l'activité de l'élève. Il est alors opportun de parler d'action conjointe. Le tableau 1, ci-dessous, reprend l'activité de l'élève dans le miroir de l'action du professeur.

50 Formation de formateurs, « Atelier sur les compétences », Nantes, octobre 2013

51 BUZNIC-BOURGEACQ (P.), TERRISSE (A.), LESTEL (G.) Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS. Deux études de cas contrastées en didactique clinique. Éducation et didactique, décembre 2008

Tab. 1, Miroir de l'activité de l'élève en rapport à celle du professeur dans la dévolution.

Activité du professeur	Activité de l'élève
<p><b>Définir</b> L'enseignant borne le contexte d'apprentissage. Il explicite l'utilisation de l'outil à disposition de chaque élève. <i>« Il communique aux élèves les règles essentielles permettant de s'engager »<sup>52</sup>.</i></p>	<p><b>S'engager</b> L'élève prend en compte son domaine d'évolution. Il a compris l'objet du suivi, le fonctionnement de l'outil. L'élève sait où il va, il a un regard positif sur ces acquis et les objectifs à atteindre. Il est conscient de sa qualité d'apprenant.</p>
<p><b>Dévoluer</b> L'enseignant fait place à l'élève. Il lui laisse l'initiative. <i>« Il fait en sorte que les élèves puissent assumer, dans la situation, la responsabilité d'affronter un problème ».</i></p>	<p><b>Assumer</b> L'élève assume le fait d'affronter un problème, Il accepte sa responsabilité, sans angoisse de l'échec. Il fait des choix susceptibles d'être réorientés.</p>
<p><b>Réguler</b> Le professeur facilite, oriente, guide les apprentissages de l'élève quand c'est nécessaire. Il <i>« influe la production de stratégies gagnantes chez les élèves ».</i></p>	<p><b>S'adapter</b> L'élève agit, cherche, construit des chemins possibles. Il fait appel à des savoirs construits dans d'autres contextes.</p>
<p><b>Institutionnaliser</b> Le professeur fixe dans l'activité de l'élève les comportements légitimes, adéquat à la situation. Il s'assure que les élèves parviennent à construire les bons savoirs, les contenus à conserver.</p>	<p><b>Archiver</b> L'élève accède aux savoirs fondamentaux, il garde en mémoire ce qui est à retenir pour le réutiliser dans une situation nouvelle.</p>

Ainsi, l'enseignant qui dévolue fait place à l'élève pour qu'il éprouve sa capacité et sa responsabilité de choix face à un problème. Toutefois, il garde le contrôle sur ce qui se passe. Il ne lance pas ses élèves sans entrevoir l'issue de la rencontre entre l'élève et les savoirs. En revanche, le cheminement de l'élève offre des réponses multiples, des entrées singulières et des temps d'apprentissages appropriés. *« La construction du savoir est personnelle. Elle est le fruit des expériences personnelles. Elle peut cependant être guidée par l'enseignant lors de mises en relation réelles ou imaginaires entre des situations diversifiées »<sup>53</sup>.* Pendant cette phase d'adaptation, l'enseignant bienveillant et exigeant est présent. Il assure le guidage nécessaire pour faciliter les acquisitions. Au besoin, il réoriente, reprend

52 LE PAVEN (M.), ROESSLE (S.), RONCIN (E.), LOQUET (M.), LEZIART (Y.), « la dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires », CREAD, IUFM de Bretagne, Université de Rennes 2

53 TERRE (N.), Unifier les connaissances, diversifier les compétences, Les cahiers EPS, Janvier 2007

avec l'élève à partir de la carte heuristique des choix argumentés. Le professeur ne choisit pas à la place de l'élève mais l'éduque au choix d'objets de travail ambitieux mais réalistes. Par exemple, il reprend avec l'élève le constat d'échec ou la situation de blocage et verbalise avec lui un moyen d'en sortir par une autre entrée, par une étape intermédiaire... Il tire d'ailleurs une partie de son pouvoir sur la qualité du guidage qu'il apporte à l'élève dans ces moments de doute.



## Conclusion

Parvenir à faire réussir tous les élèves est une mission de grande envergure car elle implique de s'attacher à chacun. Pour certains élèves, la méthode descendante où l'enseignant enseigne et où l'élève apprend aboutit à une situation d'échec et sonne comme la fin des « enseignants ». Accrocher demande de trouver de nouvelles relations entre l'élève, l'enseignant et les savoirs. « *L'activité qui les réunit appartient tout autant à l'élève qu'au professeur* »<sup>54</sup>. Pour cela, l'enseignant s'attache à conscientiser chez l'élève son statut d'apprenant. Dans une démarche par compétence, un outil de suivi efficace, en l'occurrence la carte heuristique, permet d'entrer dans une conjoncture de personnalisation ou les savoirs, savoirs faire et savoirs être acquis par l'élève facilitent l'adaptation de l'élève dans des contextes variés. Ainsi, dans la mesure où l'élève n'est pas vierge de connaissances face à la situation qui pose problème, il s'accroche à ce qu'il sait, mais aussi parce qu'il sait. Un climat de confiance et une dynamique positive est rendue possible. L'élève apprenant cultive « *l'apprentissage, la curiosité, le plaisir de découvrir et d'élargir ses horizons, en résumé, l'appétence vers quoi tout être humain tend naturellement, avec plus ou moins de force, mais qui le pousse toujours à apprendre et à évoluer* »<sup>55</sup>.

---

54 MORANDI (F.), introduction à la pédagogie, Armand Colin, Mai 2006

55 EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », e-novEPS N°4, janvier 2013

## Je m'accroche, me projette, m'oriente.

Joffrey Ménagé,  
Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

*Se projeter, c'est "se jeter vers l'avant", intention volontaire à l'origine de tout apprentissage. Un élève sans projet qui ne présente que peu d'intérêt aux apprentissages est un élève potentiellement décrocheur. Tout apprenant a besoin d'un cap à suivre pour donner du sens à ses apprentissages et se créer des mobiles d'agir.*

*J'accroche aux apprentissages car je construis ce que je projette d'être et ce que je projette de faire. Dans le cadre d'une orientation individualisée, la logique d'offre de formation glisse vers une logique de besoins personnalisés et adaptés à l'élève aux différents stades de sa scolarité, le cheminement est alors à éclaircir pour que l'élève s'y engage. Dans cette optique, les enseignants orientent leurs démarches vers une méthodologie d'éducation à l'orientation co-pilotée puis progressivement autopilotée par l'élève. L'objectif à court terme est d'accrocher l'élève sur la base de ce qui le caractérise, puis à plus long terme, de nourrir, choisir et façonner un projet personnalisé d'orientation tout au long de la scolarité. Ces choix pédagogiques sont ceux d'une équipe éducative pour enrichir et pouvoir créer du lien dans le cheminement de l'élève. Cette volonté de transdisciplinarité peut aussi ouvrir l'élève sur le monde culturel, économique et professionnel et vise ainsi la formation d'un futur citoyen et d'un citoyen du futur. En d'autres termes, accrocher pour transformer l'élève et lui donner les armes pour vivre et s'accomplir dans notre société mais aussi être un acteur impliqué dans l'évolution de celle-ci.*



### Une méthodologie d'éducation à l'orientation pour l'élève.

*« Il semblerait que le passage d'une orientation basée sur le conseil à celle d'une éducation à l'orientation relevant de l'apprentissage scolaire favorise l'émergence de nouvelles modalités d'orientation. Alors que le conseil en orientation est une pratique psychologique généralement de face-à-face consistant à aider un élève à trouver les meilleures solutions à son devenir scolaire et professionnel, l'éducation à l'orientation est une pratique pédagogique dont la progression tout au long de la scolarité vise à donner à l'ensemble des élèves des compétences pour être à même de choisir et de s'orienter tout au long de leur vie »<sup>56</sup>.*

### Se connaître pour s'accrocher.

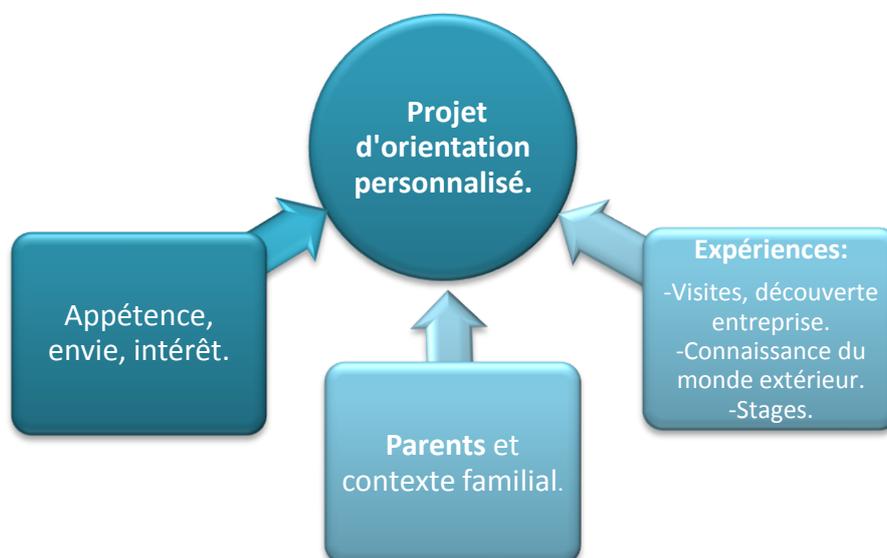
Scolairement, les élèves sont répartis par établissement, par niveau, puis par classe. Dans une gestion de classe, l'oubli des singularités de chacun est une problématique à combattre. Pour accrocher un élève, des points d'accroche doivent être recherchés. Pour l'enseignant, cette exploration est une étape incontournable pour connaître l'élève et adapter ses interventions pédagogiques dont la dimension psychologique prend une place importante.

Dans l'optique de la construction d'un projet d'orientation, l'enseignant règle sa focale sur trois points de l'environnement de l'élève pour mieux le connaître et l'aider à se connaître : son niveau d'appétence, ses envies, ses intérêts ; ses expériences personnelles, son vécu hors de l'école puis

<sup>56</sup> PAUL (J.-J.) & SULEMAN (F.), La production des compétences dans la société de la connaissance, Éducation et sociétés, 2005.

ses parents et son contexte familial. Ces trois ensembles de prises peuvent permettre à l'enseignant de caractériser la personnalité de l'élève pour l'accrocher solidement à son projet d'orientation personnalisé.

Schéma 1, le projet d'orientation et l'environnement de l'élève.



« Penser en termes de parcours, c'est personnaliser la trajectoire de chacun pour plus d'équité. D'où la nécessité d'identifier les différents profils »<sup>57</sup>. Il est primordial que l'enseignant accompagne l'élève vers la connaissance lui-même, par l'éclairage de repères et par l'appréciation de ses propres prises de position. La connaissance de soi est un levier majeur dans la démarche d'éducation à l'orientation. Pour l'élève, se connaître, c'est pouvoir faire des choix pertinents au regard de ce qu'il est, tout en se projetant sur ce qu'il sera. En EPS, les démarches pédagogiques de personnalisation et de différenciation sont les pistes à investir pour y parvenir. « Dans une leçon où tous les élèves sont encordés pour réaliser l'ascension vers de nouveaux sommets d'apprentissage, il n'est pas rare qu'un ou plusieurs élèves décrochent [...]. La personnalisation et la différenciation apparaissent comme des leviers pédagogiques complémentaires à mobiliser de manière complexe dans une démarche d'enseignement pensée pour la réussite de tous »<sup>58</sup>.

### Guider l'élève pour le transformer.

« Il faut prendre en compte la personnalité, les besoins des élèves pour les guider vers un parcours institutionnalisé qui leur ressemble. Tenir compte de leur domaine d'excellence pour donner du sens à ce magma de matières semble capital. L'orientation doit, dans certains cas, notamment pour des élèves de niveau moyen, considérer des aptitudes dans les matières autres que celles qui, historiquement, apparaissent fondamentales »<sup>59</sup>. Les compétences disciplinaires seules ne peuvent pas assurer l'exhaustivité des champs nécessaires aux choix d'orientation pour un élève. En conseil de classe, se baser sur une moyenne générale en fin de troisième pour décider si un élève doit passer en seconde générale ou sortir de cette filière pour accéder à une voie professionnelle par exemple, n'a pas de sens. En amont, le guidage de l'enseignant, quelle que soit sa discipline, prend en compte l'élève dans sa globalité, avec son environnement singulier. Dans ce contexte, les apprentissages scolaires disciplinaires, transdisciplinaires observables à travers les compétences construites, du socle commun, humaines, sociales...en lien avec les valeurs de l'École, prennent toute leur pertinence. Pour illustrer ces interactions en EPS, la gestion du ressenti de l'élève comme compétence liée à l'humain, est un exemple approprié.

57 GIBON (J.), « le profilage des élèves : entre vouloir, savoir et pouvoir », e-novEPS N° 3, juin 2012.

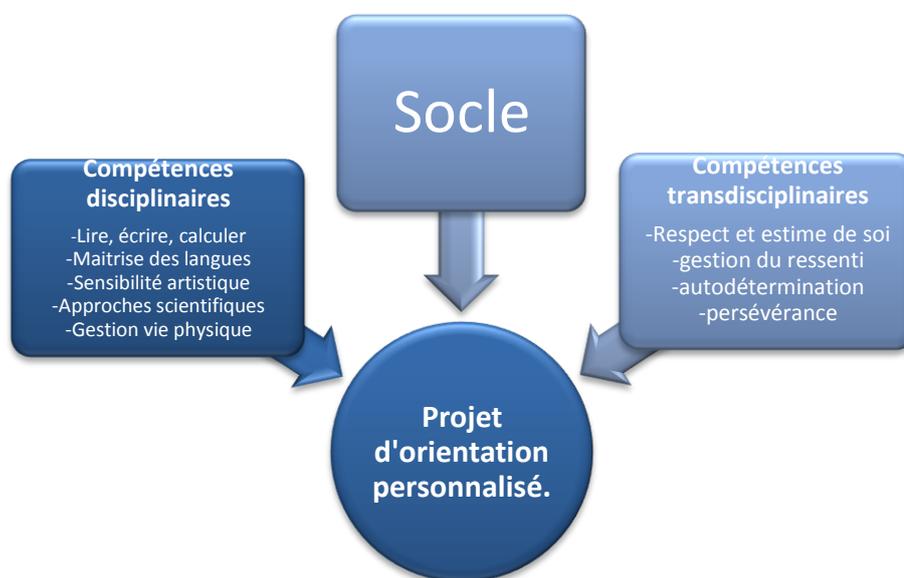
58 DOURIN (J-L.), « œuvrer contre l'échec par la personnalisation ou la différenciation », e-novEPS N° 3, juin 2012.

59 FONTES-TRAMECON (J.), « l'école "une et plurielle" », e-novEPS N°3, juin 2012.

« La caractérisation des élèves permet au professeur de différencier les mises en œuvre pédagogiques et viser pour chaque élève l'étape quatre, vers la construction d'un projet d'action personnalisé et réalisable. » Au collège, à la quatrième et dernière étape, « l'élève connaît et utilise ses sensations pour établir son propre projet d'action. A ce niveau, il connaît ses réactions personnelles, psychologiques et physiologiques, face à une situation proposée. Il peut anticiper les actions mises en œuvre pour utiliser favorablement les sensations ressenties dans l'action au service des apprentissages. La construction personnelle d'un projet d'action adapté est possible »<sup>60</sup>.

Le guidage de l'enseignant, par le filtre des compétences comme la gestion du ressenti, offre la possibilité d'envisager une réelle transformation de l'élève, destinée à lui permettre de prendre du recul sur soi pour intégrer de manière personnalisée les apprentissages d'ordre disciplinaire et transdisciplinaire. L'entourage de l'élève, en particulier son contexte familial, joue un rôle non négligeable dans cette démarche. Il convient à l'enseignant de créer du lien avec les parents, par le biais de communications numériques, par exemple sur le suivi de l'enfant, puis d'inciter l'élève à échanger, à argumenter ses prises de décision avec eux pour ambitionner une adhésion commune à son projet personnel.

Schéma 2, le projet d'orientation et le guidage du professeur.



### L'autopilotage de l'élève pour se projeter et s'orienter.

Au regard des étapes de caractérisation puis de guidage de l'élève développées précédemment, la méthodologie d'éducation à l'orientation aboutit à un pilotage autonome de l'apprenant.

« Les modalités courantes de construction du savoir dans la classe se traduisent en quatre temps : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser »<sup>61</sup>. Pour faire le parallèle avec l'idée d'éducation à l'orientation :

- « définir » : renvoie à la définition de soi au regard d'une situation soumise à des règles que les élèves peuvent comprendre pour s'y engager;
- « dévoluer » : l'enjeu est de faire en sorte que les élèves assument, dans la situation, la responsabilité d'affronter un problème;
- « réguler » : l'idée est de guider vers la production de stratégies gagnantes par les élèves;
- « institutionnaliser » : l'objectif est de reconnaître et fixer dans les activités des élèves les comportements légitimes et ré-investissables.

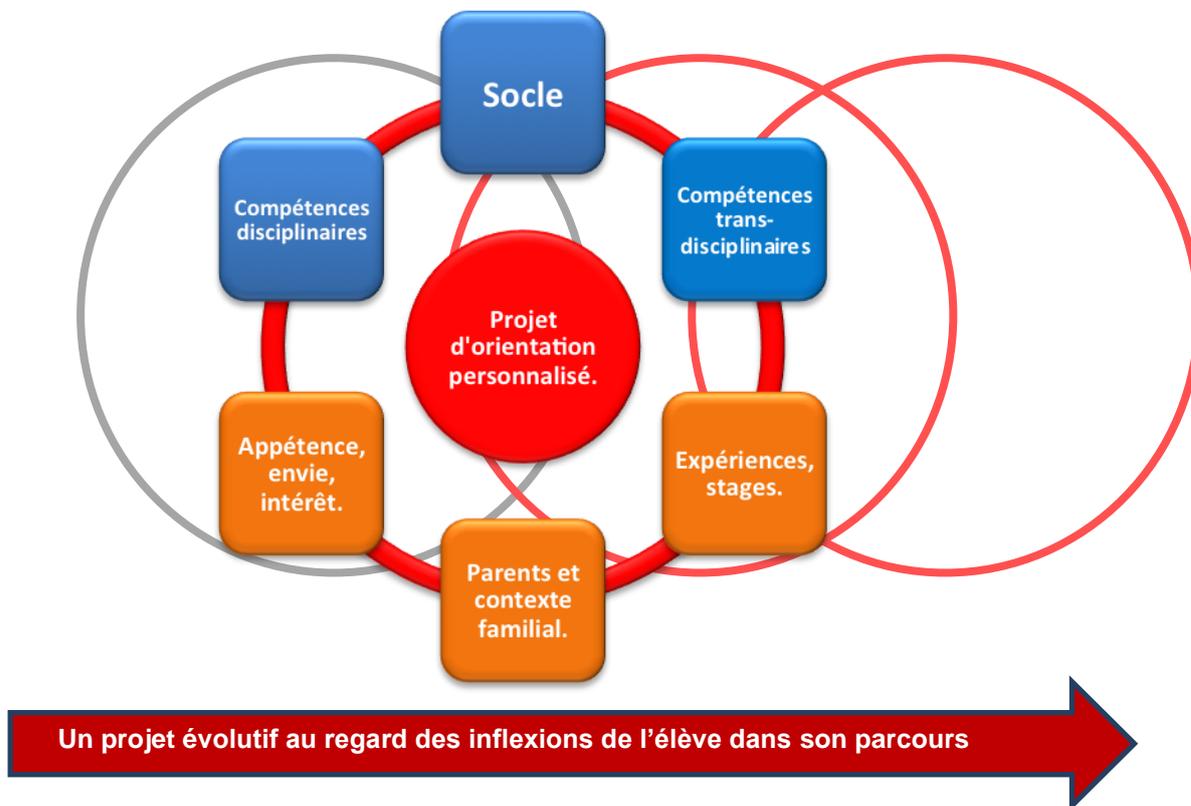
Ainsi l'idée de dévolution, inscrite dans ce système de notions, participe à l'élaboration d'une méthodologie de l'action de l'enseignant au service du projet personnalisé d'orientation. « Le professeur doit

60 MENAGE (J.), « Le suivi du ressenti de l'élève », e-novEPS N°6, janvier 2014.

61 SENSEVY (G.) et MERCIER (A.) (dir.), « agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves », revue française de pédagogie, 2007.

(ou peut) offrir à l'élève des alternatives de cheminement pour qu'il puisse être l'agent actif de ses apprentissages. La dévolution porte alors sur les manières d'apprendre. Les formes de travail les mieux adaptées à cette activité sont celles qui vont placer l'élève en situation de choix au regard des opérations à mettre en œuvre pour réussir dans les tâches proposées »<sup>62</sup>.

Schéma 3, le projet d'orientation personnalisé, l'autopilotage de l'élève.



Cet outil méthodologique doit permettre à l'élève, dans un premier temps, de se connaître soi-même et de prendre du recul sur ce qui le caractérise et ce qui influence sa personnalité. Celle-ci est amenée à évoluer aux grés des expériences vécues et du gain en maturité. Des étapes de réactualisation du profil sont à proposer en lien avec les enseignements visés. Dans un deuxième temps, cette connaissance de soi légitime les apprentissages scolaires plus largement, du fait qu'ils deviennent porteurs de sens, cohérents et en interaction avec ce qu'il est et qui il veut devenir. Le cercle rouge reliant tous ces satellites autour du projet d'orientation personnalisé symbolise le cheminement méthodologique. En outre le cercle grisé représente l'antériorité du projet et les cercles rouges suivants en filigrane, les réactualisations futures liées à l'évolution de ses choix et de ses intérêts. Pour répondre à la notion de parcours, il est nécessaire d'opérationnaliser cette démarche circulaire et durable.



**Un parcours guidé et étalonné tout au long de la scolarité.**

62 HENRY (F.), VOLANT (C.), « Faire et apprendre en EPS : dévoluer pour faire évoluer », les cahiers EPS, N°34, juin 2006.

« Bien plus qu'un simple choix, l'orientation est un véritable parcours personnalisé au sein d'un espace d'enseignement institué qui offre à l'élève la possibilité de s'épanouir, de construire des compétences bien spécifiques et complémentaires aux apprentissages fondamentaux »<sup>63</sup>.

La loi pour la refondation de l'École du 8 juillet 2013 prévoit, pour chaque élève, la mise en place d'un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, nommé « *parcours Avenir* »<sup>64</sup>. Pour mettre en acte la méthodologie présentée précédemment tout au long de la scolarité d'un collégien, trois étapes adaptées au niveau de classe sont proposées pour construire ce parcours :

Etape 1, aux niveaux 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> : explorer pour donner envie et susciter la curiosité.

Etape 2, au niveau 4<sup>ème</sup> : organiser et réaliser pour mieux comprendre.

Etape 3, au niveau 3<sup>ème</sup> : mettre en cohérence pour se mettre en projet.

## Explorer pour donner envie et susciter la curiosité, illustration.

Chaque étape visant la construction du projet d'orientation de l'élève reprend des objectifs priorités du Parcours à venir. Ceux-ci sont ciblés au regard du niveau des élèves, puis de la progression recherchée dans la construction du parcours de l'élève.

Tab. 1, axes de travail possibles, actions et acteurs pour la première étape en 6<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup>.

Exemple d'axes de travail du Parcours Avenir :	Actions au niveau 6 <sup>ème</sup> , 5 <sup>ème</sup> : Explorer pour donner envie et susciter la curiosité.
<p>Découvrir le monde économique et professionnel.</p> <p>Découvrir les entreprises et les différents métiers.</p> <p>Construire progressivement un (ou plusieurs) projet(s) de parcours de formation et professionnel(s).</p>	<p><u>Interventions ludiques sur le monde économique, les entreprises, les acteurs associatifs et sur le marché de l'emploi.</u></p> <p><i>Associer des disciplines scolaires à différents métiers.</i></p> <p><i>Classer des métiers repérés dans l'environnement proche (parents, amis).</i></p> <p><i>S'approprier les technologies de l'information et de la communication par le jeu de rôles.</i></p> <p><i>Raconter un parcours. Exprimer ces intérêts pour un métier.</i></p>
<p><b>Acteurs et partenaires :</b></p> <p><i>Rechercher des informations.</i> Les professeurs, toutes disciplines confondues.</p> <p>Projets transdisciplinaires.</p> <p>Le professeur principal.</p>	<p><u>Vivre et aider à l'organisation d'une classe de neige, d'un séjour APPN ou autres classes transplantées.</u></p> <p><u>Activités pédagogiques périscolaires :</u></p> <p><u>Visite de salons, création de mini entreprises, concours de jeunes inventeurs.</u></p> <p><i>Exprimer des qualités, des talents.</i></p> <p><i>Utiliser une documentation.</i></p>

## Organiser et réaliser pour mieux comprendre.

Pour prendre des décisions, élaborer des stratégies ou faire des choix concernant l'orientation, l'enseignant d'EPS et l'équipe éducative confrontent les élèves à des situations concrètes, à vivre corporellement et émotionnellement. Ces expériences vécues sont les supports pour pouvoir valider ou infléchir des positionnements préalables et ainsi faire évoluer le projet personnalisé (schéma 3). L'exemple d'un projet en classe de quatrième, dans le cadre des liaisons école-collège, illustre la méthodologie d'éducation à l'orientation.

63 FONTES-TRAMECON (J.), « L'école "une et plurielle" », e-novEPS N°3, juin 2012.

64 DGESCO, réunion des recteurs, 9 juin 2015.

Tab. 2, axes de travail possibles, actions et acteurs pour la deuxième étape en 4<sup>ème</sup>.

Exemple d'axes de travail du Parcours Avenir :	Actions au niveau 4 <sup>ème</sup> : Organiser et réaliser pour mieux comprendre.
<p>Découvrir le monde économique et professionnel.</p> <p>Découvrir les entreprises et les différents métiers.</p> <p>Découvrir le marché de l'emploi.</p> <p>Aider chaque élève à se doter d'une compétence à s'orienter, pour choisir en connaissance de cause un parcours de formation, de réussite scolaire et d'insertion professionnelle.</p> <p>Développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre chez tous les élèves.</p>	<p>Construire progressivement un (ou plusieurs) projet(s) de parcours de formation et professionnel(s). <u>Construction de son orientation scolaire et de son projet professionnel.</u> <i>Reconnaître le lien entre métier et formation.</i></p> <p><i>Identifier des notions : secteurs, contrats...</i></p> <p><u>Découvertes d'univers professionnels : stages en entreprise ou dans d'autres organisations, classes en entreprise, visite d'entreprises et de sites de production.</u></p> <p><u>Mobilités à l'étranger, séjours linguistiques.</u></p> <p><u>Activités pédagogiques périscolaires : visite de salons, création de mini entreprises, concours de jeunes inventeurs.</u> <i>Localiser des établissements de formation.</i> <i>Énoncer des critères d'accès aux formations, des procédures d'admissions.</i></p>
Acteurs et partenaires :	
<p>Les professeurs toutes disciplines confondues.</p> <p>Projets transdisciplinaires.</p> <p>Le professeur principal.</p> <p>Le conseiller d'orientation psychologue.</p> <p>Le Chef d'établissement.</p> <p>Les entrepreneurs locaux.</p>	<p><u>Projet liaison école-collège :</u> Ce projet transdisciplinaire a pour but d'organiser et de réaliser une séance d'EPS pour des élèves de CM2, par des élèves d'une classe de quatrième.</p> <p><u>Forum des métiers.</u> <i>Savoir solliciter ses centres d'intérêts, ses valeurs, et les enrichir au fil des découvertes réalisées.</i></p>

Tab. 3, organisation et réalisation du projet dans le cadre du parcours Avenir en quatrième.

<b>Avant la séance :</b> <b>« DEFINIR »</b>	<b>Pendant la séance :</b> <b>« DEVOUER, REGULER »</b>	<b>Après la séance :</b> <b>« INSTITUTIONNALISER »</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diffuser l'information à l'école.</li> <li>-Recueillir les réponses.</li> <li>-Planifier une date.</li> <li>-Réserver les installations.</li> <li>-Se répartir les rôles.</li> <li>-Anticiper et gérer l'accueil des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organiser l'aménagement matériel et humain.</li> <li>-Animer, transmettre, réguler une séance d'EPS pour des élèves de CM2.</li> <li>-Tenir une posture de tuteur.</li> <li>-Prendre des initiatives et des responsabilités face à un groupe.</li> <li>-S'exprimer verbalement et physiquement devant un public.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faire le bilan de l'opération.</li> <li>-Evaluer le dispositif.</li> <li>-Réinvestir les apprentissages.</li> <li>-Généraliser les acquis.</li> </ul>
<b>Compétences du socle visées :</b>	<b>Compétences du socle visées :</b>	<b>Compétences du socle visées :</b>
<b>Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre.</b> <sup>65</sup> Coopération et réalisation de projets. Démarches de recherche et de traitement de l'information.	<b>Domaine 1: les langages pour penser et communiquer.</b> S'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. S'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps <b>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen.</b> La règle et le droit. Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative.	<b>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen.</b> Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres. <b>Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine.</b> L'espace et le temps.
<b>Compétences transversales développées :</b>	<b>Compétences transversales développées :</b>	<b>Compétences transversales développées :</b>
-Capacités d'anticipation et de planification.	-Gestion du ressenti. Dépassement de soi.	-Connaissance et estime de soi.
<b>Contribution au projet d'orientation professionnelle:</b>	<b>Contribution au projet d'orientation professionnelle:</b>	<b>Contribution au projet d'orientation professionnelle:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Respect des horaires, ponctualité</li> <li>-Respect et écoute de l'autre.</li> <li>-Répartition équitable des tâches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gérer la sécurité des personnes et des biens.</li> <li>-Adapter ces interventions verbales selon les interlocuteurs et les situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Consolidation du projet professionnel au regard de son vécu.</li> <li>-Ouverture sur une voie professionnelle différente.</li> </ul>

L'élève, guidé par l'enseignant, réinvestit cette expérience vécue, selon son profil personnel, dans son parcours. Les rôles tenus, les responsabilités prises, « les mises en danger » émotionnelles et le dépassement de soi pour répondre aux missions choisies sont au service de la construction d'un projet personnalisé d'orientation. Le choix, par l'élève, des missions menées est un facteur clé pour viser le

<sup>65</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

développement de ses ressources et vivre en acte l'éducation à l'orientation. « C'est à l'élève que revient la responsabilité de trouver, par une activité réflexive conjointe à son activité physique, le chemin pertinent pour opérer les transformations nécessaires à sa réussite. À lui donc d'établir le lien entre les processus mis en jeu dans son activité d'apprentissage et le produit obtenu. Le professeur ne se désengage pas mais opte pour une guidance fondée sur la régulation et la mise à disposition d'aides et de ressources quand nécessaire »<sup>66</sup>. Dans cette optique, l'élève s'efforce d'acquérir les connaissances nécessaires aux apprentissages visés, l'enseignant met en œuvre les conditions matérielles, d'organisation et de remédiation pour le permettre.

En quatrième, l'étape « organiser et réaliser pour mieux comprendre » nourrit l'acquisition de compétences en EPS, dans les autres disciplines, en vie scolaire et dans le monde extérieur au collège, vers la formation d'un futur citoyen éclairé sur lui-même, les autres et l'environnement.

### Mettre en cohérence pour se mettre en projet.

En troisième, l'élève a vécu plusieurs expériences personnelles et scolaires et a acquis les compétences pour les synthétiser sans se détacher de ce qui le caractérise en tant que personne. L'autopilotage est favorisé pour dévoluer la capacité à cheminer entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (voir schéma 3). Plus concrètement, l'élève à cette étape, mobilise ses compétences acquises, scolaires et liées au socle, pour se projeter et faire des choix sensés au regard de ses propres intérêts et de ses qualités humaines qu'il connaît désormais.

Tab. 4, axes de travail possibles, actions et acteurs pour la troisième étape en 3<sup>ème</sup>.

Exemple d'axes de travail du Parcours Avenir :	Actions au niveau 3 <sup>ème</sup> : Mettre en cohérence pour se mettre en projet.
<p>Découvrir le marché de l'emploi.</p> <p>Aider chaque élève à se doter d'une compétence à s'orienter, pour choisir en connaissance de cause un parcours de formation, de réussite scolaire et d'insertion professionnelle.</p> <p>Développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre chez tous les élèves.</p> <p>Construire progressivement un (ou plusieurs) projet(s) de parcours de formation et professionnel(s).</p>	<p><u>Construction de son orientation scolaire et de son projet professionnel.</u></p> <p><i>Formuler et justifier en les argumentants ses vœux d'orientation.</i></p> <p><u>Découvertes d'univers professionnels : stages en entreprise ou dans d'autres organisations, classes en entreprise, visite d'entreprise et de sites de production.</u></p> <p><i>Observer et décrire l'organisation d'une entreprise, d'une association...</i></p> <p><i>Identifier les enjeux et les risques de différents types d'activités.</i></p> <p><u>Mobilités à l'étranger, séjours linguistiques.</u></p> <p><u>Activités pédagogiques périscolaires :</u></p> <p><u>visite de salons, création de mini entreprises, concours de jeunes inventeurs.</u></p> <p><u>Forum des métiers.</u></p>
<p><b>Acteurs et partenaires:</b></p>	<p><i>Élaborer et planifier une stratégie de recherche d'informations.</i></p> <p><i>Pour ses choix d'orientation connaître les conditions concrètes d'admission (procédures, capacités d'accueil) et évaluer ses chances concrètes d'accès et d'évolution (passerelles).</i></p> <p><i>Identifier l'évolution de ses représentations, constater l'évolution de ses centres d'intérêts, de ses valeurs.</i></p> <p><u>S'engager dans une option de découverte professionnelle.</u></p>
<p>Projets transdisciplinaires.</p> <p>Le professeur principal.</p> <p>Le conseiller d'orientation psychologue.</p> <p>Le Chef d'établissement.</p> <p>Les entrepreneurs locaux.</p>	<p><i>Les professeurs toutes disciplines confondues.</i></p>

66 HENRY (F.), VOLANT (C.), « Faire et apprendre en EPS : dévoluer pour faire évoluer », Les cahiers EPS, N°34, juin 2006.

« *Mettre en cohérence pour se mettre en projet* » est une étape du parcours d'orientation de l'élève en troisième qui fait écho avec les protocoles d'évaluation du diplôme national du brevet (DNB). La mise en projet est sollicitée dans l'activité académique golf, par exemple, au regard de la compétence attendue au niveau 2 « *Conduire un déplacement sur un parcours de 4 à 6 trous variés avec obstacles en réalisant le moins de coups possible. Élaborer, annoncer, justifier et mettre en œuvre un projet d'action. Analyser et faire respecter les règles de sécurité et l'environnement* »<sup>67</sup>. La pertinence et l'efficacité du projet du golfeur sont des éléments à évaluer, ayant fait l'objet d'apprentissages en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes. Un projet peut rester « *formel* », être « *réfléchi* » ou devenir « *pertinent et adapté* »<sup>12</sup>. En ce qui concerne l'orientation, l'enjeu est de permettre à l'élève de construire progressivement son parcours de façon pertinente et adaptée en s'appuyant sur les connaissances, les capacités et les attitudes acquises en EPS, dans les autres disciplines scolaires et dans son environnement.



## Conclusion

Accrocher l'élève sous-entend de lutter par anticipation contre son décrochage, puis d'agir en préventif sur cette problématique tout au long de sa scolarité. L'élève, grâce aux enseignants, aux différents acteurs du système éducatif et aux parents, est guidé et éduqué pour faire des choix. En plus des projets transdisciplinaires, de nombreux lieux peuvent être dédiés au vécu d'expériences enrichissantes fondées sur les prises d'initiatives, de responsabilités, l'envie d'entreprendre, à l'image du foyer socio-éducatif ou de l'association sportive. L'éducation au choix, au travers du prisme de l'orientation, permet à l'élève de donner du sens aux apprentissages puisqu'il acquiert progressivement les compétences pour faire des liens entre les savoirs du socle, les savoirs scolaires, les savoir-faire méthodologiques et les savoir-être par la connaissance de soi. L'éducation à l'orientation représente alors un levier majeur pour atteindre des compétences du socle comme « *prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte* »<sup>68</sup>.

67 DIPLOME NATIONAL DU BREVET, Référentiel GOLF Liste académique, Académie Nantes, session 2013.

68 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

## Partie 2

### 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<sup>ème</sup> 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 PISA<sup>69</sup> 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<sup>ème</sup> est plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés<sup>70</sup>. 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

<sup>69</sup> Classement PISA 2013, Programme International pour le Suivi des Acquis.

<sup>70</sup> ASFA (C.), « Qui décroche ? » [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), septembre 2013

ou à 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 postures<sup>71</sup> 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

<sup>71</sup> GIBON (J), « Le profilage des élèves, entre vouloir, savoir et pouvoir », e-novEPS N°3, juin 2012

pratique physique 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 <sup>er</sup> traitement	1 <sup>ères</sup> accroches sur l'élève	RISQUES induits
V I S I B L E	Le sportif ( <i>prati-quant 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	Dédramatiser 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

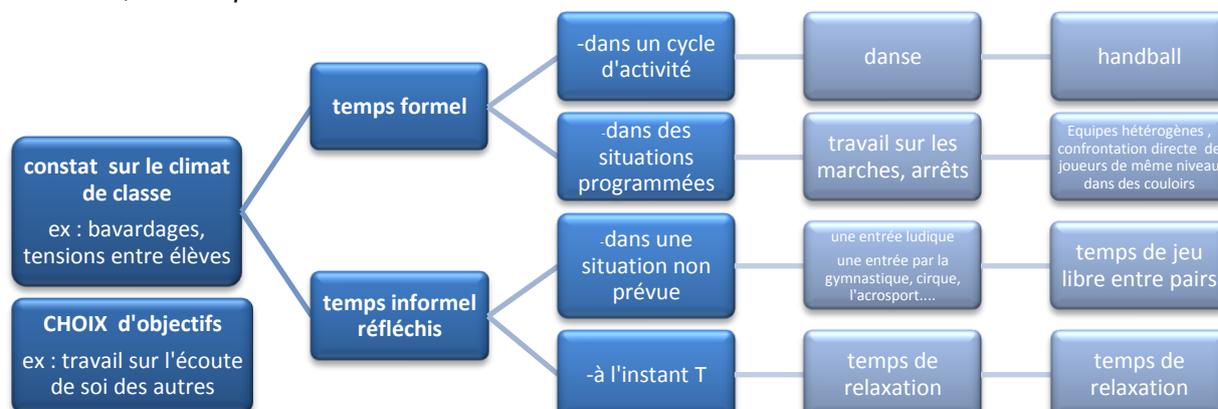
### Des choix forts

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.

## Des contextes ouverts pour accrocher

Jean-François Maudet,  
Professeur d'EPS, La Roche-sur-Yon, (85),

*Accrocher tous les élèves aux activités d'apprentissage de la classe est l'objectif de chaque enseignant. A ce titre, la personnalisation amène à concevoir des enseignements permettant aux élèves d'emprunter différents chemins et de solliciter des ressources variées pour progresser.*

*Par ailleurs, depuis juin 2014 le socle commun de connaissances, de compétences et de culture réaffirme que la scolarité obligatoire : « donne aux élèves la culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permet de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de poursuivre leur formation tout au long de leur vie, quelle que soit la voie choisie, de s'insérer dans la société, et de participer, comme citoyens, à son évolution »<sup>72</sup>. L'élaboration de contextes d'apprentissages favorisant des investissements multiples est alors à concevoir avec des postures d'enseignants maîtrisées voire nouvelles pour mettre en œuvre des situations dites complexes ainsi que des activités transdisciplinaires qui favorisent l'accroche des élèves.*



### Situation complexe et accrochage des élèves.

L'élève n'est pas un ordinateur qui capte, puis trie, compile et ressort les informations à la demande. L'idée que tout ne peut pas être dit par le professeur de manière monolithique, puis entendu et compris par tous les élèves au même moment et de la même manière semble admise. Ainsi, un cours d'Education Physique et Sportive (EPS) qui donne des possibilités de recherche d'informations et d'investissement variées aux élèves, permet plus de personnalisation.

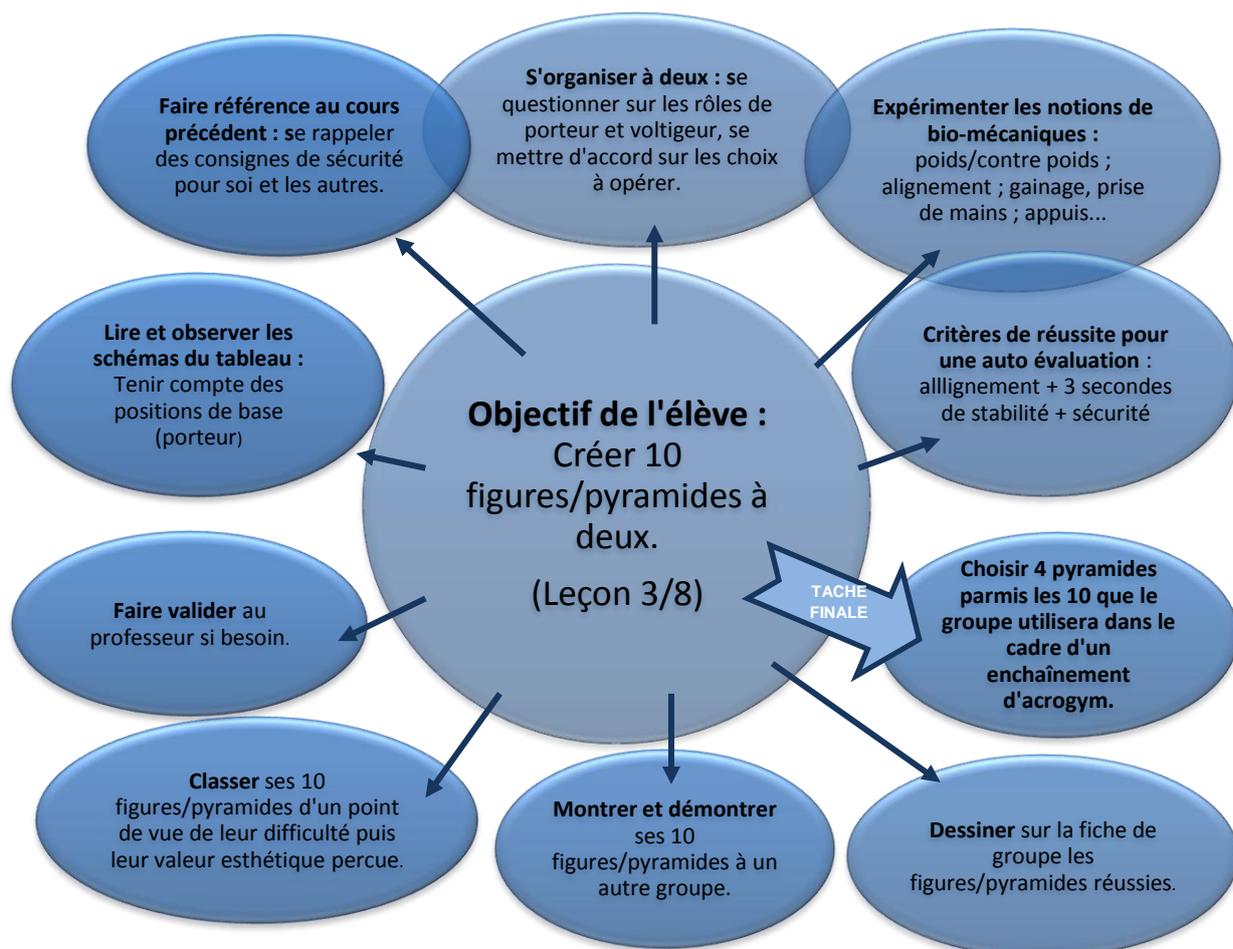
En positionnant l'activité de recherche au centre, le travail d'un élève de 5<sup>ème</sup> en Acrogym peut se représenter par le schéma suivant (schéma 1). Le professeur met en œuvre ici, une organisation de cours donnant la possibilité aux élèves de s'exprimer dans différents registres et d'avoir recours à différents moyens pour atteindre le même objectif de créer 10 figures/pyramides pour ensuite en choisir 4 pour son enchaînement ultérieur. Cependant, guidé par les compétences précisées dans le projet de classe, les interventions du professeur cherchent à développer l'activité de recherche de l'élève ainsi que son auto-évaluation. La tâche finale est précisée avec les différents moyens que peuvent utiliser les élèves pour atteindre l'objectif. Les moments d'auto évaluation et d'évaluation formative possibles pendant le cours sont aussi définis.

Non explicite dans ce schéma mais essentielle dans la conduction de telle situation d'apprentissage, l'activité du professeur consiste à questionner les élèves sur ce qu'ils pensent de la qualité de leurs actions motrices ou méthodologiques pour éventuellement les orienter de manière différenciée vers une démarche plus efficace : « *cette pyramide vous semble-t-elle facilement reproductible? Avez-vous tenu compte des consignes de sécurité? Qu'est ce qui vous fait dire que cette figure est plus difficile que celle-ci? Comment pouvez vous vous mettre d'accord sur les rôles à tenir dans cette pyramide? »*

*Schéma 1, Tache complexe et activités de l'élève en acrogym, leçon 3/8 en classe de 5<sup>ème</sup> (niveau1).*

---

72 Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, juin 2014



## Le travail en groupe

Le travail en groupe facilite la réussite et accroche plus d'élèves parce c'est une activité sociale authentique de recherche qui développe des compétences variées et transversales. L'écoute, la reformulation, l'échange d'idées, le respect, l'organisation, la prise d'initiative sont quelques compétences qui y sont développées. Les choix opérés par le professeur concernant la constitution des groupes, les rôles attribués à chaque élève et le niveau d'auto détermination laissé à chacun sont des mises en œuvre des intentions éducatives.

Cependant, le travail en groupe met souvent l'élève dans l'obligation de gérer un ensemble d'informations mettant en jeu de nombreuses ressources. Quelles soient affectives, cognitives ou motrices leurs sollicitations sont souvent combinées en cours EPS. C'est pourquoi cette richesse conduit le professeur à cibler ses objectifs. Le professeur d'EPS "enactif" décrit par Jacques Saury appuie cette idée: l'enseignant est un "designer de situations, qui tente de domestiquer les possibilités d'actions de l'environnement matériel et social de la leçon pour privilégier celles qui offrent le plus d'opportunités d'apprentissage pour les élèves".<sup>73</sup>

Cependant, il n'y a pas de réponse préétablie et unique. Les élèves peuvent prendre divers chemins pour réussir. En effet, "le travail en équipe est une activité complexe dont il s'agit d'organiser le suivi afin de pouvoir en révéler les freins et les progrès chez les élèves".<sup>74</sup>

73 SAURY (J.), Actions, significations et apprentissages en eps, Editions EP.S, 2013.

74 MAUDET (J-F), enseigner le travail en équipe en EPS, e-novEPS N°5, juin 2013

Tableau 1, Le travail en groupe dans une situation complexe au service de tous.

	<h2>Accrocher les élèves</h2>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte du sentiment de compétence de chacun</li> <li>• Permettre un investissement personnel de chacun</li> <li>• Faciliter l'aide aux autres.</li> </ul>
	<h2>Situation complexe</h2>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en situation ouverte</li> <li>• Permettre des réponses multiples et/ou implications variées.</li> </ul>
	<h2>Travailler en groupe</h2>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solliciter l'aide, le soutien, le conseil, les échanges.</li> <li>• Développer des ressources variées.</li> <li>• Différencier les motifs d'agir.</li> <li>• Jouer des rôles variés.</li> </ul>

La mise en œuvre de situations d'apprentissage ouvertes dites complexes est de nature à accrocher un plus grand nombre d'élèves parce que ces dernières lui offrent des possibilités multiples d'investissement. L'autonomie y est favorisée, la prise en compte des compétences de chacun ainsi que l'aide aux autres peuvent être aussi valorisées. Le travail en groupe constitue l'un des leviers intéressants de part les compétences qu'il sollicite : coopérer, argumenter, convaincre, être médiateur, tenir compte des autres...

### Se détacher de l'organisationnel pour voir l'élève.

La gestion des apprentissages dans le cadre de tâches complexes, du travail en groupe de la recherche de personnalisation demande, du côté du professeur, un positionnement détaché de la situation pour un regard plus précis sur l'élève. Pour l'enseignant, chercher ainsi à comprendre ce qui mène l'élève à se comporter de telle ou telle façon doit lui permettre de mieux affiner ses interventions. Pour cela, l'organisation de la leçon d'un point de vue spatial, temporel et des activités des élèves doit faciliter une certaine prise de distance du professeur pendant la leçon. Ses interventions se centrent alors sur la gestion des difficultés individuelles des élèves. Au final, c'est en ciblant ses interventions et conseils de manière plus personnelle envers les élèves que l'enseignant les accroche davantage.

Par exemple, lors de leçons de course de relais en 6<sup>ème</sup> l'organisation ne présente pas aux élèves une succession d'exercices d'application mais un environnement cadré dans lequel les élèves ont à atteindre un objectif par la mise en œuvre de compétences combinées et/ou successives variées. L'illustration suivante (tableau 2) présente une fiche de groupe qui informe les élèves et cadre leurs activités pendant la leçon afin de détacher l'enseignant d'un guidage organisationnel permanent. Les compétences développées par les élèves sont d'ordre méthodologique, social et moteur : prendre le matériel nécessaire, mettre en place son environnement de travail (plots couloirs), répéter en groupe l'échauffement proposé par la fiche, donner un départ, se chronométrer et se faire chronométrer, s'organiser en relais de deux pour jouer les rôles de relayeur et relayé, transmettre le témoin dans une zone définie avec la vitesse de course la plus grande possible, s'auto-évaluer sur les rôles de chacun dans le groupe.

Le climat d'apprentissage est ensuite facilité par l'activité du professeur : « *L'attitude de l'enseignant est importante car pour faire apprendre ses élèves, il doit manifester bienveillance, patience, persévérance, détermination, encouragement, assistance et proposer des apprentissages accessibles et adaptés...* »<sup>75</sup> Plus précisément, en référence au contexte de la leçon de course de haies décrite ici (tableau 3), l'activité principale du professeur d'EPS peut alors s'exprimer ainsi : accepter que tous les groupes ne soient pas au même rythme (malgré les repères de temps donnés par la fiche de suivi); privilégier l'auto évaluation des élèves; questionner ceux-ci sur la qualité (ou niveau de réussite) qu'ils

75 DOURIN (J-L.) Former un être vivant par résonance bio-logique, *e-novEPS* n°7, juin 2014.

attribuent à leurs actions (motrices, méthodologiques, sociales); guider l'élève sans systématiquement lui donner la réponse : « *Rappelle-toi la semaine dernière, relis la fiche, demande à tes camarades, regarde ce que fait Eliot* »; servir de médiateur dans la gestion des conflits sans prendre partie mais en mettant en avant les ressentis de chacun pour une meilleure compréhension de l'autre; revenir sur l'objectif et le travail à fournir plutôt que de stigmatiser les comportements non adaptés de certains élèves, intervenir, valoriser et amplifier les comportements positifs et les réussites des élèves, favoriser et valoriser l'aide aux autres et les initiatives même si elles n'amènent pas toujours à la réussite immédiate.

Tableau 2, Fiche d'organisation et de suivi, course de relais en classe de 6<sup>ème</sup>.

RELAIS EN 6EME		S'ORGANISER EN GROUPE EN SUIVANT LES CONSIGNES				LEÇON 5/8	
<b>MATERIEL POUR CHAQUE GROUPE</b>							
1 fiche, 1 témoin, 1 plaquette, 1 crayon, 1 chronomètre, 3 cônes de couleurs différentes (vert jaune et rouge), 2 coupelles identiques							
1 : Mettre en place les plots							Fin à 14h45
2 : S'échauffer en suivant le déroulement suivant							Fin à 15h
<p>Courir 3 minutes sans s'arrêter (en groupe).            Faire 4 largeurs de terrain (pas chassés, montées de genoux, talons-fesses, pas croisés).            Faire 2 largeurs en accélérations progressives.            Se transmettre le témoin en trotinant ou en marchant sur 2 largeurs (Rappel des consignes de transmission).</p>							
3 : Observer et évaluer le niveau de la transmission du témoin							Fin à 15h15
Prénoms des relayeurs	Noter le niveau observé					Niveaux observés de la transmission	
	1 <sup>er</sup> essai	2 <sup>eme</sup> essai	3 <sup>eme</sup> essai	4 <sup>eme</sup> essai	Moyenne	0	Le témoin est pris hors de la zone.
						1	Le témoin est pris à l'arrêt ou les élèves se gênent
						2	Le témoin est pris en trotinant de main D à D ou G à G.
						3	Le témoin est pris en trotinant de main D à G ou G à D.
						4	Le témoin est pris en accélérant mais en regardant derrière soi.
						5	Le témoin est pris en accélérant et en regardant devant soi.
4 : Se chronométrer 30m.							Fin à 15h35
Elèves		Temps des 30m : entourer le meilleur temps					
		1 <sup>er</sup> essai	2 <sup>eme</sup> essai	3 <sup>eme</sup> essai	4 <sup>eme</sup> essai		
1							
2							
3							
4							
5 : Se chronométrer sur le relais 2 fois 30m.							Fin à 15h25
Equipes de 2 élèves		Temps des relais				Calculer la différence entre les 2 temps = T1 moins TR	Notre relais était il bon : Oui ou Non?
		Total des 2 temps individuels = T1	Temps du relais 2 fois 30m 1 <sup>er</sup> essai = TR				
...../.....							
...../.....							
...../.....							
...../.....							

6 : Bilan des rôles joués dans le groupe		Notez votre niveau selon l'avis du groupe				
Elèves		A=acquis ou EA=en cours d'acquisition ou NA non acquis ou NSP= on ne sait pas				
		S'échauffer	Starter/Chronométreur	Observateur	Relayeur	Coureur
1						
2						
3						
4						

Cependant, au sein de ses groupes de 3 ou 4 élèves, une organisation relativement autonome facilite l'accrochage de tous dès lors que les pré-requis des élèves sont bien identifiés et que les attentes du professeur sont annoncées (Tableau 3).

Tableau 3, Acquis des élèves rendant l'organisation adaptée et favorable à l'accroche des élèves.

APSA : Course de relais		Niveau 1	Classe de 6 <sup>e</sup>	Leçon 5/8
Compétences acquises par la grande majorité des élèves de la classe (pré-requis à la leçon) :		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver, utiliser et ranger le matériel.</li> <li>• Se repérer sur un décimètre pour mettre en place les plots.</li> <li>• Connaître et suivre les routines d'échauffement.</li> <li>• Repérer et utiliser la zone obligatoire de transmission du témoin.</li> <li>• Savoir donner un départ en utilisant des gestes clairs et standardisés pour la classe.</li> <li>• Savoir utiliser un chronomètre.</li> </ul>		
Attentes du professeur	Compétences en cours d'acquisition :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer les critères de réussites d'une bonne transmission de témoin en observant ses camarades (voir fiche de suivi du groupe).</li> <li>• Renseigner la fiche et ses camarades sur les actions motrices.</li> <li>• S'organiser par groupe de 3 ou 4 en suivant les consignes écrites de la fiche et les conseils du professeur.</li> <li>• Savoir reporter un temps en seconde et dixième.</li> <li>• Savoir s'auto-évaluer sur les différents rôles joués pendant la leçon.</li> </ul>		
	Compétences non acquises :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter le timing prescrit par la fiche.</li> <li>• Accepter de jouer tous les rôles nécessaires au fonctionnement normal du groupe.</li> </ul>		



## Accrocher par les activités transdisciplinaires.

Quels sont les leviers qui permettent effectivement aux élèves d'être davantage accrochés dans un projet transdisciplinaire? S'agit-il de porter un regard ouvert sur l'élève, de proposer un contexte différent, un enseignement moins frontal, une approche en lien avec la réalité, ou de valoriser des initiatives et de l'inventivité, avoir une vision plus sensible et affective des connaissances, ou encore identifier des mises en relations concrètes entre les disciplines, l'association sportive les clubs du foyer socio éducatif? Quoi qu'il en soit, pour le professeur, « *c'est élargir ses perceptions sur l'être complet pour lequel il a la mission de travailler et c'est mesurer qu'il convient de travailler de concert avec les différentes disciplines pour doser et optimiser les apprentissages* ». <sup>76</sup>

76 DOURIN (J-L.) Former un être vivant par résonance bio-logique, e-novEPS n°7, juin 2014.

## Viser l'autonomie des élèves

L'autonomie et l'initiative au-delà d'intentions éducatives portées par les programmes<sup>77</sup> et textes du collège<sup>78</sup>, sont des objectifs constitutifs de toute leçon d'EPS et d'activités transdisciplinaires. Développer l'autonomie des élèves et leurs prises d'initiatives ne peut se concevoir qu'à travers des enseignements permettant effectivement leur expression. « *L'autonomie ne se construit pas simplement à partir de l'apprentissage d'une multiplicité de solutions prédéterminées* »<sup>79</sup>. Comme précisé précédemment, le contexte de la leçon (organisation spatiale, temporelle et tâches à accomplir) mais aussi le climat d'apprentissage (notamment déterminé par les interventions du professeur) définissent la part de liberté de l'élève. C'est, en effet, grâce à la confiance que le professeur attribue à ses élèves que ces derniers développent leurs compétences. Faire preuve d'autonomie ne se décrète pas en classe de 3<sup>ème</sup> dans la perspective de son adaptation au lycée. C'est chaque année, à travers des contenus d'enseignement identifiés que l'élève peut exprimer sa volonté de faire, par lui-même. En EPS, c'est dans l'espace gymnique qui lui est aménagé, ou par l'allure de course qu'il vise, ou selon les camarades avec qui il fait progresser le frisbee vers l'en-but que l'élève fait preuve d'autonomie. Cette autonomie se développe, se réalise quand son expression par les élèves est prévue et valorisée par l'enseignant.

## Les initiatives stimulent et révèlent les compétences des élèves.

La prise d'initiative est un indicateur du niveau d'autonomie plus élevé de l'élève. En cours d'EPS, soutenir un camarade en difficulté, déplacer des plots pour ajuster l'espace de jeu, proposer une musique pour une chorégraphie, montrer un exercice d'échauffement non vu en cours sont autant d'exemples illustrant la volonté d'élèves de se détacher des directives du professeur. Ces moments sont souvent vécus avec enthousiasme, fierté et plaisir par les élèves lorsqu'ils sont valorisés. Du point de vue de l'enseignant, ses comportements avancés d'élèves peuvent être perçus comme déviants du fait qu'ils ne sont pas anticipés. En réalité, sortant peut être du cadre prévu par le professeur, ces démarches volontaires, originales voire décalées, sont par nature plus fréquemment observable, voire recherchées dans le cadre d'activités transdisciplinaires.

Par exemple la construction par une équipe pédagogique et/ou l'utilisation d'un cadre commun de compétences favorise plus la perception des compétences des élèves en fonction de ses particularités et progrès qu'en fonction de multiples référentiels (disciplinaires) juxtaposés et décontextualisés (tableau 4). Une expression plus personnelle de l'élève devient alors possible.

Le regard est ici davantage centré sur l'élève que sur les contenus disciplinaires. En effet, la volonté d'avoir un filtre commun pour développer les compétences des élèves ouvre le regard de l'enseignant au-delà de sa discipline et dans des contextes extérieurs à la classe.

Pour « s'informer », pour « communiquer », pour « créer » ou « coopérer » l'élève fait des choix et s'implique personnellement afin de se montrer compétent. Les initiatives prises de celui-ci deviennent des ancrages importants pour stimuler un investissement dans toutes les disciplines. Ensuite, répétées et combinées dans des contextes divers et dans les activités transdisciplinaires, ces initiatives révèlent des compétences qui sont valorisées par les enseignants.

77 Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

78 Le socle commun de connaissances et de compétences - décret du 11 juillet 2006.

79 LEBRUN (B.) Les cahiers EPS, n°38, juin 2008.

Tableau 4, Référentiels de compétences pluridisciplinaires et travail transdisciplinaire.

Grille commune de compétences construites et utilisées par une équipe pédagogique pour des classes de 5 <sup>ème</sup> .	Grille de compétences en référence aux "Domaines de compétences" du projet de socle commun pour la rentrée 2016. <sup>80</sup>
<p><b>S'informer.</b> I1- Je suis capable de chercher l'information utile I2- Je suis capable d'utiliser les ressources à ma disposition.</p>	<p><b>1- Les langages pour penser et communiquer</b> 1-1 <i>Maîtriser la langue française</i> 1-2 <i>Pratiquer des langues étrangères ou régionales</i> 1-3 <i>Utiliser des langages scientifiques</i> 1-4 <i>S'exprimer et communiquer</i></p>
<p><b>Communiquer.</b> C1- Je suis capable de m'exprimer clairement à l'oral. C2- Je suis capable de rédiger ou d'apporter la réponse sous une forme adaptée.</p>	<p><b>2- Les méthodes et outils pour apprendre</b> 2-1 Maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation 2-2 Maîtriser les techniques et les règles des outils numériques 2-3 Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets 2-4 Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages</p>
<p>Raisonner. Ra1- Je suis capable de justifier, d'argumenter. Ra2- Je suis capable d'analyser, de raisonner et d'adopter une démarche cohérente, je cherche des méthodes de travail différentes.</p>	<p>3- La formation de la personne et du citoyen 3-1 Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres 3-2 Comprendre la règle et le droit 3-3 Développer le jugement 3-4 Développer le sens de l'engagement et de l'initiative</p>
<p>Réaliser. Re1- Je suis capable d'organiser et gérer des informations. Re2- Je suis capable de réaliser, créer en utilisant mes connaissances. Re3- Je suis capable d'utiliser des outils informatiques.</p>	<p>4- L'observation et la compréhension du monde 4-1 Se poser des questions et chercher des réponses 4-2 Expliquer, démontrer, argumenter 4-3 Concevoir, créer, réaliser 4-4 Comprendre et assumer ses responsabilités individuelle et collective</p>
<p>Mémoriser. M1- Je suis capable de restituer mes connaissances.</p>	<p>5- Les représentations du monde et l'activité humaine 5-1 se situer dans l'espace et dans le temps 5-2 comprendre les représentations du monde 5-3 comprendre les organisations du monde 5-4 concevoir, créer, réaliser</p>
<p>Devenir autonome. A1- Je sais m'organiser (j'ai mon matériel, j'écris lisiblement, je fais mon travail personnel). A2- Je m'investis : je participe en cours, je m'engage dans les activités proposées. A3- Je suis capable d'identifier mes points forts et mes points faibles.</p>	
<p>Vivre ensemble. Ve1- Je participe en cours en respectant les règles de prise de parole. Ve2- Je suis capable de m'intégrer à un projet collectif : je sais coopérer. Ve3- J'ai un comportement respectueux avec les autres, avec le matériel.</p>	

80 Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.



## Réguler pour encourager et valoriser.

Il est illusoire et certainement anxiogène pour un professeur d'EPS de vouloir tout réguler tout le temps. Comme déjà précisé plus haut, toutes les erreurs remarquées par l'enseignant n'ont pas besoin d'être corrigées dans l'instant. L'importance accordée à l'auto-évaluation de l'élève se joue ici. De même, mettre en avant les réussites vise à stimuler et éclairer davantage sur le chemin à prendre. Que ce soit pour les élèves en réussite, pour ceux qui échouent ou ceux qui présentent des comportements inadaptés voire déviants, l'information positive, celle qui correspond aux conduites attendues, permet de guider et motiver. « *La focalisation sur le travail attendu et à effectuer est une forme d'interactions typiques<sup>81</sup> que l'enseignant expert utilise pour encourager ses élèves* ».

En réalité, « *pour que ses élèves apprennent à devenir autonomes, l'enseignant doit leur laisser une marge d'initiative importante et accepter de voir apparaître des solutions qui lui paraissent inadaptées aux problèmes auxquels ils sont confrontés* ». <sup>82</sup> En effet, bonnes ou mauvaises, les raisons d'agir de l'élève pourraient être : incompréhension, manque d'intérêt, regard de l'autre, volonté de se dépasser, de s'éprouver physiquement... C'est pourquoi, un des leviers d'efficacité dans les apprentissages des élèves est « *l'attitude du professeur et sa capacité à développer le sentiment de compétence chez ceux-ci* ». <sup>83</sup>

Encore une fois, en proposant des activités plus ouvertes, les élèves peuvent davantage exprimer leurs compétences. Les régulations positives et soutiens individuels du professeur apparaissent alors davantage au détriment de recadrages collectifs amenant sur une seule voie.

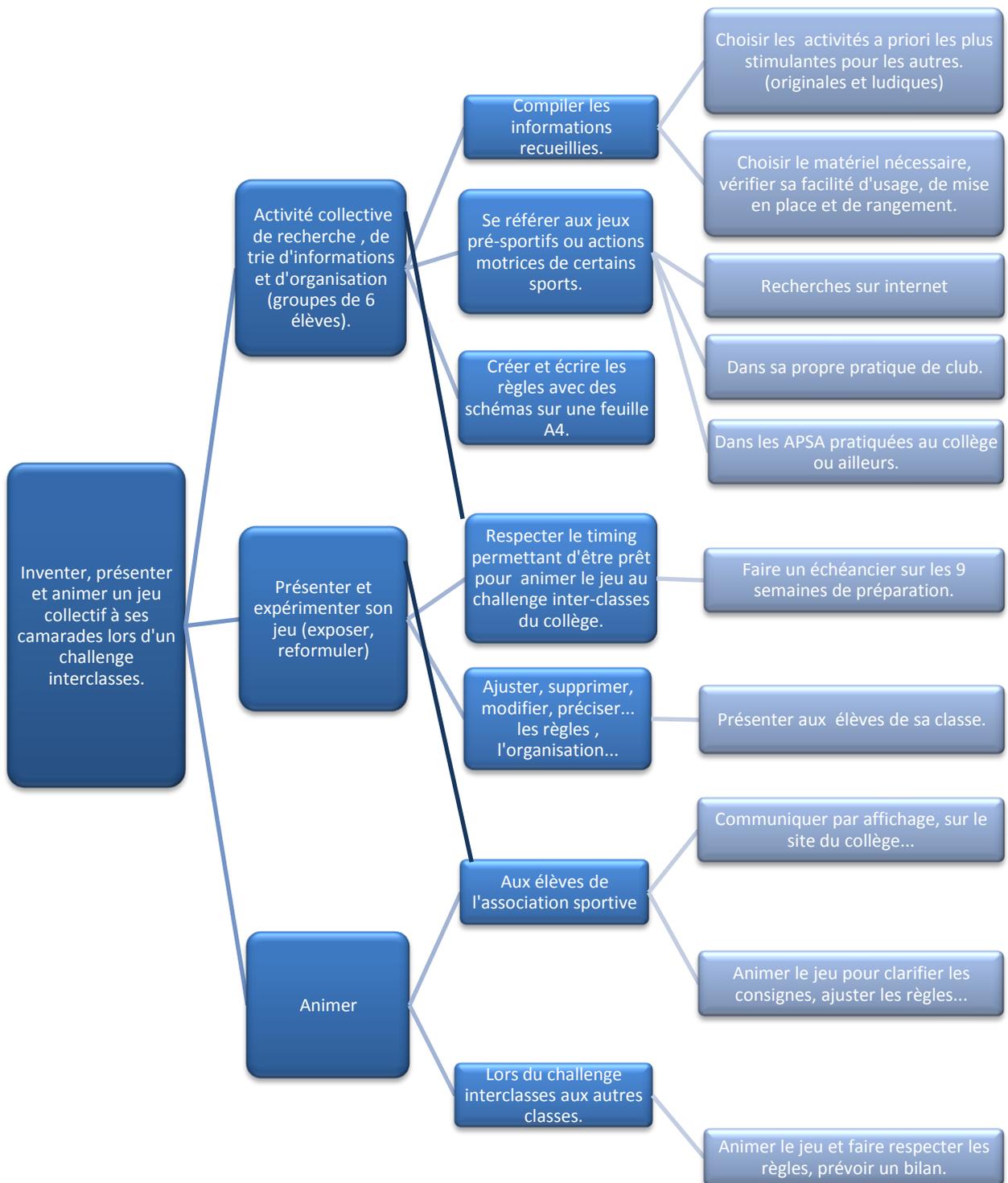
Ainsi, divers moments forts de la vie du collège peuvent faire l'objet de projets transdisciplinaires mettant en jeu des compétences variées et facilitant ainsi l'expression et l'accrochage d'un plus grand nombre d'élèves. L'exemple qui suit prenant pour objectif l'implication des élèves à un challenge inter-classes cherche à illustrer la variété des activités de ceux-ci nécessaires à sa réussite (schéma 2) : inventer, présenter et animer un jeu collectif à ses camarades lors d'un challenge interclasses. L'ensemble des activités nécessaires à l'atteinte de cet objectif telles la coopération, la recherche d'informations et la communication sont complexes, sollicite l'autonomie des élèves et stimule leurs prises d'initiatives. En différents lieux (chez soi, au CDI, en cours, durant l'association sportive...), à différents moments (cours d'EPS, cours d'Arts Plastiques, français) et de manières variées (rédiger, dessiner, expérimenter, animer, convaincre, jouer...), les élèves peuvent faire avancer leur projet collectif. Pour le professeur, les raisons de positiver les actions des élèves, de mettre en avant leurs réussites sont plus nombreuses parce que ses attentes aussi sont diverses.

81 SAURY (J.), Actions, significations et apprentissages en eps, Editions EP.S, 2013.

82 LERUN (B.) Les cahiers EPS, n°38, juin 2008.

83 EVAÏN (D.) N'oublions pas le cœur du métier, e-novEPS N°7, juin 2014

Schéma 2 : en classe de 5<sup>ème</sup> : inventer, présenter et animer un jeu collectif à ses camarades lors d'un challenge interclasses.





## Conclusion

Dans des perspectives éducatives élargies et une connaissance de l'élève plus « intime », les actions du professeur se situent dans une mise en tension permanente entre ce que montre l'élève et ce qui se projette pour lui. Mettre l'élève en activité de recherche et lui permettre de prendre divers chemins pour réussir, demande au professeur d'aménager des temps et contextes d'enseignement souples. Ici, la posture du professeur consiste à valoriser, à s'attacher au particulier et à voir son action éducative dans une perspective élargie de la formation de l'élève. C'est alors que l'expression de compétences variées, la valorisation de celles-ci par l'enseignant facilite un mode de fonctionnement de nature à accrocher plus d'élèves. Les activités transdisciplinaires et situations d'apprentissages complexes sont propices à l'accrochage d'un plus grand nombre d'élèves du fait de leurs caractéristiques plus authentiques. La valorisation des actions, qu'elles soient motrices, méthodologiques ou sociales, sont multiples et personnalisées. Elles incitent à plus d'implication et d'initiatives des élèves. Enfin, si viser la réussite de chacun amène à percevoir l'élève sous des angles multiples et avec bienveillance, accrocher, ceux-ci c'est leurs permettre d'exprimer une certaine autonomie dans des contextes ouverts.

## EPS obligatoire et inaptitude

Anne Leballeur,  
Agrégée d'EPS, St Gilles Croix de Vie, (85)

*L'idée qu'un élève puisse encore être dispensé d'un cours d'Education Physique et Sportive (EPS) continue de faire son chemin. Ainsi, de façon ponctuelle ou durable, des élèves n'assistent pas à un enseignement obligatoire au cours de leur scolarité. A l'heure où la lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale et européenne<sup>84</sup>, la notion administrative de « dispense » perdure dans des règlements intérieurs en se substituant encore à celle d'inaptitude.*

*Décider que plus aucun élève ne soit écarté d'un cours d'EPS parce qu'il y développe avec et comme les autres, des compétences, des attitudes et qu'il y acquiert des connaissances spécifiques, relève de la responsabilité de la communauté scolaire et en premier lieu des enseignants d'EPS. Cependant cette décision se heurte encore trop souvent à l'incompréhension de parents d'élèves qui questionnent sur l'intérêt de maintenir en cours d'EPS, fut-il obligatoire, un élève qui ne pratique pas physiquement.*

*Concevoir une EPS pour tous, communiquer sur les pratiques pour faire évoluer les mentalités et les habitudes, proposer des contenus et des enjeux aux élèves inaptes, tout cela contribue à lutter contre une forme de décrochage scolaire.*



### Créer de la cohérence dans l'établissement pour concevoir « la pratique pour tous »

Depuis 1989, les textes<sup>85</sup> successifs renforcent la notion d'inaptitude aux dépens de la dispense. Celle-ci, alors qu'elle doit être une décision administrative très exceptionnelle, continue d'être nommée et utilisée de façon abusive.

Pour illustrer la confusion entre dispense et inaptitude, voici ce qu'il est encore possible de lire dans le carnet de correspondance d'élèves d'un établissement scolaire du second degré à la page du règlement intérieur : « *Je suis dispensé d'EPS : pour une dispense exceptionnelle, j'informe mon professeur d'EPS (...) je suis dispensé de pratique mais non pas de cours, c'est mon professeur qui jugera utile ou non de me prendre en cours avec lui. Je suis de toute façon tenu d'être présent au collège aux horaires de cours d'EPS sauf si j'ai un certificat médical (...)* ».

Ce règlement intérieur rédigé en 2013 est confus. A priori, l'élève dès lors qu'il présente une restriction de la pratique d'une activité physique et sportive (APSA) est automatiquement « dispensé » de cours. S'il est mentionné que son maintien en cours d'EPS est évident, celui-ci est malgré tout soumis à l'approbation de son enseignant. En outre, le cas d'une « dispense » avec un certificat médical paraît s'opposer au maintien en cours. Les parents d'élèves et les élèves y décryptent ce qu'ils veulent et les enseignants d'EPS se retrouvent dans une situation contradictoire qui les incite à devoir user d'arguments pour le maintien en cours de l'élève « dispensé », parfois avec difficulté.

<sup>84</sup> « Stratégie Europe 2020 et lutte contre l'abandon scolaire » Commission européenne, communication du 31 janvier 2011  
<sup>85</sup> Décret du 11 octobre 1988. Arrêté du 13 septembre 1989. Circulaire du 17 mai 1990.

Dans chaque établissement le Conseiller Principal d'Education (CPE) et la Vie Scolaire tiennent à jour les exclusions de cours, les retards et les absences des élèves. Un véritable travail de statistiques est élaboré. De celui-ci découlent des investigations, des mises en garde, des signalements, des accompagnements qui font état du niveau d'inquiétude que suscite l'engrenage du décrochage scolaire. Paradoxalement, les « dispenses » d'EPS sont généralement acceptées. Cette mansuétude vis-à-vis des élèves « dispensés » peut permettre d'alléger les effectifs des salles de permanence en autorisant ceux-ci à rester ou à rentrer chez eux aux horaires d'EPS, mais elle ne répond pas à la problématique inquiétante du décrochage scolaire.

## **L'équipe d'EPS prend ses responsabilités dans la communauté scolaire**

Le chef d'établissement a l'entière responsabilité des lignes du règlement intérieur qui concernent l'organisation de l'EPS dans l'établissement. Mais les professeurs EPS ont la possibilité de les clarifier lors des conseils d'enseignement et en siégeant au Conseil d'Administration afin de les rendre conformes aux textes en vigueur.

Cette responsabilité est bien entendu partagée par tous les autres acteurs de la communauté scolaire : chef d'établissement, CPE, équipe médicale, membres élus au conseil d'administration, y compris représentants des parents d'élèves et élèves délégués.

Ces décisions visent la conformité et contribuent au succès d'une Ecole de la réussite pour tous, une Ecole qui refuse exclusions, discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel. Elles sont conformes à la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013 qui vise à permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences, porteur de la culture commune.

### **Un droit pour l'élève et un devoir pour l'enseignant**

Les enseignants d'EPS reçoivent peu de certificats médicaux proposant un cadre de pratique adaptée de l'activité. En revanche, l'élève présente généralement à son professeur un certificat médical barré d'un lapidaire « dispensé d'EPS ».

La tâche est de faire prendre conscience à l'élève et à ses parents à qui il revient de relayer auprès de leur médecin, l'intérêt de ne pas déclarer de façon systématique une inaptitude totale, mais au contraire de favoriser l'aménagement d'une inaptitude partielle.

Parmi les mesures matérielles qui organisent la prise en compte de tous les élèves en EPS, il est indispensable de diffuser et de rendre obligatoire un modèle de certificat où figurent les deux notions d'inaptitude partielle et d'inaptitude totale avec, pour la première, son cadre d'aménagement possible.

La prise en compte de tous les élèves doit apparaître de façon explicite dans le projet d'EPS. C'est un devoir d'équipe, l'affirmation d'une volonté commune. Ecrire et appliquer l'obligation fonde une culture disciplinaire dans l'établissement où il n'y a plus de place pour l'implicite et la dérogation.

### **La mobilisation de tous dans l'établissement**

L'équipe de direction qui veille à la mise en conformité puis à l'application du règlement intérieur peut sur tous les temps de rencontre avec les parents ou les élèves conforter ce qui est écrit pour en construire une représentation plus juste.

Le médecin scolaire peut établir un dialogue avec le médecin traitant pour permettre à un élève de ne pas être exempté totalement et pour mieux fixer avec lui les conditions de sa pratique. Son implication s'entend aussi auprès de l'élève et de sa famille pour expliquer ce qu'il est possible de faire en EPS et le bien-fondé d'une pratique physique adaptée pour son bien-être et pour sa santé.

L'enseignant d'EPS, pour adapter son enseignement dans le cadre d'une inaptitude partielle, doit pouvoir accéder aux données sur l'état de santé de son élève. Cela devient possible dès lors que le médecin traitant, sans enfreindre le secret médical, établit une carte des possibles pour l'élève-patient. Les compétences respectives du médecin et de l'enseignant sont ainsi délimitées et respectées conformément au décret du 11 octobre 1988<sup>1</sup>.

Le CPE rappelle et incite les familles à utiliser le certificat médical joint au carnet de correspondance ou au livret d'accueil pour les nouveaux arrivants. Ce formulaire est toujours disponible auprès de l'administration, du médecin scolaire ou des enseignants d'EPS.

Enfin, les parents délégués constituent une courroie de transmission importante. Leur implication dans la vie de l'établissement leur apporte les connaissances et la légitimité pour communiquer sur les règles de fonctionnement auprès des autres parents et leur en faire comprendre le bien-fondé.

En premier lieu, il s'avère donc essentiel d'adopter des principes cohérents et partagés au sein de l'établissement pour mieux répondre aux enjeux éducatifs d'une EPS pour tous. Ce préalable permet de réussir à communiquer plus efficacement avec les familles.



## Communiquer avec les parents sur la cohérence des apprentissages en EPS

Il perdure dans la mémoire des parents des schémas de cours d'EPS qui remontent à leur propre vécu. Le discours que leur tient aujourd'hui le professeur d'EPS de leur enfant a bien évolué. Est-il bien entendu et compris ? Que peut bien faire leur enfant en EPS ? Quant à celui-ci, réussit-il à parler de ce qu'il fait en cours ?

Il est incontournable de créer, comme le défend Guillaume Harent<sup>86</sup>, « un réseau de communication cohérent et partagé (...) autour de trois piliers qui sont l'élève, la famille et les professionnels du système scolaire. Trois moments de communication qui ont une finalité unique : permettre à tous nos élèves de construire leurs compétences. »

### Expliquer aux parents

Comment est-il encore concevable de devoir argumenter pour maintenir dans un cours obligatoire des élèves ? Que dire aux parents qui viennent rencontrer le professeur d'EPS qui décide que l'élève assiste quand même à son cours alors que le médecin a bien écrit « dispensé » pour une longue durée sur le certificat médical ? Ces parents sont attentifs à la scolarité et soucieux de la réussite de leur enfant. Les deux heures d'EPS pour peu qu'elles soient en début ou en fin de journée peuvent lui permettre de se reposer pour mieux réussir sa scolarité, voire d'approfondir des connaissances dites « scolaires » ou « fondamentales ».

Le projet d'EPS et le projet de classe doivent mentionner la place de ces élèves. La rédaction du projet de formation personnalisé de l'élève inapte à la pratique, fournit à l'enseignant de quoi légitimer sa décision, organiser sa démarche d'enseignement et s'assurer de l'apprentissage effectif. La communication, l'échange permettent d'expliquer l'importance du maintien en cours. Il est possible d'apprendre autrement en EPS qu'à travers la seule pratique. Les élèves inaptes sont en mesure de travailler sur les mêmes objets que les autres élèves.

---

86 HARENT (G.), « La construction de compétences », « Communiquer : une cohérence et un enjeu central », e-novEPS N° 2, janvier 2013

## Savoir discerner les aspects socio-culturels

Les parents sont aussi régulièrement ceux qui « dispensent » leur enfant. La fréquence des demandes chez certaines familles laisse entrevoir une appréhension vis-à-vis de la pratique de l'EPS. Cela est même récurant pour certaines APSA telles que la natation ou la course de demi-fond, le rugby ou encore la boxe française.

Il se peut que l'élève vive mal les cours d'EPS. Le mal-être des adolescents en cours EPS peut générer le décrochage. D'ailleurs quel statut accorder aux oublis de tenue quand ils sont répétitifs ? Dans une de ses parutions, le site d'opinions Rue 89 titre « *Hommage aux humiliés* » ou « *le sport à l'école, école de l'humiliation ?* »<sup>87</sup> et encore, « *l'EPS est une des disciplines les plus haïes à l'école à partir du collège* ». Les sous-titres qui structurent l'article sont éloquentes : « *les corps des ados exhibés* », « *toujours choisi en dernier* », « *les mouvements absurdes que l'on n'arrive pas à faire* »...*et pour terminer* « *un traumatisme qui reste toute la vie ?* »

Ces témoignages évoquent les humiliations et le décrochage que peuvent générer les cours d'EPS et le système scolaire dans sa globalité. Ces faits sont parfois enracinés dans les cultures familiales et les enseignants ont à prendre conscience de ces aspects socio-affectifs pour rétablir une « vérité », rassurer sur des pratiques et des intentions « louables » dans la mission qui est la leur : éduquer, former, faire réussir.

## Les outils pour communiquer

Le numérique a permis une ouverture sur l'Institution scolaire. L'établissement est présenté à travers les disciplines sur l'ENT (« e-lyco » dans l'académie de Nantes). Ainsi le cahier de textes numérique, le livret personnel de compétences permettent aux parents d'accéder à toutes les informations concernant les finalités, les objectifs, l'organisation, la programmation de l'EPS dans l'établissement, de connaître les contenus des leçons et de suivre ainsi mieux le travail et la scolarité de leur enfant. La messagerie, quant à elle, assure une communication parents-professeurs rapide.

Les rencontres parents-professeurs rythment l'année scolaire. Il est un fait qu'au cours de ces entretiens les enseignants d'EPS font moins d'audience que les collègues de mathématiques, lettres ou langues vivantes étrangères. Ce désintérêt augmente au fur et à mesure de la scolarité. Ainsi en 6<sup>ème</sup> les professeurs d'EPS reçoivent-ils, notamment au cours du premier trimestre, beaucoup de parents d'élèves désireux de connaître la programmation, mais pas forcément le plan de formation. En 3<sup>ème</sup>, les demandes de rendez-vous deviennent très rares. Elles concernent généralement une orientation spécifique en Section Sportive Scolaire ou option sport. L'évaluation certificative du DNB passe un peu inaperçue.

Le professeur d'EPS assure souvent le rôle de professeur principal au collège. Des Principaux d'établissement font ce choix parce qu'ils jugent que les enseignants d'EPS apportent un regard spécifique et intéressant sur les élèves. Considérant l'intérêt que portent les parents d'élèves de 6<sup>ème</sup> à l'EPS, la charge de Professeur Principal, sur ce niveau par exemple, peut favoriser la communication sur la discipline et sur les principes de son organisation au sein de l'établissement.

Les enseignants d'EPS doivent saisir toutes les opportunités pour communiquer sur les enjeux éducatifs tant transdisciplinaires que disciplinaires. Ils doivent aussi rappeler que l'EPS est une discipline certificative que l'élève retrouve tout au long de son cursus, qu'il s'agisse du brevet des collèges, du baccalauréat, du Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) ou du Baccalauréat Professionnel. Assurer la mission auprès de tous les élèves, c'est favoriser l'inclusion de tous aujourd'hui mais surtout plus tard, dans la vie adulte de tous les jours.

---

87 Rue 89 du 3 novembre 2012



## Didactiser : une cohérence entre enjeux institutionnels et enjeux de formation

L'adaptation de l'enseignement lorsque des élèves présentent une inaptitude partielle va de soi. Ce sont les inaptitudes totales qui sont difficiles à gérer pour les enseignants. Que faire des élèves « dispensés » ? Leur présence en cours à côté de leurs camarades peut poser des problèmes de discipline ou d'attention.

### Un projet personnalisé

« Pour ces élèves, pour leurs camarades pratiquants, l'enseignant ne réussit à avoir leur adhésion et à maintenir son autorité qu'à condition de prévoir des contenus pertinents et adaptés »<sup>88</sup>. La volonté de les inclure demande réflexion et préparation.

Le tableau 1, ci-dessous, présente un exemple de projet personnalisé sur l'année scolaire pour un élève de 4<sup>ème</sup>. Les apprentissages sont hiérarchisés au cours de l'année : organiser, observer et conseiller, construire et animer puis réaliser une vidéo qui serve de support à l'évaluation formative des élèves.

Il s'agit bien dans la préparation du cycle et de la leçon de concevoir deux lignes parfois parallèles, parfois convergentes qui s'attachent au même objet d'enseignement et qui poursuivent les mêmes finalités pour tous : éduquer, donner accès à une culture spécifique et rendre autonome.

---

<sup>88</sup> B. Lebrun « Autorité de l'enseignant, autonomie de l'élève » les cahiers de l'EPS, juin 2008

Tab. 1 : exemple de projet personnalisé, pour une année scolaire à l'attention des parents et de l'élève.

PROJET INDIVIDUEL de ..... classe de 4 <sup>ème</sup> ..... Année 20.../20.... Horaires de cours d'EPS de la classe : .....				
ANALYSE DE LA SITUATION (ressources, difficultés, intérêts, besoins) Inaptitude totale <u>Atouts</u> : Attitude « académique », élève qui réussit au collège/Curiosité développée, élève communicant et sens de la coopération/Attention portée à ses camarades, attitude bienveillante <u>Risques</u> : élève actif et demandeur qui peut s'ennuyer et qui doit toujours « pratiquer » avec le groupe.				
ACTIVITES DE LA CLASSE	CP2 Course d'Orientation durée 2h (3 leçons au collège, 5 leçons en Forêt de...)	CP4 Tennis de Table durée 2h (8 leçons au gymnase)	CP3 Acrosport durée 2h (8 leçons au gymnase)	CP2 Escalade durée 2h (8 leçons au gymnase)
	CP4 HAND-BALL durée 1h (10 leçons collège)	CP1 ATHLETISME – penta – bonds, durée 1h (10 leçons stade)	CP1 ATHLETISME lancer de javelot, durée 1h (10 leçons collège)	
PROJET PROPOSE autour des Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS)	Organiser/réguler - Donner les départs  - Informer sur le temps qui passe  - Noter les heures de départ/d'arrivée	Observer/conseiller - Effectuer des recueils de données (prise de raquette adaptée, intention de jeu...) - Construire un projet individuel de jeu adapté Arbitrer	Construire/Animer - Prévoir et diriger un échauffement général puis au cours du cycle, la partie spécifique - Rechercher des exercices innovants pour l'échauffement Construire une chorégraphie avec un groupe en optimisant les ressources de chacun/du groupe	Réaliser une vidéo/informer/réguler - Suivre les groupes au fur et à mesure des leçons - Permettre de visionner les productions et l'évolution au cours du cycle -Retour constructif pour améliorer (auto-évaluation)
	Organiser <u>Gestion des matchs</u> : - Organiser l'ordre des rencontres -Tenir un tableau de résultats, Arbitrer <u>Gestion des ressources</u> : - Conseil /observation autour du projet de l'équipe (en défense et en attaque) - Idem individuel (TT)	Observer/conseiller - Des situations de jeu - Effectuer des recueils de données (rythme, vitesse, pied d'appel, position de course...) - Construire un projet individuel adapté de performance	Juger/évaluer  - Prendre part à chaque fin de leçon ou début de leçon au retour sur les productions précédentes (l'élève présente les films) - Participer au jugement lors de l'évaluation de fin de cycle	
EVALUATION ENVISAGEE CMS + Socle Commun des Compétences	- Volonté de communiquer avec justesse, rigueur et précision - Connaissances sur les possibilités du corps humain - Acquisition d'une culture sportive et d'une sensibilité artistique - Travailler en équipe, prendre des responsabilités et des initiatives			

## Une évaluation adaptée

L'élève comprend les intentions « louables » qui sous-tendent son maintien en cours d'EPS, et comme ses pairs, il veut être évalué. Il est question ici d'évaluation certificative ou sommative qui le

situé dans la conformité du système. Le tableau 2 propose un exemple d'évaluation adaptée en Acrosport. La forme et le fond de cette évaluation sont semblables à celle qui est proposée à la classe. L'EPS instruit et éduque le citoyen cultivé et autonome de demain en lui reconnaissant sa spécificité, laquelle peut également s'exprimer à travers des actions transdisciplinaires.

Tab. 2, exemple d'évaluation adaptée pour inaptitude totale, activité Acrosport niveau 2.

EVALUATION adaptée pour inaptitude totale Acrosport niveau 2 ( 4 <sup>ème</sup> ) NOM et Prénom : Le professeur d'Education Physique et Sportive doit adapter son enseignement et l'évaluation qui en découle, de façon à ce que tout élève puisse participer au cours d'EPS, en fonction de ses possibilités et de ses capacités. (Réf : Circulaire 90-107 du 17 mai 1990)			
Connaissances Capacités Attitudes	Acrosport : Degré d'acquisition du niveau 2 : « Savoir, savoir-faire et savoir-être »		
Connaissances sur l'Acrosport	Refus L'élève refuse de s'intéresser aux contenus d'apprentissage  NA	Des connaissances partielles Ne maîtrise pas toutes les connaissances liées : - à la maîtrise des figures - à la composition - à la sécurité - à l'évaluation - au vocabulaire EC/AR	Expert Connaît les procédés de composition Connaît les règles de sécurité et veille à leur respect Maîtrise le vocabulaire spécifique de l'Acrosport Connaît les modalités de l'évaluation A
Capacité à juger une prestation	Le jugement est partiel Le jugement est imprécis  EC	Le jugement est argumenté Le jugement s'effectue sur les points essentiels de la prestation  AR	Le jugement est pertinent Le jugement identifie des indicateurs différenciés et variés  A
Capacité à se mettre en projet avec le groupe	Elève passif Ne s'implique que si l'enseignant est présent Ne sait jamais ce qu'il y a à faire  NA	Elève suiveur Respecte les consignes Elève discret et sérieux MAIS ne prend pas d'initiative  EC/AR	Elève autonome Est à l'écoute des propositions de ses camarades et fait lui-même des propositions Cherche des réponses originales Optimise les ressources au sein d'un groupe A
Attitude en direction des autres	Attitude perturbatrice Attitude qui freine la progression du groupe Indiscipline, manque de respect ou malveillance N'accepte pas de travailler avec tout le monde Langage non maîtrisé NA	Attitude neutre Capable de travailler avec tout le monde mais peu de contacts avec le groupe Souvent en retrait, parle peu  EC/AR	Attitude constructive Comprend l'intérêt du respect mutuel Capable de résoudre des conflits Attitude bienveillante, aide, conseille, encourage  A

## « S'inviter » dans l'enseignement de l'Histoire Des Arts

Les textes officiels<sup>89</sup> précisent que l'enseignement de l'Histoire des Arts (HDA) est « *un enseignement de culture artistique partagée* », qui « *est porté par tous les enseignants* » et progressivement, des enseignants d'EPS s'investissent aux côtés de leurs collègues « piliers » de la discipline. La danse en tant qu'activité artistique, mais aussi d'autres APSA telles que la Gymnastique Rythmique<sup>90</sup> ou le cirque peuvent contribuer à ce nouvel enseignement. En plus d'apporter des connaissances sur un domaine d'expression artistique en particulier, l'originalité d'enseigner l'HDA en EPS consiste à faire vivre aux élèves le processus de création et d'interprétation. Il convient d'encourager le plus possible ces initiatives car elles sont une autre réponse originale à la nécessaire inclusion et prise en compte de tous les élèves en EPS.



## Conclusion

Si le temps n'est plus à légitimer la place de l'EPS dans le système éducatif, elle demeure « une discipline à part entière et entièrement à part »<sup>91</sup>. Aucun autre enseignant ne peut concevoir de dispenser un élève de ses cours, tous sont tenus à l'obligation de présence. Le manque de cohérence au sein des établissements entre les textes qui font loi et l'organisation disciplinaire rend difficile la gestion des élèves inaptes. Les enseignants ont un grand chantier devant eux pour réussir à « accrocher » tous ces élèves qui restent encore en marge des cours d'EPS. C'est en communiquant sur la notion d'un enseignement « adapté » que le maintien de tous en cours devient possible.

L'implication des élèves inaptes aux côtés de leurs camarades leur donne les clés pour accéder souvent très rapidement à plus d'autonomie. Leurs observations, les responsabilités qu'ils prennent dans les différentes tâches d'organisation aux côtés du professeur leur permettent de prendre du recul vis-à-vis de l'activité de la classe. Ils identifient les différentes attitudes qui s'y développent, et lorsqu'ils réussissent à discerner les plus propices pour mieux apprendre, autrement dit ce qu'il convient de « savoir-être » pour « savoir-apprendre »<sup>92</sup>, la démonstration est faite du bien-fondé de rendre le cours d'EPS « obligatoire pour tous ».

---

89 Arrêté du 11 juillet 2008

90 BILLARD (S.) « La GR c'est bien mais pour les autres », e-novEPS N°8, janvier 2015

91 HEBRARD (A.) « Discipline à part entière et entièrement à part » L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986

## Le bon usage du corps

Bernard LEBRUN, IA IPR EPS, Nantes

Ewa DERIMAY, Agrégée EPS, Nantes

*L'élève "décrocheur" a malheureusement tendance à s'écarter de toute forme d'apprentissage, soit parce que les savoirs ne font pas sens et lui paraissent inaccessibles, soit parce que sa situation personnelle l'empêche de s'intégrer dans une communauté telle que celle qui lui est présentée. L'élève décroche alors.*

*En EPS, si la situation n'est pas bien différente, les conditions le sont. La discipline offre à l'élève divers moyens de s'exprimer, filtres souvent utiles pour mieux apprécier les tensions qui s'exercent et qui nuisent à sa réussite scolaire. Notamment, parce que l'EPS a pour spécificité de mettre en jeu la motricité, elle identifie une autre voie de décrochage : celle du corps. Sous quelles formes le corps décroche et comment y remédier ? Quels impacts sur la réussite scolaire ?*

*Un corps inhibé, oublié, ou au contraire exacerbé, révèle un déséquilibre non négligeable entre les connaissances de l'élève et ses capacités à les mettre en forme, en mouvement. Ce désinvestissement ou surinvestissement de l'expression corporelle impacte de façon inéluctable la manifestation de ses compétences. C'est pourquoi, il est nécessaire pour l'élève de trouver le bon usage de son corps et ainsi s'inscrire confortablement dans son parcours de formation, en EPS comme ailleurs, pour appréhender sereinement sa vie d'adolescent.*



### Les difficultés rencontrées

En EPS, comme dans les autres disciplines, l'élève peut rencontrer des difficultés à s'engager. Le choix est de s'attacher à des difficultés liées à un engagement équilibré et assumé du corps en laissant de côté d'autres raisons (scolaires, personnelles) qui peuvent perturber la classe.

### Des difficultés liées à la représentation peu valorisée de leur corps

L'EPS est une discipline qui dévoile au grand jour les performances de chacun. L'élève est donc en mesure d'identifier, aux yeux de tous, ses points forts comme ses faiblesses. Naturellement, il se compare aux autres et en assume plus ou moins bien les conséquences. Au mieux, il en tire un bénéfice; au pire il en fait un complexe. Pour la plupart, cette comparaison ne se formalise pas de façon excessive car l'habitude de se comparer et les stratégies habiles de l'enseignant l'aident à accepter les différences. Néanmoins, durant la période de l'adolescence et de ses bouleversements, certains élèves assument moins facilement l'étalage de leurs performances et pire encore, le spectacle de leur corps en action.

En effet, le stress observé chez plusieurs élèves en EPS ne résulte pas, le plus souvent, d'une peur de la mauvaise performance (comme ce serait le cas dans d'autres disciplines avec la "pression" de la note par exemple) mais plutôt de donner à voir un corps gauche, maladroit, peu esthétique ou inefficace. Ainsi, ce n'est pas le résultat de la production qui préoccupe certains élèves en difficulté corporelle mais plutôt le spectacle de leur imperfection physique supposée.

Ceux qui n'ont pas cette crainte peuvent se lancer des défis, s'inscrire dans une démarche d'apprentissage. Par contre, pour les autres, le regard sur le corps empêche tout investissement réel. L'élève évite, fuit, fait semblant, exagère et le décrochage commence.

Il est d'autant plus important de s'y intéresser que la mise en jeu du corps impacte la plupart des disciplines scolaires, des examens et concours, et plus largement encore les épreuves que le futur adulte assume. Se réconcilier avec son corps devient alors une priorité pour accrocher un parcours de formation efficient et un projet de vie serein.

## **Des activités collectives où la maladresse des uns perturbe l'efficacité du groupe**

Outre le rapport déjà compliqué que les élèves entretiennent avec leur corps, certains évoquent les difficultés qu'ils ressentent durant les cours d'éducation physique et sportive lorsqu'ils pratiquent des activités d'opposition collective.

Dans les sports collectifs, la performance et l'efficacité sont celle des membres de l'équipe, mais l'activité de cette dernière résulte de l'interaction du comportement de chacun des joueurs. Lorsqu'un joueur est maladroit, son absence d'efficacité perturbe l'activité de tous les autres membres de son équipe, qui peuvent se trouver, par sa faute, privés de la possibilité de s'exprimer à leur niveau. Finalement, dans ces activités collectives la maladresse d'un joueur perturbe l'efficacité de l'ensemble du groupe auquel il appartient. Cette caractéristique peut ajouter du stress, de l'anxiété pour les élèves les moins à l'aise qui peuvent choisir de se mettre en retrait, d'intervenir le moins possible parce qu'ils craignent d'entraver l'efficacité du groupe. D'autres situations, dans la pratique des sports collectifs, peuvent également être vécues négativement par des élèves qui n'y sont pas forcément très à l'aise, lorsqu'ils perçoivent par exemple que leurs camarades choisissent de ne pas les solliciter pour éviter que l'équipe ne perde la balle ou gâche une occasion.

Certaines propositions didactiques, pourtant bien intentionnées ne contribuent pas forcément à résoudre ces difficultés. Si par exemple un enseignant demande à ce que tous les joueurs d'une même équipe touchent le ballon afin de pouvoir valider un but, il est possible que les élèves mobilisent un simulacre de participation réelle de tous en faisant d'abord un échange avec tous les joueurs sans chercher à attaquer le but adverse pour ensuite passer aux choses sérieuses, c'est-à-dire à l'attaque du but, sans mobiliser alors les élèves qu'ils estiment les plus maladroits.

## **Des activités qui quelques fois exacerbent le classement, la hiérarchie, la comparaison**

Lorsque des organisations pédagogiques, ou des situations d'apprentissage valorisent ou révèlent au grand jour la comparaison des performances et l'établissement de hiérarchie, elles sont particulièrement pénibles et difficiles pour les élèves les plus maladroits, les moins coordonnés ou ceux qui ont peu de qualités physiques. La montante descendante dans les activités d'opposition s'inscrit dans ce schéma en ce sens qu'elle aboutit à mettre en évidence, aux yeux de tous, les difficultés de ceux qui se retrouvent toujours sur les terrains les moins valorisées.

D'autres formes d'organisation pédagogique comme celles qui proposent l'élimination du jeu pour les joueurs qui sont le moins en réussite sont particulièrement néfastes et paradoxales dans une perspective de réussite de tous. En effet ces situations par élimination, outre le fait qu'elles montrent de manière claire, qui sont les élèves les plus rapidement éliminés, conduisent à ce que ceux qui en ont le plus besoin pratiquent moins ou moins longtemps.

La possibilité pour les élèves de choisir les partenaires avec qui ils souhaitent travailler peut constituer, à certains moments, un choix pédagogique intéressant, mais cette construction par les élèves

des groupes et des équipes est une opération très délicate, car elle révèle les interactions au sein de la classe, et peut mettre en évidence des situations de rejet ou d'exclusion. Lorsque les élèves sont invités à construire eux-mêmes leurs équipes et que les capitaines choisissent à tour de rôle ceux qu'ils souhaitent accueillir, il arrive souvent que les derniers choisis soient les élèves qui sont les plus en difficulté, les moins en réussite dans l'activité, ou ceux qui ne sont pas très bien intégrés dans la classe. Se retrouver dans les derniers à être choisis peut être vécu comme une situation très pénible. Avant que ces élèves en arrivent à ce ressenti, il convient d'inverser l'organisation. Dès la moitié de l'équipe constituée, ce n'est plus le capitaine qui choisit, mais les élèves qui ne sont pas encore attribués à une équipe. Ainsi, ces derniers reprennent le pouvoir de décision, devant les autres élèves, et en particulier devant le capitaine, levant alors toute pénibilité à la situation qui se joue.

## Des expériences physiques proposées en décalage avec l'image du corps construite par l'élève

Une autre façon involontaire de mettre mal à l'aise l'élève est de proposer une tâche qui véhicule une représentation du corps décalée par rapport à celle qu'il est en train de construire. Par exemple, dans les activités de contact ou dites de "pénétration", le corps doit s'engager vers la cible et vers l'adversaire pour déborder ce dernier. Les tâches proposées peuvent alors solliciter cette énergie de "pénétrer", "d'aller vers". Certains élèves, et le plus souvent des jeunes filles, peuvent rencontrer des difficultés à s'engager corporellement de cette manière, ne trouvant ni l'inspiration ni la conviction nécessaires pour pénétrer une défense ou dominer un adversaire. L'engagement est timoré, et l'action manque alors souvent d'efficacité.

De ce constat, l'élève cherche au mieux à s'appliquer pour répéter et ainsi acquérir un certain degré d'habileté même si l'action n'est pas percutante. Moins discipliné, il s'écarte peu à peu de la tâche proposée, embarrassé par ce décalage, voire ce non sens entre ce qu'il est et ce qu'il doit faire de son corps.

Il en est de même pour d'autres types d'activités orientant l'engagement corporel vers une voie d'expression spécifique et ressentie comme contraire à celle que choisit l'adolescent pour se construire et s'assumer physiquement.

En outre, dans la logique du paraître qui touche certains adolescents, le corps doit être exempt de toute trace de souffrance ou signe de fatigue. Le corps marqué par l'effort, qui transpire et se déforme, ne répond pas à l'image que souhaite véhiculer la plupart des élèves. Pour cette raison, certains préfèrent s'engager modérément dans l'effort et conserver une image "propre". Ne pas montrer que c'est difficile, ne pas subir les effets de l'effort constitue chez ces élèves une préoccupation majeure qui inhibe l'intensité de leur engagement dans certains apprentissages de l'EPS. Il y a sans doute à ce niveau une culture à développer, une représentation à construire, de manière à ce que l'effort et ses signes corporels soient plus la signification d'une réalisation personnelle valorisante et bienfaisante, supérieure au regard négatif et superficiel posé sur la manifestation visible du travail physique accompli.



## Des propositions pour mieux accompagner

### Donner la parole aux élèves pour connaître leur ressenti

Donner la parole aux élèves est un bon moyen de connaître leurs attentes, leur vécu, leur ressenti. Si cette démarche peut bénéficier à tous les élèves, elle semble particulièrement intéressante et riche

pour les élèves qui paraissent en difficulté et qui ne semblent pas réussir en éducation physique et sportive.

En écoutant la parole de ces élèves, le professeur connaît mieux ce qu'ils ressentent, ce qui les gêne. Il dispose alors d'un levier complémentaire de ses propres observations pour analyser la nature des difficultés qu'ils rencontrent. Ces informations apportées par la parole des élèves qui ne sont pas en réussite constituent des éléments précieux pour réguler et tenter de répondre à leurs besoins.

Néanmoins, lorsqu'il interroge ses élèves qui ne sont pas en réussite, le professeur est confronté à deux difficultés qu'il doit pouvoir dépasser :

La première est d'assumer le fait que dans le dialogue avec ces élèves en difficulté, ces derniers font plutôt émerger des failles, des creux, des insatisfactions vis-à-vis des propositions didactiques de l'enseignant. Il est donc nécessaire qu'il soit capable d'accepter d'entendre des retours qui ne sont pas forcément positifs sur ses propositions didactiques et pédagogiques.

La deuxième difficulté se situe dans la capacité d'intégrer les remarques où les ressentis de ces élèves en difficulté dans des propositions didactiques ou pédagogiques. Ce n'est pas facile de répondre aux besoins de tous, c'est encore moins facile de répondre aux besoins de ceux qui sont les plus en difficulté. Donner la parole à ces élèves en particulier c'est implicitement prendre l'engagement d'infléchir les propositions didactiques et pédagogiques à partir de ce qu'ils disent.

## Montrer que la possibilité de progrès existe et mettre en place des évaluations positives

Pour accompagner l'élève qui ne réussit pas bien en EPS, l'enseignant ne se limite pas à l'écouter pour le comprendre voire le plaindre. A partir de ce qu'il évoque comme difficultés rencontrées, il est nécessaire de reconnaître avec lui les pistes de progrès possibles et de se donner des objectifs accessibles. Par exemple, si le constat de qualités physiques déficientes est fait, il convient de s'entendre sur un ou deux types de ressources à développer au cours des différents moments de la leçon et des activités physiques proposées. Ainsi, l'élève peut choisir, accompagné par son professeur, de progresser sur ses qualités de force et de souplesse par exemple. L'enseignant identifie alors avec lui les exercices, propres à développer ces ressources, et les moments au cours desquels il pourra les réaliser, sur le temps d'EPS (échauffement, ateliers, récupération..) mais aussi sur ses temps personnels. Des bilans d'étape, courts et mesurables, renseignent cet accompagnement en donnant des indicateurs objectifs, révélateurs de progrès réalisés.

Plus que les résultats chiffrés, ce qui importe c'est bien que l'élève prenne conscience que son corps est en mesure d'évoluer et qu'il peut agir sur lui. L'objectif de l'enseignant est de lutter contre l'idée fataliste, la résignation à accepter, la perspective d'absence de progrès et d'évolution. Sauf situation exceptionnelle, chacun peut agir sur son corps et dépasser l'état actuel dans lequel il se trouve.

Au-delà des ressources, l'ensemble des capacités et compétences doivent être l'objet de progrès attendus. L'élève s'inscrit ainsi dans une démarche d'évolution, accompagné par le professeur qui l'aide à identifier les objectifs et à valoriser régulièrement les étapes franchies.

Ainsi, permettre aux élèves qui sont en difficulté de mieux réussir en EPS est sans doute prioritairement les aider à construire une représentation plus positive de leur corps et de leurs possibilités motrices.

Dans cette perspective, la réflexion sur les outils fournis aux élèves pour évaluer leur résultat est cruciale. Permettre aux élèves de prendre conscience de leur progrès, de leur capacité à réussir, à progresser et à tenir les challenges qu'ils se sont eux-mêmes donnés constitue une piste très riche dans cette construction ou reconstruction d'une image positive de leur corps. Pour aider ces élèves, le pro-

fesseur cherche à construire des dispositifs, des outils qui leur font constater et valider leur progrès, leurs acquisitions dans le cadre d'une évaluation prioritairement formative. Il peut aussi valoriser, la possibilité pour les élèves de choisir par eux-mêmes, les objectifs personnalisés qu'ils se fixent. C'est en constatant que les objectifs qu'il s'est lui-même fixés sont atteints, qu'un élève parvient à construire une représentation plus positive de son corps, ou au moins de ses capacités motrices. Finalement, c'est en suscitant des analyses de l'écart entre ce qu'il pense, ce qu'il est capable de faire, et ce qu'il a finalement réussi, que l'enseignant lui permet de ne plus se dévaloriser, et de prendre confiance dans son potentiel à réussir corporellement.

## Gérer les formes de groupement et donner confiance les uns aux autres

Face à des groupes à effectif important, le professeur est souvent en difficulté pour engager un suivi personnel envers tous ses élèves. Il manque de moyens et de temps.

Le travail en groupe devient alors un dispositif particulièrement intéressant pour pallier ces difficultés et enrichir le travail engagé par chacun de ses membres. En effet, il permet de partager les compétences de chacun, de distribuer le travail et ainsi, d'enrichir la production collective. Ce résultat, fruit de la collaboration de tous, permet souvent de dépasser les stades individuels et les capacités de chacun. Par exemple, dans l'activité danse, un élève qui a développé sa capacité à communiquer au sein d'un groupe au côté d'un autre qui a davantage progressé dans sa capacité à raisonner selon une démarche artistique s'enrichissent mutuellement. Chacun peut travailler selon une démarche personnelle, mise en exergue par la nécessité de produire une prestation collective de qualité.

Cette organisation collective a tant d'intérêt qu'il est dommageable de ne pas s'y intéresser véritablement. Ainsi, les formes de groupement, leur constitution et leur organisation doivent faire l'objet d'une analyse approfondie de la part de l'enseignant. Heureusement, de nombreuses possibilités s'offrent à lui et se révèlent plus ou moins pertinentes au regard des objectifs visés. Pour l'élève en difficulté, l'enseignant peut alterner entre un groupe de besoin pour développer des ressources particulières ou un groupe de travail au sein duquel la particularité de chacun, ajoutée à celle des autres, permet la confrontation de points de vue, la résolution de problèmes et la réalisation de tâches complexes.

Pour y parvenir, le choix des tâches collectives a beaucoup d'importance. Privilégier les situations de coopération plutôt que d'opposition, au sein desquelles chacun a un rôle de même valeur, sans hiérarchie (comme le buteur et les autres par exemple), encourage l'expression de chaque élève dans des conditions sereines et confortables. Ainsi, l'efficacité ne réside pas dans une performance finalisée, mais bien dans la stratégie collective et la pertinence des interactions entre chaque membre du groupe. Pour cela, les jeux traditionnels proposent des situations tout à fait pertinentes dont il est possible de s'inspirer pour répondre à la fois à l'accompagnement des élèves en difficultés et les programmes disciplinaires.

## Tenir compte des caractéristiques de tous les élèves pour établir la programmation

Pour que tous les élèves s'épanouissent en EPS quelles que soient leurs aptitudes, leurs capacités, et leur motivation, il est important qu'un projet d'enseignement disciplinaire propose des types d'expériences corporelles variées, diversifiées qui répondent à des besoins différents, à des représentations du corps multiples, à des envies de pratiques distinctes.

Dans l'établissement de cette programmation d'activités physiques proposée dans le cadre d'un cursus scolaire, il est nécessaire que les enseignants gardent au fond de leur esprit l'absolue nécessité

de programmer des activités qui permettent de s'épanouir et de réussir pour les élèves qui auraient peu de qualités physiques, des capacités de coordination peu développées ou qui ne souhaitent pas s'investir prioritairement dans des activités d'affrontement et d'opposition avec leurs camarades, comme évoqué en amont.

La possibilité pour les équipes pédagogiques de construire leur choix de programmation de manière souple avec peu de contraintes institutionnelles est l'occasion pour les enseignants de répondre de manière encore plus efficace aux besoins de tous leurs élèves dans leur contexte d'établissement.

Si beaucoup d'efforts sont réalisés pour répondre aux spécificités féminines et encourager la mixité, il reste simpliste de réduire cette réflexion à l'identification d'activités pour les filles et d'autres pour les garçons. Au-delà de l'activité, le professeur étudie à la fois les ressources et les mobiles d'agir dans chaque tâche qu'il propose au cours du cycle. En volley-ball, par exemple, l'intention d'agir de l'élève est bien différente si le professeur propose une situation travaillant le smash ou une situation sur l'occupation des postes et la permutation possible des rôles. L'intention est également revisitée en fonction de la structure plus ou moins souple du matériel et notamment du ballon.

Mobiles d'agir, ressources sollicitées, organisation pédagogique et structure de la situation constituent donc, pour chaque APSA, des leviers permettant de répondre aux caractéristiques de chacun, à condition que l'enseignant en prenne conscience, en discutant avec l'élève, et accepte de les manipuler pour que "chaque corps s'y retrouve".

## La CP5 un modèle à généraliser

Dans les programmes actuels pour le lycée, les activités d'entretien de soi, la CP5, présentent des caractéristiques originales : les élèves sont invités à entrer dans ces activités à partir d'un mobile d'agir personnalisé, plusieurs mobiles d'agir étant proposés aux élèves qui choisissent à partir de leurs besoins et de leurs motivations. L'évaluation ne prend pas en compte une performance, mais apprécie la capacité de l'élève à mobiliser son activité corporelle au service du projet de transformation qu'il s'est fixé. L'accent est mis sur la capacité de l'élève à construire par lui-même son projet de développement corporel et l'autonomie dans la démarche. Enfin, les démarches pédagogiques et didactiques dans le cadre de la CP 5 valorisent les sensations, le ressenti et la capacité pour les élèves à moduler la nature de leur activité à partir de ce ressenti. Elles invitent également les élèves à envisager les effets de leur activité physique sur leurs corps et leurs apprennent à moduler les paramètres de leur activité à partir des effets qu'ils souhaitent produire sur leur corps.

Toutes ces caractéristiques sont particulièrement intéressantes et paraissent bien adaptées à des élèves qui ne possèdent pas de fortes capacités physiques, qui n'ont pas une image positive de leur corps et qui réalisent des performances physiques de faible niveau.

Peut-être faut-il envisager une éducation physique proposant pour tous les types d'expérience corporelle et pas seulement à propos des activités d'entretien, la possibilité pour les lycéens de s'engager dans l'activité à partir de mobiles d'agir différents. Une EPS qui réalise une évaluation des démarches plutôt que la valorisation d'une performance. Une EPS invitant à la réflexion sur les effets produits sur leur corps et leur psychisme par la pratique semble plus de nature à aider élèves les moins à l'aise avec leur corps à s'épanouir et construire un habitus de pratique utile au sortir du système scolaire et universitaire.



## Conclusion

Il s'agit donc en EPS de raccrocher l'élève par le corps mais aussi par le mental. Etre conscient qu'il est possible d'agir sur son corps pour le faire évoluer, tout en acceptant les étapes successives auxquelles il s'arrête et tenter, notamment par le biais du groupe, de les exploiter, est certainement l'enjeu d'un bon usage de soi. Certaines activités semblent s'y prêter plus que d'autres mais c'est avant tout l'accompagnement personnalisé que le professeur propose qui va permettre à l'élève de devenir acteur de sa réconciliation avec son corps et de son intégration au sein d'un groupe. Diagnostiquer l'état d'usage de son corps, se fixer des objectifs et développer ses ressources constituent des voies de réussite pour prendre confiance et accrocher aux apprentissages de l'EPS.

Parfois, pour y arriver, il est nécessaire de s'échapper quelque peu des "sentiers battus" et de promouvoir l'audace. Encourager l'élève à oser, à "lâcher prise" à travers des ateliers spécifiques, peut amener ce dernier à lever certaines barrières, ressentir de nouvelles émotions, propices à une nouvelle appropriation de son corps. C'est une approche du sensible qui peut sembler délicate mais qui compte dans la construction corporelle de l'individu et dans l'évolution de l'image de soi. Chaque professeur, c'est certain, a les moyens de trouver dans sa pratique des portes d'entrée pour accéder à cette part de sensible et à la parole de l'élève.

Au-delà de l'EPS, cette intention de raccrocher par le corps est déterminante pour l'ensemble des apprentissages et le développement des capacités de communication. Parce qu'elle influe sur la mise en forme des connaissances et sur l'attitude face à un interlocuteur, elle impacte directement la réussite du parcours de formation de l'élève. Elle permet de rendre visible et signifiant les apprentissages existants.

## Partie 3

### Accroche sans anicroche

Maurice PLAYS,  
Agrégé EPS, Saint Barthelemy d'Anjou, (49)

*L'Education Physique et Sportive (EPS), en mettant le corps en action, s'adresse à la personne toute entière, et non seulement à sa cognition selon une certaine idée de « l'être partagé ». Toutefois, la variété des formes d'intervention comme la diversité des activités motrices ne suffisent pas à mobiliser tous les élèves.*

*Aussi, pour contribuer fortement à l'accrochage scolaire des élèves, c'est-à-dire, à leur implication dans les apprentissages, l'enseignant met en œuvre trois compétences indispensables. Il propose un cadre de travail adapté aux exigences institutionnelles et aux conditions de pratiques, il définit et énonce des contenus cohérents et enfin, il prend en compte la particularité de chacun dans le domaine de l'apprentissage.*



#### Le cadre, un élément indispensable...

L'enfant se construit dans la confrontation aux limites (émotions, règles, lois), encore faut-il qu'elles soient clairement formulées et assumées. L'autonomie de tout être humain se constitue dans un cadre de contraintes et de libertés. Contraintes à travers l'apprentissage du respect des règles, des lois, et libertés, à travers la possibilité d'inventer, de créer et même ... de désobéir. Toutes les sociétés humaines ont inventé des lois, des règles. C'est pourquoi il y a des « inter-dits », des « paroles entre » qui permettent la relation. Sans loi, il n'y a pas de sécurité, pas de confiance, pas de relation, pas d'apprentissage. En tant qu'éducateur, il existe un devoir de poser un cadre pour aider l'enfant à devenir autonome. C'est en exploitant toute la liberté laissée à l'intérieur du cadre contraint ou construit, en faisant le tri parmi toutes les informations reçues ou perçues, que l'élève apprend et progresse.

Les enseignants ont la responsabilité de créer et de garantir un cadre sécurisant pour l'enfant. Sa difficulté est de construire ce cadre; l'établissement de règles claires, incontournables dès lors qu'elles sont adoptées. Si ce cadre est trop rigide, il génère des frustrations, s'il est trop souple, l'enfant se perd et le cadre est inefficace.<sup>93</sup>

Une des fonctions de l'enseignant est d'agir pour que, dans la classe, s'instaurent les conditions de fonctionnement propices au bon déroulement des apprentissages et des activités diverses. « Nécessaire pour instaurer l'ordre exigé par les activités diverses de la classe, la discipline a aussi pour finalité de participer à l'éducation sociale des élèves »<sup>94</sup>. Même Freinet<sup>95</sup>, qui appuie l'organisation sociale

93 DELAPORTE (F.) « L'autorité en EPS : un trait de la personne, une compétence à construire », Les Cahiers EPS N°38, 2008.

94 LE GAL (J.), Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté, Bruxelles, De Boeck-Belin, Coll. Comprendre, 2002.

95 FREINET (C.) Les invariants pédagogiques, 25, B.E.M. (Bibliothèque de l'Ecole Moderne), Cannes, Editions de l'Ecole Moderne Française, 1964.

de la classe sur la liberté et la responsabilisation de l'enfant, affirme que « *L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe. Une classe complexe qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaie d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage* ». C'est notamment le cas en EPS, discipline d'enseignement au sein de laquelle l'éducation du corps fait l'objet d'une codification normée, mais aussi d'une émancipation.

Ces règles doivent bien sûr être expliquées aux élèves pour qu'elles soient comprises et acceptées. Il est même souhaitable qu'elles soient construites avec eux. En participant à l'élaboration des règles, l'élève est plus à même de les appliquer et les respecter car elles ont plus de sens pour lui. Cette étape peut d'ailleurs devenir un axe du projet de classe. « *Nous avons besoin d'un ordre profond, inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée, et voulue par les usagers eux-mêmes* ». <sup>96</sup>

Une de ces règles peut être, par exemple, « *Lorsque l'un d'entre nous prend la parole, les autres se taisent et écoutent* ». Cette règle est valable aussi pour l'enseignant. Ainsi l'enfant comprend que cette règle est nécessaire au respect du droit, de la liberté de chacun de s'exprimer. Mais cette liberté ne peut s'exercer que si les autres respectent la contrainte de se taire et d'écouter. Elle peut être imposée mais aura plus de force si elle découle d'un échange avec les élèves qui pourrait commencer comme ceci : « *Si vous étiez enseignant, quelles règles pensez-vous qu'il soit important de mettre en place pour apprendre dans les meilleures conditions ?* ».

Les enseignants en difficulté ont bien souvent oublié de construire ce cadre soit par négligence, soit par peur de déplaire aux élèves (« *je veux être perçu sympa* »), soit pour être conforme à leur personnalité (« *Je ne suis pas gendarme* »). Les élèves ne se sentent pas en sécurité et développent des comportements gênants. Il arrive également que le cadre existe mais n'est pas appliqué en permanence. Une fois fixé, ce cadre doit être permanent. Il est cependant modulable en fonction de l'évolution des adolescents sur une échelle de temps (cycle, année, scolarité).

Il se peut, bien évidemment, que certains élèves ne respectent pas ce cadre. Ainsi, quand l'un d'eux transgresse des règles définies à l'avance, l'enseignant se doit de le rappeler à l'ordre (rappel de la règle). Certains travaux de recherche <sup>97</sup> montrent comment l'enseignant peut gérer et « tolérer » des transgressions à partir du moment où le bénéfice pour le groupe classe est supérieur au conflit probable en cas d'intervention trop « directe ».

Là encore, les collègues en difficulté ont du mal à gérer ces écarts. Les élèves prennent l'habitude alors de transgresser la règle et certains enseignants tentent en réponse de mettre en place des systèmes très complexes d'avertissements, de cartons, si complexes qu'ils s'y perdent eux-mêmes.



## **Le cadre, un élément indispensable...mais pas suffisant.**

Francine Best dans le « Vocabulaire de l'éducation » <sup>98</sup> définit le but pratique de la discipline :

« La discipline doit être une organisation du travail, et les contraintes que son établissement exerce sur les personnes devraient être liées à la nature des tâches à réaliser... ».

Ainsi, si la mise en place de règles est incontournable, elle n'a d'effet qu'à deux conditions :

- la proposition de contenus cohérents bien identifiés et compris par les élèves

96 FREINET (C.), Les invariants pédagogiques, op.cit.

97 VORS, (O.), GAL-PETITFAUX, (N.) « Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « Réseau ambition réussite » : entre masquage et ostentation », EJRIEPS N°18, 156-177, 2009.

98 MIALARET (G.), Vocabulaire de l'Education, Paris, PUF, 1979, p 165.

- la prise en compte permanente de la façon dont les élèves apprennent

## Définir des contenus cohérents et bien identifiés

Les textes officiels ainsi que les fiches d'accompagnement livrent des contenus à enseigner basés sur un élève épistémique qu'il est indispensable de retravailler.<sup>99</sup> S'il n'appartient pas à l'enseignant de reformuler les compétences attendues, il est de sa responsabilité de choisir et d'organiser les capacités connaissances et attitudes pour atteindre l'objectif. Ce choix s'effectue en fonction du projet d'établissement, du projet pédagogique EPS, des particularités des élèves de la classe (importance du projet de classe), de la progression au cours de l'année (importance du projet de cycle).

La première étape, par rapport aux fiches d'accompagnement existantes, est de reformuler dans une logique horizontale les capacités, connaissances, attitudes, présentées dans une logique verticale sans lien apparent entre elles. Il est primordial de comprendre que la construction et l'acquisition d'une compétence se font à travers une capacité en lien avec les connaissances s'y rapportant tout en étant dans une certaine disposition (l'attitude). En recherchant cette cohérence, l'enseignant peut présenter des objectifs plus clairs aux élèves et ainsi permettre une meilleure adhésion.

Une fois les contenus choisis au niveau du cycle d'apprentissage, il convient, pour chacune des leçons du cycle d'identifier clairement les objectifs : ceux qui relèvent davantage des compétences motrices et ceux qui relèvent plutôt des compétences méthodologiques et sociales. Dès ce stade, une cohérence forte avec les différents projets et l'énoncé de la compétence attendue « officielle » cimentent le tout.

Cette cohérence se poursuit dans l'élaboration des situations d'apprentissage. Celles-ci sont en lien direct et permanent avec les objectifs de leçons choisis. De plus, les situations d'apprentissage, si elles sont multiples, sont liées entre-elles par une logique d'apprentissage de progrès (le passage d'un niveau à un autre, évolution de la situation sur le plan de la difficulté ou de la complexité...).

Enfin, pour être complet et vraiment efficace, les ressources sollicitées et développées sont identifiées clairement afin d'être conscient de l'action sur le développement de l'enfant. Plus cette étape est fine, plus l'action est juste par rapport aux besoins des élèves et garantit une mobilisation optimale de leur part.

C'est au prix de ce travail indispensable en amont que les élèves trouvent de la cohérence dans les apprentissages. Ces objectifs, clairement énoncés en début de leçon et bien sûr compris, accrochent l'élève qui se projette dans une démarche active de construction des savoirs et des compétences en s'impliquant totalement dans l'action et la réflexion.

L'accompagnement des enseignants en difficulté montre un lien fort de cause à effet entre le manque de préparation en amont de la leçon et le manque d'adhésion des élèves. Si les objectifs ne sont pas clairs, si les situations d'apprentissage ne sont pas en cohérence avec les objectifs, comment accrocher les élèves ?

C'est alors que survient le décrochage, conséquence d'un enseignement peu ou pas réfléchi.

Défini dans un cadre conceptuel plus approfondi, l'accrochage des élèves s'inscrit donc dans une réflexion aboutie de l'intervention du professeur.

## Prendre en compte la façon dont les élèves apprennent

Il n'y a enseignement que si quelqu'un apprend.

---

<sup>99</sup> LEBRUN (B.), « Pour que le projet ne reste pas simple théorie », e-novEPS N°8, janvier 2015

### Visuel, auditif ou kinesthésique ?

Depuis très longtemps, des auteurs se sont intéressés à la façon dont l'individu apprend. Parallèlement, la vision du monde varie selon la façon dont les événements sont perçus et la réponse apportée. Or, les sens interviennent inconsciemment dans cette estimation. Bien entendu, tous les modes sensoriels sont mobilisés. Mais le plus souvent, un type particulier de perception est privilégié.

Des chercheurs, notamment Robert Dilts<sup>100</sup>, travaillant dans le domaine de la Programmation Neuro-Linguistique, se sont, en effet, aperçus que les individus diffèrent tous par leur façon d'organiser mentalement l'information. Ainsi, bien que toute expérience vécue soit d'abord perçue par les cinq sens, elle met en jeu des systèmes de représentation mentale singuliers. En prolongeant ainsi les travaux de De la GARANDERIE<sup>101</sup>, ces auteurs réaffirment que certains individus ont une tendance à percevoir et à se représenter une expérience de façon surtout visuelle (V), d'autres de façon plus auditive (A), et d'autres de façon plus kinesthésique (K), système qui regroupe le toucher, l'olfactif et le gustatif. Ces modes spécifiques de représentation se refléteraient non seulement dans notre langage verbal, par les mots qui sont employés, mais aussi dans le langage non-verbal (façon de se tenir, intonation de la voix, mouvements oculaires lors de la réflexion...), la personnalité et notre façon d'apprendre.

Si les trois sont bien présents pour tous, chaque individu est plus sensible à l'un ou l'autre et cela conditionne sa compréhension et donc son adhésion.

Tableau 1 Caractéristiques des visuels, auditifs et kinesthésiques

VISUEL 65%	AUDITIF 30%	KINESTHESIQUE 5%
La vue et la pensée sont ses sens dominants. Donne la priorité à ce qu'il voit. Comprend mieux si on lui fait un dessin, un schéma, si on lui présente une image, une diapositive. A souvent recours à une feuille et à un crayon pour illustrer son propos. Planifié, organisé. Aime agir, contrôler les situations.	L'ouïe est son sens dominant. Le message verbal va passer de façon prioritaire. Il lui suffit d'écouter pour comprendre et il s'attarde davantage au contenu. Prend très peu de notes et se fie à sa mémoire. Choisit d'enregistrer pour réécouter au lieu d'écrire pour relire. Hésite souvent longtemps avant d'agir, préférant réfléchir et avoir tous les outils en main.	Le toucher, l'odorat et le goût sont ses sens dominants. Très sensible à l'émotion véhiculée par le ton et l'intensité de la voix, sensible également à l'atmosphère qui règne autour de lui. Apprend mieux lorsqu'il peut participer, toucher, agir, imiter, donc être physiquement actifs. A beaucoup de difficulté à rester en place ou à demeurer attentif pendant une longue période. Aime prendre son temps, procéder à son rythme, prendre sa décision à son heure à elle. Préfère la méthode essai-erreur. Parfois, il est perçus comme lents.

Ainsi, dans une situation d'apprentissage, chacun fonctionne différemment en fonction de son style d'apprentissage. Les visuels ont besoins de schémas, de démonstrations visuelles (« *Monsieur, vous pouvez nous montrer ?* »), les auditifs ont besoins de consignes (« *Qu'est ce qu'il faut faire ?* »), les kinesthésiques ayant besoin, quant à eux, de faire pour apprendre (« *Vous pouvez m'aider à le faire ?* »). Les kinesthésiques sont alors les plus défavorisés dans les autres disciplines si l'enseignant ne prend pas la peine de mettre en place des situations particulières.

Il appartient donc à l'enseignant de prévoir des méthodes et des supports d'apprentissages qui s'ajustent à tous les styles<sup>102</sup>. Si la parole est privilégiée, l'attention des visuels et des kinesthésiques est perdue. Si les schémas et démonstrations ne sont pas accompagnés de commentaires, les auditifs sont en difficulté. Enfin, si les cas concrets sont absents ou si l'accompagnement est insuffisant,

100 ROBERT (D.), *Roots of N.L.P.* Meta-Publications. USA. 1983

101 LA GARANDERIE (A.), " Les profils pédagogiques " Paris : Centurion 1980

102 VAK in DOVERO (M.), GREBOT (E.) Enseigner, former, conseiller avec la P.N.L. Formation permanente en sciences humaines. ESF. Paris, 1995.

les kinesthésiques décrochent. Il n'en demeure pas moins que le plus efficace, pour tous, indépendamment des profils spécifiques, est de multiplier les situations sur un même objet d'étude, de manière à ce qu'elles couvrent l'ensemble des sens réquisitionnés pour l'apprentissage.

La flexibilité dans la méthode et la créativité deviennent alors un beau défi sur lesquels il faut miser pour optimiser les apprentissages et éviter le décrochage.

### Le cerveau droit ou le cerveau gauche ?

Chaque individu, par influence des facteurs génétiques mais aussi par la façon dont il appréhende le monde dans les premiers instants de sa vie, le perçoit et entre en communication avec lui en privilégiant l'hémisphère droit ou l'hémisphère gauche du cerveau.<sup>103</sup> La population est constituée de 70% de « cerveaux gauches » pour 30% de « cerveaux droits », ces derniers n'étant pas toujours compris par les autres. Il faut comprendre par là que l'individu fait fonctionner les deux hémisphères qui se complètent mais que l'un prédomine. Les façons de fonctionner, de rentrer en communication avec les autres, de gérer les situations de la vie courante, d'apprendre sont alors très différentes.

Le tableau 2 dresse une description rapide des caractéristiques du cerveau droit et du cerveau gauche.

Tableau 2 Caractéristiques du cerveau droit et du cerveau gauche

Neuro-gaucher	Neuro-droitier
Le raisonnement est séquentiel, analytique et logique : l'individu prend en compte un élément après l'autre. L'approche des choses est structurée et rationnelle.	Le raisonnement est global, intuitif et simultané : L'individu prend en compte les éléments de manière globale et non de manière séquentielle.
Prendre une décision implique d'avoir pesé le pour et le contre et mesuré les avantages et les inconvénients. L'individu n'agit pas sans avoir réfléchi auparavant. La réflexion est consciente et construite pas après pas, étape après étape.	La solution est trouvée sans avoir l'impression de réfléchir.
La personne se reconnaît bien dans ses semblables, qu'elle comprend et à qui elle s'identifie.	La personne est hypersensible, et très sensible au contexte émotionnel.
Faculté à canaliser ses émotions.	Les 5 sens sont très développés.
L'individu a souvent une passion, dans laquelle il s'investit totalement, et qui occupera ses pensées en grande partie. Il sait s'intéresser à d'autres domaines si on les lui fait découvrir, mais ils resteront secondaires.	L'individu a une grande ouverture d'esprit assortie d'une grande curiosité : il s'intéresse à différents domaines, sans pour autant passer à la réalisation. Il peut ne s'agir que d'un intérêt « intellectuel ». Pas une seule passion, mais de nombreux centres d'intérêts. Il passe pour un touche-à-tout alors qu'il explore sans cesse de nouvelles activités, sans que ce soit de l'instabilité.
L'individu fait une chose à la fois, et l'une après l'autre.	L'individu a besoin de mener de front plusieurs projets ou activités. C'est là qu'il est le plus efficace.
Il est précis et a besoin d'une information explicite, ce qui lui permet d'avoir une compréhension claire et juste d'une situation. La quête de résultats est une des grandes qualités, ce qui permet, « coûte que coûte » d'atteindre les buts. Il en résulte une grande fiabilité que les interlo-	Il montre une capacité d'attention, de travail et de persévérance importante lorsque le sujet le motive, faible voire nulle sinon.

103 MILLETRE (B.), Cerveau droit, cerveau gauche. Développez vos facultés cognitives, Ed Hachette 2013

cuteurs apprécient.	
Il a des opinions et sait expliquer ce qu'il ressent.	Tout l'intéresse et lui paraît possible. Il a souvent des idées qu'il ne peut pas réaliser (parfois en avance sur son temps). Il en résulte de la frustration devant l'incompréhension des autres : il arrive qu'il émette une idée, que les autres « reprennent » quelques mois plus tard.
Il est plus efficace dans des tâches qui mobilisent ses habitudes de travail, ce qui favorise son côté opérationnel et concret.	Il a tellement de projets qu'il ne sait pas lesquels réaliser, et a du mal à en choisir un seul.

Pour avoir une action efficace et éviter les décrochages scolaires, il apparaît indispensable d'être conscient de cette réalité et de la prendre en compte dans l'enseignement.

Dans une salle de classe, les cerveaux droits par exemple se balancent sur leur chaise, regarde souvent par la fenêtre, font plusieurs choses en même temps alors que les cerveaux gauches sont très concentrés et calmes. Ce qui peut apparaître comme du désintéressement et un manque d'attention n'est en fait qu'une façon différente d'appréhender le monde. Par exemple, pour l'apprentissage du salto avant en gymnastique. Bien que l'objectif soit le même « réussir le salto avant » l'élève, selon qu'il est cerveau droit ou gauche, ne l'atteint pas de la même manière.

Tableau 3 Cerveau droit, cerveau gauche dans le salto avant

Neuro-gaucher	Neuro-droitier
Une intégration raisonnée L'élève va retenir les règles d'action : Respecter l'alignement segmentaire à l'impulsion pour transmettre les forces vers le haut ; Se mettre en boule pour déclencher la rotation ; Dégrouper pour arrêter la rotation ; Résister sur les jambes à la réception ; Il procédera étape par étape, réfléchira, analysera ses erreurs jusqu'à la réussite.	Une intégration intuitive L'élève va appréhender le salto dans sa forme globale. Il sera plus dans le contrôle émotionnel et dans la recherche des sensations. Après plusieurs tentatives, il trouvera « par hasard » la solution et arrivera debout sans savoir comment il a réussi.

Ainsi, il convient d'accepter cette voie d'apprentissage sans chercher à enfermer l'élève dans un seul type de fonctionnement. Par la suite pour un cerveau droit, il est possible de revenir sur les critères qui lui permettent de réussir.

De même qu'il est nécessaire parfois pour le cerveau gauche de lui dire de ne plus réfléchir et de faire confiance à son intuition pour débloquer des situations.

Force est de constater que le système scolaire actuel, par son organisation très cloisonnée, par les méthodes employées dans les cours, est beaucoup plus favorable aux visuels cerveaux gauches qu'aux kinesthésiques cerveaux droits.

Il est très courant, pour ne pas dire systématique, de retrouver ces derniers dans les élèves en difficulté, non pas qu'ils ont des capacités moins importantes que les autres, mais parce que les méthodes d'enseignement employées ne correspondent pas à leur manière d'apprendre et d'appréhender le monde.

En cela, le nouveau socle commun qui envisage un décroisement progressif des apprentissages par un travail interdisciplinaire note une évolution certaine à condition de varier les supports pour que chacun s'y retrouve.

En prenant davantage en compte la façon dont les élèves apprennent, l'enseignant permet au plus grand nombre de rester « connecté » avec les apprentissages et ainsi conserver leur motivation.

Il faut toutefois garder à l'esprit que des visuels peuvent aussi se retrouver en position de décrochage du fait même qu'ils captent, en général, l'information plus vite que les autres. Ainsi, ils peuvent se déconcentrer facilement par l'ennui qui les ronge.



## Conclusion

Sans aucun doute, l'EPS possède les atouts pour être un véritable levier pour l'accrochage scolaire et l'adhésion massive des élèves le montre régulièrement.

Pour cela, trois conditions sont indispensables : la définition d'un cadre adapté aux exigences institutionnelles et aux conditions de pratiques, l'énoncé de contenus cohérents et la prise en compte de la particularité de chacun dans le domaine de l'apprentissage. Ces trois aspects travaillent en synergie. Si l'un d'entre eux manque, l'action de l'enseignant n'est plus optimale et a pour conséquence possible de perdre l'adhésion des élèves. Lorsque plusieurs font défaut, l'enseignant peut se retrouver très vite en difficulté devant ses élèves, ces derniers ne sentant plus de cohérence et ne lui accordant plus de crédit.

En revanche, lorsque toutes les conditions sont réunies, l'élève trouve le flux<sup>104</sup>, cet état qui se manifeste quand existe la perception d'un équilibre entre ses compétences personnelles et la demande de la tâche, cet état dynamique de bien-être, de plénitude, de joie et d'implication totale.

L'enseignant peut lui aussi trouver le flux, être dans un état de sérénité et de joie ressenti par les élèves. Cette attitude peut aussi favoriser l'accrochage.

C'est ce qui fait que l'acte d'enseigner est à la fois complexe et passionnant.

---

<sup>104</sup> CSÍKSZENTMIHÁLY (M.), FLOW (I.), The Psychology of Optimal Experience, New York, Harper and Row, 1990, 2004, 2005.

# L'enseignant qui s'accroche aux décrocheurs !

Isabelle LAMAMY-ECHARD

Professeure d'EPS, Angers, (49)

*« On n'a jamais eu autant besoin des enseignants ! » affirme Michel Serres<sup>105</sup> qui par ailleurs complète son propos en précisant que leurs rôles perdurent mais évoluent aussi. Confrontés de plus en plus à des élèves « en mal d'école » qui décrochent de la scolarité pour un avenir souvent semé d'embûches, c'est en s'investissant différemment et en proposant des solutions en prise directe avec les élèves, que l'enseignant trouve des pistes pour accrocher. Aujourd'hui et sans doute plus qu'hier, cet enjeu constitue à la fois un objectif mais aussi un moyen d'une éducation, d'une réussite, et d'une intégration de tous. Mais alors, en quoi cela change-t-il l'engagement du professeur ? Accrocher les élèves et accrocher le professeur sont-ils de même nature ? Faut-il s'accrocher soi-même pour accrocher les élèves ? Quels points d'accroches sont à privilégier ? S'accrocher, pour le professeur comme pour l'élève d'ailleurs, consiste à trouver puis construire des points de convergence, points d'accroche, didactiques ou pédagogiques dans un contexte éducatif porteur de valeurs citoyennes. C'est aussi une question d'engagement personnel et professionnel.*



## Des points de convergences à trouver

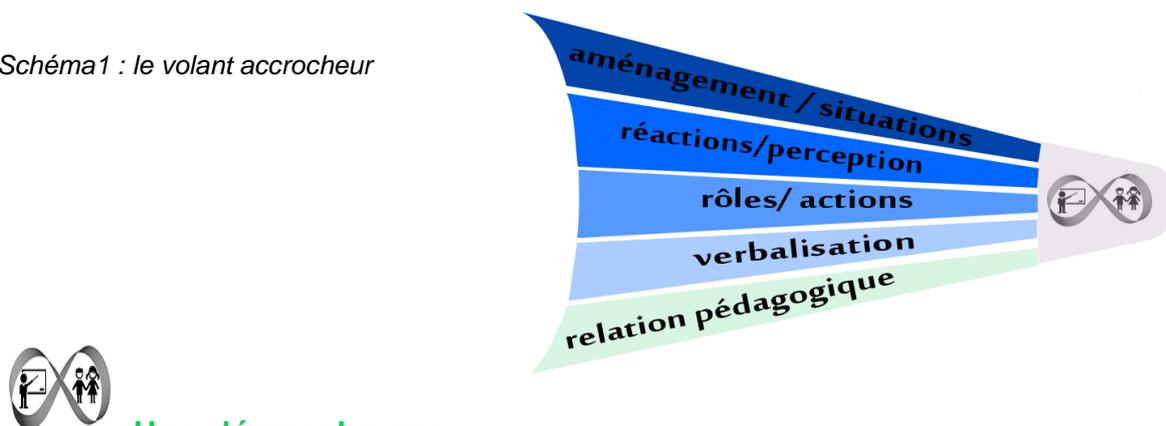
Il ne suffit pas de mettre les élèves en action pour qu'ils accrochent. Tout comme il ne suffit pas d'être professeur pour accrocher les élèves. D'où l'impérieuse nécessité de prendre du temps au départ pour fixer le plus justement possible les objectifs à construire, les choix à faire et ainsi mieux « cerner le problème ». L'expertise du professeur ne le dispense pas de ce travail, tout au plus son œil verra – t-il plus vite, mais l'ombre de la routine, de la facilité, de l'expérience ne peut apporter de solutions toutes faites. S'accrocher, pour le professeur comme pour l'élève d'ailleurs, consiste à trouver ou à construire des points de convergence ou points d'accroche que ce soit sur le pôle didactique ou pédagogique comme schématisé par le volant accrocheur (ci-dessous en schéma 1). Ils apparaissent comme des moments, des actions, des lieux où l'un et l'autre semblent trouver un accord « parfait », une sorte d'équilibre. Ce peut-être un élève accroché par un rôle au sein d'un groupe qui reprend confiance en lui ou cet autre qui s'engage en posant des questions parce qu'il réussit et veut aller plus loin ou bien celui qui devient actif et entreprenant parce que l'activité pratiquée lui permet de « briller » ou encore cet aménagement matériel qui favorise le travail collaboratif, les échanges entre élèves, ou enfin cette question qui amène l'élève à verbaliser ses choix, son ressenti, ses difficultés et donne de fait des informations au professeur. Tout cela constitue des points de convergence entre le professeur et l'élève qui s'accrochent donc mutuellement.

Pour que ce même professeur s'accroche, il lui faut porter un regard ouvert et empathique sur les élèves. Il lui faut trouver un ou des points fixes qui servent de base, d'accroche à son travail et concomitamment, construire un contexte d'apprentissage productif, constructif et porteur de valeurs éducatives, formatrices, citoyennes.

---

105 SERRES (M), site internet vousnousils.fr, On n'a jamais eu autant besoin des enseignants, Avril 2015

Schéma 1 : le volant accrocheur



### Une démarche professionnelle et personnelle questionnante.

Dans un premier temps, il est nécessaire d'entrer dans une démarche de recherche, d'analyse, de compréhension, de questionnements sur la classe. Accrocher les élèves nécessite de développer des capacités à reconnaître les causes de décrochages. Au-delà de ce que l'Institution considère comme « obligatoire », il est nécessaire que l'enseignant sache décrypter les signaux envoyés par les élèves. Un seul constat, un seul mot ne peut suffire ! Le décrochage scolaire est multifactoriel et conduit à regarder avec un œil très affûté le comportement des élèves. Tout comme il est important de prendre en considération les effets collatéraux sur des élèves qui a priori ne sont pas « décrocheurs » et le deviennent par influence ou parce qu'un évènement personnel ou extérieur a conduit vers cette démission scolaire. Il n'y a pas ou peu de classe constituée uniquement de décrocheurs. Il y a des élèves en grandes difficultés dans presque toutes les classes. C'est bien là une tendance qui amène le professeur à faire évoluer son action en faveur de tous ces élèves. La diversité à laquelle il est confronté, rend plus que nécessaire, cet « état des lieux » permettant ainsi de rechercher le plus finement possible ceux qui demandent une attention plus grande. Si les symptômes sont assez visibles, comportement d'évitement, hyper activité, refus de pratiquer, isolement, exclusion de la classe, travail non fait, oubli d'affaires de cours, non-respect des consignes de travail, de sécurité, etc., ils sont rarement isolés. Les causes sont souvent multiples et dans ce contexte, l'enseignant se sent souvent fébrile, fragilisé dans son identité, faute d'un manque de formation, d'une trop grande charge émotionnelle, d'une attention soutenue et centrée sur les comportements plus que sur les apprentissages, pouvant conduire à une démobilitation plus ou moins durable et forte. « *L'activité de l'élève doit être considérée comme une énigme* » rappelle J Saury<sup>106</sup> et le professeur-accrocheur devient un enquêteur-pédagogique enactif<sup>107</sup> en quête d'indices révélateurs d'émotions, d'actions, de réactions, d'interprétations, véritable socle du cours d'action.

Cinq rôles sont à combiner et à approfondir : un connecteur d'expériences, un traceur de trajectoires d'apprentissage, un catalyseur d'interactions, un enquêteur, un designer selon J. Saury Le tableau, ci-dessous, permet de mettre en relation des questions qui accrochent le professeur à ses missions, aux questions qui accrochent l'élève à leurs apprentissages. Ainsi en enquêtant sur lui-même, en cherchant à décrypter, déchiffrer, ces « *histoires d'apprentissages* »<sup>108</sup> le professeur tente d'apporter des solutions aux énigmes posées par les élèves. La lecture de ce tableau invite également à positionner

<sup>106</sup> SAURY (J), RIA (L), SÈVE (C) et GAL-PETITFAUX (N), Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS, Revue EPS, 2006

<sup>107</sup> SAURY (J) Enseignant chercheur (Professeur des Universités). Directeur du Laboratoire "Motricité, Interactions, Performance (EA 4334) Co-responsable pédagogique de la spécialité, Métiers de l'Enseignement et de la Formation : Éducation Physique et Sportive (MEF-EPS) du Master STAPS.

<sup>108</sup> SAURY (J), RIA (L), SÈVE (C) et GAL-PETITFAUX (N), Op. Cit.

les compétences du professeur telles qu'elles apparaissent dans les textes de 2013<sup>109</sup> (en vert dans le tableau) tout en précisant, en amont, la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

---

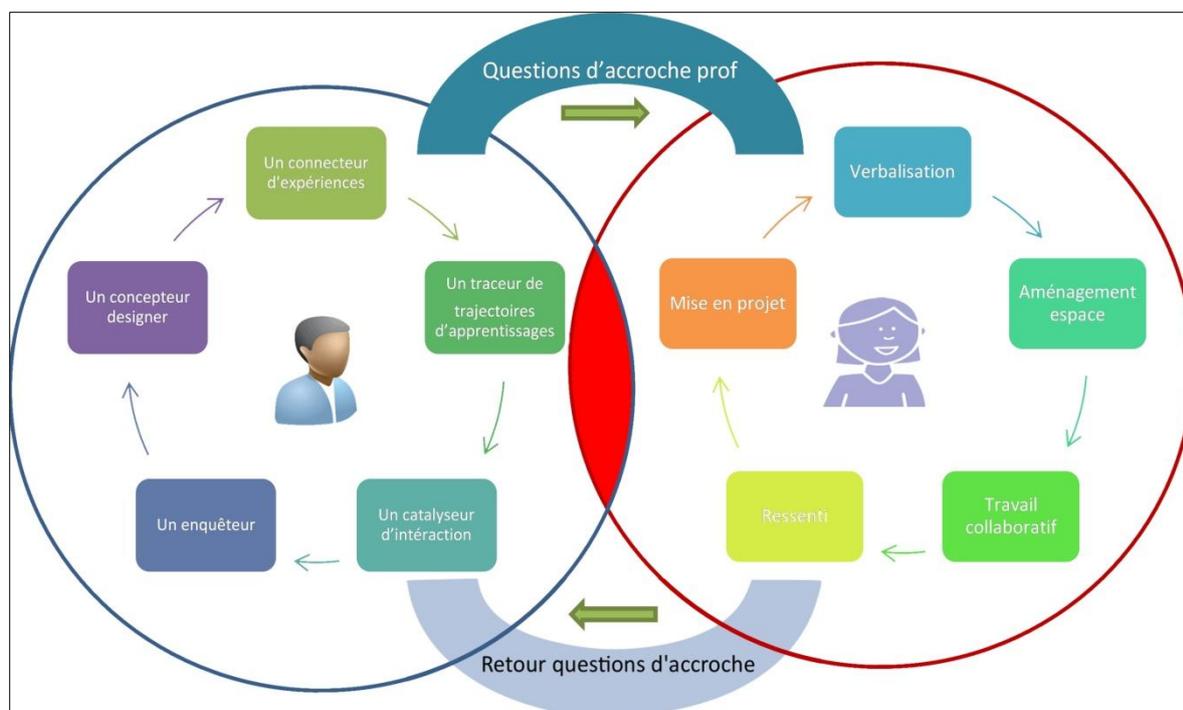
109 Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation ; Bulletin officiel du 25 juillet 2013 ; Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013

Missions/ compétences du professeur-accrocheur, en référence au texte de 2013	Accrochages du professeur	Accrochages de l'élève
<p><b>Un connecteur d'expériences</b></p> <p><b>P3. construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</b></p> <p><b>3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</b></p>	<p><b>Questions d'accroche :</b></p> <p>Quels indicateurs puis-je utiliser pour relier leurs pratiques hors de l'école et dans le cours d'EPS ?</p> <p>Quand réussissent-ils le mieux ? dans quels rôles ? comment puis-je intégrer leurs réponses dans mon cours ?</p> <p>Comment puis-je leur permettre de se valoriser ?</p> <p>Quelles représentations ont-ils de l'activité ? et quel est leur vécu ?</p>	<p><b>Approches :</b></p> <p>Varié les situations, les mises en actions.</p> <p>Favoriser la verbalisation pour faire émerger les émotions, le ressenti d'un point de vue positif ou négatif.</p> <p>Favoriser le retour d'expériences vécues.</p> <p><b>Questions :</b></p> <p>(<i>ex : gym</i>) As-tu déjà réussi ce mouvement ? dans quelle situation ? décris-moi.</p> <p>(<i>ex : badminton</i>) Tu utilises souvent cette tactique de jeu. Peux-tu en analyser les effets en fonction des adversaires que tu as rencontré ?</p> <p>(<i>ex : musculation</i>) Le ressenti est-il le même d'un exercice à l'autre ? décris- moi.</p> <p>(<i>ex : course</i>) quelles similitudes ou différences y-a-t-il entre le footing que tu fais le dimanche et le cycle de course de durée ?</p>
<p><b>Un traceur de trajectoires d'apprentissages</b></p> <p><b>5 Accompagner les élèves dans leur parcours de formation</b></p>	<p><b>Questions d'accroche :</b></p> <p>Comment puis-je permettre aux élèves de se mettre en projet ?</p> <p>Quelle différenciation puis-je mettre en place pour permettre à chaque élève de progresser, de trouver sa place ?</p> <p>Comment puis-je assurer le suivi de mes élèves ? (séance, cycle, année)</p> <p>Quelles formes d'accompagnement puis-je mettre en place pour les guider dans le respect de leur intégrité, de leur « histoire » personnelle ?</p> <p>Comment puis-je faire preuve d'autorité tout en laissant la place à une spontanéité qui « déborde » du cadre de la séance ?</p>	<p><b>Approches :</b></p> <p>Assurer la concordance entre leurs expériences-les exigences institutionnelles-un projet personnel.</p> <p>Superviser et guider les apprentissages.</p> <p>Installer de l'autorité et gérer la classe.</p> <p><b>Questions :</b></p> <p>(<i>ex : musculation</i>) Pourquoi avoir choisi ce projet ? quels sont les éléments de ta vie de sportif (ou non) qui te font faire ce choix ?</p> <p>Si tu travailles en poids de corps, sur quels indicateurs tu peux construire ton projet ?</p> <p>Par rapport à ta séance de la semaine dernière, quelles modifications comptes-tu apporter ? Pourquoi ?</p> <p>Quels ressentis sont pour toi importants ? Comment les prends-tu en compte ?</p>

<p><b>Un catalyseur d'interaction</b></p> <p><b>P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</b></p>	<p><b>Questions d'accroche :</b></p> <p>Quelles formes de groupement favorise le plus le travail coopératif dans la classe ?</p> <p>Dois-je mettre en place des groupes mixtes, hétérogènes, homogènes ?</p> <p>Sur quelles bases puis-je mettre en place du tutorat ? (affinité, complémentarité de personnalité, sexe, niveau de pratique,...)</p> <p>Quels indicateurs puis-je donner au tuteur, coach, etc. pour remplir son rôle ?</p>	<p><b>Approches :</b></p> <p>Mise en place de tutorat, coaching, aide, parade.</p> <p>Travail à deux, activité de double mixte ou non.</p> <p>Développer la co observation .</p> <p>Développer la co évaluation.</p> <p><b>Questions :</b></p> <p>(<i>ex : course de durée</i>) Ton camarade semble avoir des difficultés pour finir sa course ; quels conseils peux-tu lui donner ?</p> <p>Quelles qualités et quels défauts observes-tu chez ton camarade ?</p> <p>Quels indicateurs de la fiche de travail, utilises-tu pour aider ton camarade ?</p>
<p><b>Un enquêteur</b></p> <p><b>7. Maîtriser la langue française à des fins de communication</b></p> <p><b>6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</b></p>	<p><b>Questions d'accroche :</b></p> <p>Comment puis-je à la fois être proche des élèves et en même temps garder la distance de mon statut ?</p> <p>A quels moments dois-je me « rapprocher » des élèves pour leur donner la parole ?</p> <p>Sous quelles formes puis-je leur permettre de verbaliser et d'échanger avec moi ?</p> <p>Quelles formes de questionnement favorise-t-il le plus les réponses des élèves ?</p>	<p><b>Approches :</b></p> <p>Favoriser des temps d'auto-confrontation.</p> <p>Varié les temps d'intervention en quantité, en qualité et varier les temps de présence et de « libre expression ».</p> <p>Savoir s'écarter et se rapprocher pour relancer l'activité et la réflexion.</p> <p><b>Questions :</b></p> <p>(<i>ex : danse</i>) je te comprends, il est difficile d'exprimer ses émotions, mais en pensant à une situation de la vie courante, tu ferais comment ? Et si tu devais le faire avec quelqu'un, tu ferais comment ? montres-moi ? qu'est-ce qui te pose problème ?</p>
<p><b>Un designer</b></p> <p><b>P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</b></p> <p><b>9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier</b></p>	<p><b>Questions d'accroche</b></p> <p>Comment puis-je utiliser ou modifier l'environnement pour favoriser les apprentissages ?</p> <p>En quoi l'utilisation du numérique éducatif peut-il m'aider à rendre compte de l'activité des élèves ?</p> <p>En constituant des groupes de travail ou des binômes, quelles plus-values cela apporte à ma séance ? au cycle ?</p> <p>Quels usages numériques est le plus adapté à mes élèves et dans ce contexte ?</p>	<p><b>Approches</b></p> <p>« domestiquer les affordances » (cf J SAURY op.cit)</p> <p>Quels sont les « objets signaux » qui mettent en activité ou crée la mise en action.</p> <p>Dépasser le côté ludique d'u objets pour créer des conditions d'apprentissage.</p> <p>Dépasser l'usage pour aller vers des apprentissages</p> <p><b>Questions</b> (<i>ex lancer de disque</i>) En regardant cette vidéo, que penses-tu de la prestation de ton camarade ? en comparant les deux lancers de ton camarade, remarques-tu des changements ? Qu'est-ce qui a changé ? Quels indicateurs te semblent les plus importants pour le faire progresser ?</p>

Ainsi, le schéma 2, ci-dessous, donne une vision dynamique de l'accroche (en rouge) entre les deux sphères principales constitutives de cette recherche du point de vue du professeur et de l'élève. Pour l'un comme pour l'autre, il s'agit bien d'un mouvement circulaire mettant en jeu des repères pour que chacun fixe en quelque sorte son accroche, sur des points déterminants de son activité motrice et intellectuelle. Les deux anneaux d'accroche, reliant les deux sphères, interviennent alors au début et la fin de la phase d'apprentissage pour initier les questionnements ou pour se servir des réponses de l'élève et reformuler, re-positionner, ré-enclencher une démarche d'accroche.

Schéma 2 : vision dynamique de l'accroche



## Un projet à construire par le professeur

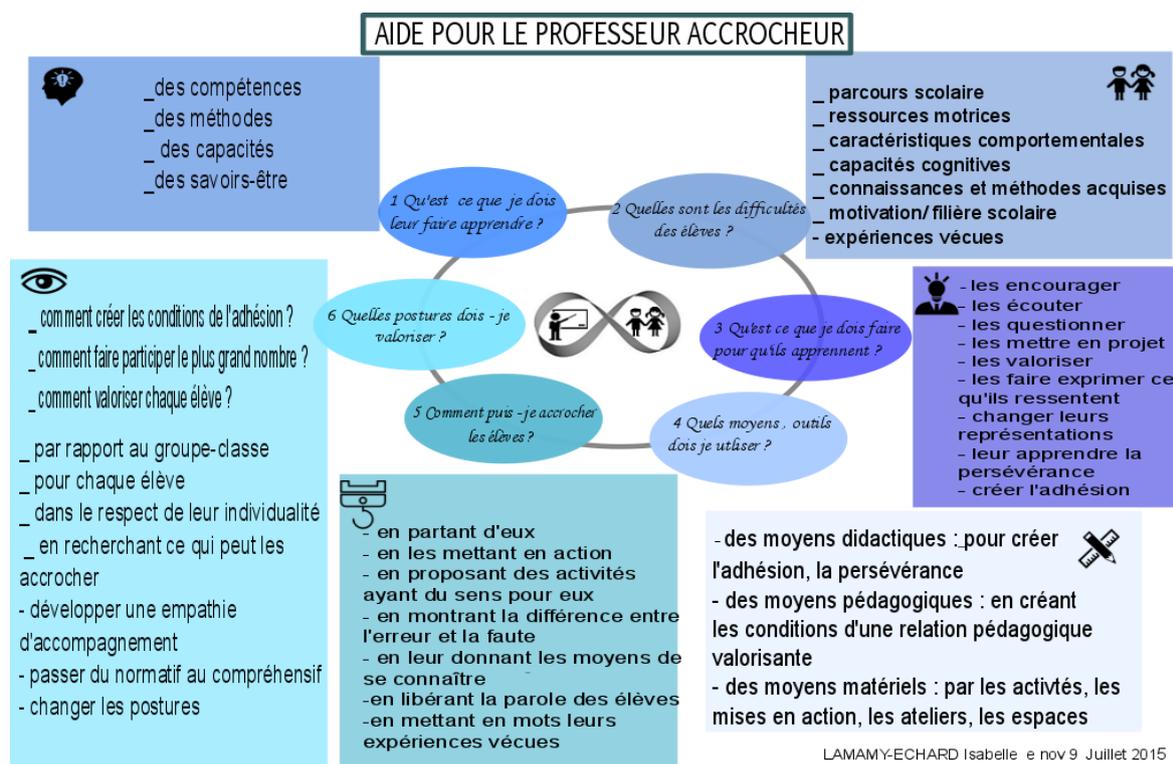
L'entrée dans la problématique du professeur-accrocheur, passe par une immersion dans le projet de classe comme le démontre le schéma 3. Ce réseau s'organise en six étapes nécessaires pour l'éclairer et lui permettre de circonscrire totalement les enjeux qu'il doit atteindre en lui permettant de se positionner dans cette analyse et ainsi créer les premiers points d'accroches convergents. De cette étape majeure dépend les moyens et les objectifs à mettre en œuvre pour accrocher les élèves, mais aussi les inclinaisons possibles, souhaitables, les variations auxquelles il doit faire appel pour construire son enseignement. C'est à partir de cette étape d'investigation, de cette typicalisation, de ce questionnement, que le professeur enclenche son accrochage personnel pour créer la leçon ou cette « invention singulière » comme la caractérise J Saury<sup>110</sup>.

Cet axe professionnel comporte des points de convergence nécessaires à la prise en compte, à la définition des causes, des conséquences du décrochage de certains élèves. Plus clairement il délimite, décrit, éclaire le professeur sur la nature de son enseignement à venir, sur les moyens qu'il va mettre en œuvre. Cette étape lui permet de s'investir déjà par rapport à la classe en formalisant un projet répondant aux caractéristiques des élèves. Le professeur-accrocheur ne peut faire l'impasse de cette étape de conceptualisation et de formalisation. Elle est pour lui le « premier pas » à faire pour

110 SAURY (J), AEEPS intervention à Nantes, 2012

s'investir de manière active, impliquée et surtout pour questionner et répondre à cette diversité de besoins, de profils, de difficultés. Ce positionnement en étapes de convergences conduit l'enseignant-accrocheur à inscrire ses actions dans une temporalité qui se décline en trois temps forts. Le temps d'expériences vécues par les élèves, de leurs ressentis, de leurs investissements en référence au déjà-là qui ne commence pas dans la séance, car constitué d'acquis butinés hors et dans l'école, le temps présent, celui visible par l'enseignant dans l'ici et le maintenant pour finir par le temps projeté constitutif de tout acte pédagogique à visées de transformations motrices, comportementales, psychologiques et relationnelles.

Schéma 3 : aide pour le professeur accrocheur



## Une question d'engagement personnel

L'engagement personnel quant à lui, se construit dans des actes au quotidien en partant d'une volonté pour définir un projet personnel, l'accomplissement d'une mission, la découverte de l'autre ou d'un milieu, la compréhension d'une relation. Cependant il ne faut pas confondre investissement et mobilisation, deux termes utilisés fréquemment dans les discours et les écrits relatifs à l'enseignement et l'éducation. Lorsqu'il s'agit d'évoquer, pour l'élève comme pour le professeur, la nécessité de s'investir, il faut y voir une tendance à s'impliquer de manière affective dans les actions menées. C'est par cette implication dans la tâche, par la connaissance de lui-même, des exigences de la tâche, que le professeur et l'élève parviennent à se positionner et à s'accrocher. Les émotions sont des catalyseurs de savoirs, de connaissances et méritent un apprentissage comme n'importe quel autre domaine d'enseignement même si elles ne relèvent pas de contenus explicites dans les programmes. La notion de mobilisation, implique des réflexions et des actions fixées sur un ou des objectifs avec toutes les ressources dont dispose l'individu.

Le professeur-accrocheur s'investit, et surtout se mobilise avec toutes les qualités et compétences qui sont les siennes, issues de ces expériences, de ses formations, de son intuition. En face de lui, les élèves-décrocheurs s'impliquent en majorant souvent le pôle affectif et relationnel dans ce qui relève

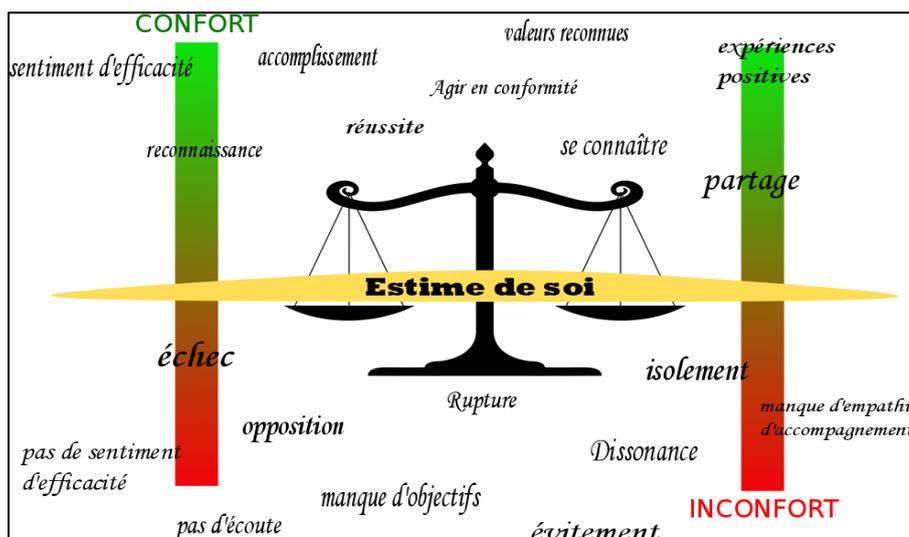
d'un « jeu théâtral ». Si la relation pédagogique se construit en partie sur ce versant, elle ne doit pas en rester là ! Il est absolument nécessaire de recentrer l'intervention du professeur et le travail des élèves, sur le pôle de la mobilisation totale et entière de leur être, sur l'acquisition de contenus, de compétences. C'est opérer un glissement du « *vivre ensemble vers le travailler ensemble* » comme le décrit Chauveau<sup>111</sup>. Cette analyse conduit à évoquer un nouveau point de convergence qui se construit autour de l'idée d'une balance entre le confort et l'inconfort. Le professeur accrocheur et l'élève sont en quête d'une zone d'équilibre favorable à l'épanouissement de l'un et de l'autre. Les deux plateaux de la balance interagissent en fonction du poids du confort ou de l'inconfort perçu, ressenti dans la situation. La recherche de cet équilibre n'exclue nullement l'apparition de l'inconfort provoqué par la nouveauté, la difficulté, la perte de repères, la perte de statut. En présence d'élèves décrocheurs, l'inconfort apparaît souvent chez l'enseignant qui doit accepter de remettre en question l'estime qu'il a de lui-même pour reconstruire des schémas positifs. Bandura<sup>112</sup> définit l'estime de soi comme « *Un sentiment d'auto-efficacité qui se traduit par la perception selon laquelle nous pouvons mettre en œuvre une suite d'actions pour arriver à un but donné.* »

Pour l'enseignant, l'inconfort se traduit le plus souvent par l'idée qu'il puisse perdre son statut, son autorité en s'engageant dans un changement de paradigme pédagogique. Passer d'un enseignant qui dit à un enseignant qui fait dire, qui écoute et qui exploite les réponses, amène à changer sa façon de voir et de penser. C'est accepter, à un moment de la séance, dans une situation précise, de donner un « pouvoir » à l'élève et lui permettre de s'accrocher aux apprentissages par la verbalisation et les questionnements.

C'est « penser élève », autrement dit savoir se mettre à la place de l'élève pour construire des situations, donner des consignes, réguler, de manière à répondre au plus près de ces attentes en donnant du sens aux apprentissages.

D'autre part, la réussite de l'enseignant est en lien avec sa capacité à interpréter et comprendre les actions mettant en péril l'activité collective de travail dans la classe. De la même manière, se rapprocher des élèves par des relations compréhensives d'empathie d'accompagnement, constitue une source d'inconfort pour certains enseignants qui décrochent plus ou moins. En changeant une partie de ses représentations sur l'apprenant, et en changeant les représentations des élèves sur eux-mêmes, sur l'Ecole, le professeur s'inscrit dans un continuum pédagogique et didactique accrocheur. La balance de l'estime de soi en schéma 4 représente, ainsi, les éléments constitutifs de cet équilibre fragile et pourtant indispensable à l'efficacité personnelle, professionnelle et sociale.

Schéma 4 : La balance de l'estime de soi



111 CHAUVEAU (G), La réussite scolaire dans les ZEP, Éducation et Formations, 2001

112 BANDURA(A), Auto- efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle, Ed. de boeck, 2003



## Conclusion

Les années quatre-vingt-dix amorcent la question du décrochage scolaire comme objectif prioritaire dans les textes relevant de l'Education. En 2015, la question est toujours d'actualité. En vingt-cinq ans la question des élèves démissionnaires face à l'Ecole n'a cessé de rebondir et les enseignants sont tout à la fois face à eux-mêmes, face à des missions de plus en plus précises, et face à une problématique sociale qui ne doit laisser personne au bord du chemin. Accrocher les décrocheurs, c'est aussi s'accrocher à soi, à ce que l'on est, ce que l'on croit et savoir aussi s'éloigner de certaines visions étroites, normées, catégorisées qui enferment et réduisent les capacités d'ouverture, de création, d'innovation. Pour que le professeur-accrocheur devienne un enseignant « réussissant »<sup>113</sup> un équilibre est à trouver, une démarche personnelle et professionnelle exigeante visant à coordonner son activité avec celle des élèves est à développer.

---

<sup>113</sup> CHAUVEAU (G), op.cit

## Entre continuité et rupture

Delphine Evain

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

*L'un des plus puissants agents d'accrochage des élèves est le professeur. Ce qui revient en premier lieu dans les propos des élèves lorsqu'ils sont interrogés c'est : « J'ai un bon prof ! » ou encore « Mon prof est sympa ! ». Par delà des formulations qui peuvent sembler un peu superficielles, il convient d'acter que dans « bon prof » est entendu que, ce qui est proposé est en phase avec ce qui fait réussir les élèves. Les contenus, les objets d'études, mais également les démarches didactiques ce qui caractérise le « prof sympa » est complémentaiement lié aux démarches pédagogiques utilisées. Celles-ci, par leur pertinence, contribuent à obtenir l'adhésion des élèves en suscitant leur intérêt et en entretenant leur motivation. Le professeur transmet l'idée et construit le ressenti qu'il s'adresse à tous, globalement, et à chacun, en particuliers, quel que soit le niveau d'acquisition, de manière à ce que les uns ne soit pas perdus, et les autres ne s'ennuient pas.*

*Ainsi, le « bon et sympa » professeur, ce qu'il convient de qualifier d'un point de vue plus institutionnel, de professionnel compétent, ne peut l'être, a priori, que s'il sait et parvient à s'inscrire dans la mouvante éducative du moment, en avançant à son rythme. Il est toutefois une conjoncture éducative particulièrement sollicitante : le socle commun voit ses versions s'actualiser, les programmes disciplinaires changer, les textes sur les parcours par exemple s'accumuler (artistique, orientation, citoyen...). En toile de fond, les paradigmes qui font fonctionner les professeurs de longue date évoluent (évaluation, transdisciplinarité...) jusqu'à toucher l'intimité de leur mission et remettre en question leur manière de travailler (travail collectif, co-préparation-intervention, élèves acteurs...). Face à cette avalanche de transformation, comment de pas perdre les enseignants en les plongeant dans l'incompréhension, la difficulté, l'incertitude ou encore la crainte ? Comment ne pas les laisser sombrer dans une certaine forme de fatalisme de l'éternel changement qui n'est qu'une lubie ponctuelle des acteurs institutionnels ? Finalement, comment ne pas décrocher les élèves par la voie du décrochage des professeurs ?*

*Aujourd'hui se profile la réforme du collège et avec elle, l'arrivée du « nouveau » socle commun et des « nouveaux » programmes d'EPS, entre autre. Déjà, beaucoup d'inquiétudes et de questionnements jalonnent les lectures, les gorges chaudes s'expriment, les remises en question ou au contraire les appuis s'organisent. La division même, tant dans l'interprétation que dans l'adhésion, provoque potentiellement le décrochage. Alors qu'en est-il réellement ? Quel accrochage des professeurs au service de l'accrochage des élèves ?*



## Ne pas se sentir décroché

Pour que les professeurs soient accrochés, il ne s'agit pas de les décrocher. Y voir clair, prendre de la distance, s'attacher aux valeurs et enjeux existants constituent les clés pour ne pas tomber dans l'idée qu'il est fait table rase des antécédents, dans tout changement qui s'annonce.

### Notion de « nouveau » socle

Parce qu'un nouveau texte<sup>114</sup> est publié alors s'agit-il de tout recommencer ? Non ! Par ce nouveau texte sur le socle commun, l'« ancien » socle commun ne fait qu'être réaffirmé comme un concept incontournable caractérisant la formation des élèves : « tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », ce qui constitue la base minimale et commune d'une vie citoyenne autonome et adaptée à la société dans laquelle l'adulte en devenir se projette. Mieux, aujourd'hui, il représente le projet national de formation du citoyen.

Il n'est plus le seuil d'acquisition de compétences, mais l'orientation de la nature des acquisitions à s'approprier. Il n'est donc plus question d'une base, mais davantage des incontournables dont le niveau d'acquisition peut s'élever à la hauteur la plus ambitieuse à laquelle chacun peut prétendre. Il est manifestement le signe d'une évolution, d'une amélioration, d'un ajustement, mais en aucun cas d'une remise en question.

Par son existence, il destitue encore un peu plus l'empilement de connaissances, sensé rendre compétent, au profit de la construction de compétences, adossées à une articulation de connaissances. Par là même, il réaffirme la pluralité des angles d'attaque, des regards qui par leur richesse, favorise l'expression de la singularité des élèves, et le respect de chacune de ces singularités. Il est plus ambitieux et exigeant car il a vocation à garantir le développement personnel et professionnel à tout âge de la vie. Plus présent, il est destiné à inonder la réflexion et la vie éducative. Néanmoins, il ne peut tromper le professionnel déjà engagé dans cette logique formative depuis maintenant plusieurs années que constitue le professeur. Ceci est une avancée à présent entérinée.

### Notion de « nouveau » programme

Parce qu'un nouveau programme vient écraser le précédent alors s'agit-il de tout recommencer ? Non ! Par ces programmes à venir, au côté des autres disciplines, l'EPS n'est que confortée comme discipline scolaire à part entière au sein d'une Éducation Nationale qui donne toute sa place et sa raison à la dimension corporelle. Par son statut réaffirmé, son existence et sa présence ne sont pas remises en question. Elle offre au contraire tout son potentiel éducatif, qu'une externalisation hors de l'École appauvrirait à la hauteur de la seule pratique physique et/ou sportive pour elle-même.

Il est également acquis de longue date que l'EPS utilise ses objets didactiques, les APSA, comme des moyens au service de la formation des élèves. Penser qu'elle reprendrait l'ensemble de ces sujets comme une fin en soi renvoie à un débat d'un autre temps. Ce point de vue constitue même, un écueil majeur, dans une conjoncture où l'intégralité des autres disciplines cheminent dans le sens que l'EPS suit depuis longtemps maintenant, à l'aide de réactualisations de programmes qui s'engagent avec force dans cette logique de faire de leur objet, un moyen.

Enfin, si les répartitions, catégorisations et autres termes changent, il n'est question ici que d'un code conventionnel entre les acteurs, experts de la discipline, qui n'a vocation qu'à faciliter l'usage commun des objets ainsi éclairés, par une démarche convenue. Il n'en demeure pas moins que, quelle que soit

<sup>114</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

la forme que prend le programme, les objets demeurent des « boîtes à outils » au service du développement de l'intelligence humaine, globalement, selon des domaines identifiés au travers du socle commun, en particulier et des objets d'étude corporels, de manière spécifique. Le nouveau programme disciplinaire, constitué de son accroche au socle commun, ne fait que renforcer une intention et une logique déjà en cours d'opérationnalisation. Aussi, que les professeurs aient confiance en eux, ils portent et pratiquent une EPS transversale, à partir d'une entrée spécifique que représente celle du corps. Ceci est un état de fait.



## De la continuité

### Des acquis

Les programmes EPS de 2008<sup>115</sup>, 2009<sup>116</sup> et 2010<sup>117</sup> sont aidants et guidant. Ils permettent de réunir les membres d'une même équipe sous une même logique qui veut :

- d'une part, rationaliser le choix des supports d'enseignement selon un équilibre horizontal, la diversité, et un équilibre vertical, la complexité ; les Compétences Propres et les acquisitions de niveaux par paliers scolaires des Compétences Attendues.
- d'autre part, contextualiser par la définition des objets d'études transversaux qui colorent chacun des supports, définissant alors un plan de formation sur l'année et plus largement sur le cursus ; les Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS), par extension les compétences du socle commun<sup>118</sup>.

Grâce à ces textes, la démarche de projet d'enseignement qui intéresse tous les élèves, et qui unit tous les professionnels portant la discipline, est à ce jour une conception de sa mise en œuvre bien rodée et admise. Chaque équipe, avec plus ou moins de réussite, tente d'identifier son public, de réfléchir une programmation des APSA supports et de profiler des acquisitions méthodologiques et citoyennes, l'ensemble attaché à un projet d'établissement<sup>119</sup>. Il est présentement une démarche conceptuelle efficace et qui fait l'unanimité. Il s'agit donc d'une pratique à ne pas perdre.

### Des leviers

L'intention d'une contextualisation aux particularités locales (publics et axes de travail communs) constitue une déclinaison des programmes à l'échelle de l'établissement. En cela, le projet d'EPS prévaut sur le programme national<sup>120</sup>. En effet, il n'est plus question d'« appliquer un programme » ou de « faire le programme », mais de s'en servir comme une référence au service de la nature des finalités attendues. Compte tenues des caractéristiques des élèves, des avancées, des progrès constatés, des besoins particuliers, des manières d'être, de penser et d'apprendre, les programmes représentent un contenu potentiel. Son traitement dans son exhaustivité n'est pas forcément attendu si les élèves en témoignent déjà la possession, ou si l'acquisition de ce même contenu pour d'autres élèves, demande un temps dédié plus long ou récurrent. Il est toutefois incontournable dans le cadre de leur formation. Ce degré de liberté doit pouvoir être perçu comme un bénéfice permettant de se dédouaner d'un cadre qui dans un premier temps, peut être ressenti comme une contrainte mais, pour qui sait l'utiliser, devient une force et un puissant vecteur d'accrochage scolaire.

115 Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

116 Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour la voie professionnelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

117 Enseignement commun d'exploration et facultatif, Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique, Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

118 Le socle commun des connaissances et des compétences- décret du 11 juillet 2006

119 EVAÏN (D.), BARDEAU (F.), « Ne pas perdre le fils directeur de sa pensée », e-novEPS N°6, janvier 2014

120 EVAÏN (D.), « N'oublions pas le cœur du métier », e-novEPS N°7, juin 2014

Par ailleurs, les réflexions menées sur la manière dont l'EPS s'enseigne au sein de l'établissement et plus précisément, comment la mise en œuvre de son projet partagé collectivement s'articule aux compétences du socle commun, représentent une façon de penser la discipline qui n'est pas neuve. A la disparition des CMS, se substituent les domaines du socle commun. Antérieurement considérés davantage comme le prolongement logique du développement des CMS, ces domaines du socle orientent les intentions formatives transversales aujourd'hui, comme les CMS profilaient les attendus hier. Il n'est donc pas une perte, mais davantage un raccourci. « L'EPS à deux pattes » demeure. La bilatéralité, transversale et spécifique, est réaffirmée, voire même plus étayée par l'explicitation des attentes au sein de chaque domaine du socle, et par cycles considérés.

En conséquence, le socle commun et le programme disciplinaire qui l'accompagne renforcent la contextualisation, la personnalisation, le « tandem citoyenneté-motricité » et la notion d'exigence, tout en s'appuyant sur la démarche conceptuelle établie d'appréhension de la discipline, tant sur le fond que sur la forme. Ce « déjà là conceptuel », qui s'appuie sur des pratiques ordinaires issues des programmes antérieurs évite aux professeurs de décrocher pour au contraire les inviter à se servir de ce qu'ils savent faire, à partir de ce qu'ils font déjà. Confiants et rassurés, ils enseignent avec plus de sérénité, de volonté et d'engagement auprès des élèves. En miroir, ces derniers les suivent avec plus d'adhésion et de motivation, d'autant plus lorsque les orientations envisagées donnent des moyens supplémentaires de personnalisation, autre agent d'accrochage.



## De la rupture

S'il y a un nouveau texte, alors il y a quelque chose de neuf institué qu'il convient de ne pas rater ou évincer.

## De la contribution à la constitution

L'un des principes majeur à retenir est cette inversion de rapport entre le socle commun et le programme disciplinaire.

En effet, la conjoncture de l'écriture des programmes de 2008 se situe post 2006<sup>121</sup>, année de publication de la première version du socle commun. L'intention des auteurs est clairement de s'inscrire dans ce texte de référence pour, d'une part se saisir de la notion de compétence, articulant les connaissances-capacités-attitudes, d'autre part clairement orienter la mission de formation des professeurs à une contribution au socle commun. Un paragraphe entier est accordé à « la contribution de l'EPS aux acquisitions du socle commun ». De même qu'un autre précise « le lien avec l'enseignement de l'histoire des arts »<sup>122</sup>. Non seulement ces paragraphes sont positionnés en amont des acquisitions spécifiques de la discipline, mais en plus leur volume dépasse celui accordé aux Compétences Propres ou Compétences Méthodologiques et Sociales. Autrement dit, déjà en 2008, la mission transversale et constitutive du « citoyen soclé » est mise en avant. Il est toutefois indiqué qu'il est question d'une « contribution ». Il s'agit alors de mener une EPS dans la volonté de développer les CP et CMS avec la perspective de faciliter des acquisitions relevant du socle commun. Très objectivement, beaucoup de professeurs voient leur CMS et celles du socle se confondre ou, par une légère extension y contribuer presque naturellement. A travers ces programmes, il n'est toutefois pas question de faire de l'EPS un enseignement du socle, ni du professeur d'EPS, un professeur de socle.

121 Le socle commun des connaissances et des compétences- décret du 11 juillet 2006

122 Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

*Différemment, le programme en cours d'écriture, par l'impulsion du ministère et délégation au Conseil Supérieur des Programmes (CSP) fixe une toute autre hiérarchie. Il est d'abord question de revisiter et préciser les orientations des acquisitions du socle commun par cycle, le volet 1<sup>123</sup>. Puisqu'il n'existe pas de « discipline socle », ni de professeur du socle, alors il relève une obligation faite à tous les professeurs de faire de ce socle, sa discipline. Le volet 2 indique alors comment chaque discipline peut construire de manière privilégiée chacun des domaines du socle, selon une approche commune quelle que soit l'entrée considérée. Enfin, le CSP, ayant conçu un cadre d'écriture commun des programmes et chaque groupe de travail disciplinaire ayant reçu la « commande » de ne les renseigner qu'à partir de ce qui fait leur spécificité, le volet 3, nourrit le texte global de la focale exclusive qui différencie une discipline d'une autre. En EPS, l'approche corporelle est donc mise en avant.*

*De fait, ne s'attacher qu'au seul volet 3, identifié comme le programme, est une erreur. Il n'est qu'une partie constitutive du texte global. Il convient alors de considérer les volets 1, 2 et 3 comme indissociables. Ce n'est qu'à cette seule condition, que l'EPS trouve son équilibre « citoyenneté-motricité ». C'est ce contexte même qui crée la rupture. Les programmes ne sont plus pensés, conçus ni écrits comme autrefois, pour eux mêmes, mais dans l'ambition de servir le socle commun. La sensible évolution est bien à ce niveau. C'est en cela que les programmes invitent les professeurs, non plus seulement à contribuer, mais à s'engager davantage en le construisant collégalement, à l'aide de ce qui fait leur force et leur spécificité. La gestion de ce contexte évolutif par le professeur est d'autant mieux abordée qu'il s'ancre sur des repères et des éléments d'explicitation connus et/ou maîtrisés.*

### **D'une entrée par l'objet d'étude à une entrée par l'élève**

Actuellement, « l'entrée par l'élève » de la conception de l'enseignement est souvent une intention palpable. Pour autant encore très fréquemment les caractéristiques des élèves soigneusement éclairées restent des indicateurs qui servent surtout à réaliser les adaptations nécessaires pour que ses derniers apprennent plus et développent mieux les compétences qui leur sont demandées de construire. Il est question ici de mettre en œuvre une opération technique, qui prend son essence au cœur de la didactique des APSA, dont l'objectif est de rendre digeste le programme disciplinaire.

Certains professeurs, en passe d'une évolution certaine, caractérisent leur population dans le but de définir un véritable plan de formation qui leur correspond. Ce dernier se formalise par le choix des APSA supports - leur articulation, leur cohérence dans le temps - et la prise en compte des CMS qui, au-delà de leur seule énonciation, se déclinent en axes de travail, pour le moins à l'échelle de l'année dans leur classe, pour le mieux à l'échelle du cursus dans le projet d'EPS. Malgré ces efforts, le naturel reprend vite le dessus lorsque finalement la seule compétence attendue de l'APSA vient se plaquer comme unique objectif pour l'élève.

La rupture est à caractériser comme une bascule totale ou une persistance de l'intention de départ qui est de chercher non plus à importer les textes, mais à ne saisir que ce qu'ils offrent de pertinent au regard des besoins identifiés des élèves, c'est à dire ce qui profile leur plan de formation. Refaire faire à un élève ce qu'il sait déjà, c'est, en plus de risquer de le plonger dans un profond ennui, une perte de temps notable, autant que de faire le choix de traiter certains sujets qui ne lui correspondent pas et qui n'ont pas de sens, ni d'utilité à ses yeux. L'engager dans un chemin qu'il ne connaît pas ou trop peu, dans lequel le travail consenti ne peut que représenter une plus-value, c'est au contraire lui livrer un nouveau terrain de jeu, un nouveau challenge dont il peut se saisir avec curiosité, si ce n'est enthousiasme, en même temps qu'il développe les compétences nécessaires pour le mener à bien.

Le volet 1 des textes-programmes identifie et caractérise des compétences intimement liées à la formation du citoyen. Le volet 3 identifie des objets de travail possibles pour y parvenir. La lecture s'effectue du volet 1 à 3 et non du volet 3 à 1. L'entrée conceptuelle de l'enseignement est donc bien par celle de l'élève en construction. En cela ces textes sont plus ambitieux. Ils replacent la personnalisation au premier plan et donne la souplesse d'une contextualisation demandée et attendue. C'est sans doute là l'enjeu à ne pas rater, mais aussi la difficulté à dépasser pour une mise en œuvre réus-

123 Projet de programme pour les cycles 2, 3, 4, CPS, avril 2015

sie. En effet, ils nécessitent à ce que les équipes disciplinaires opèrent des choix engagés, les assument et les mettent en œuvre à la hauteur des enjeux de formation qu'ils se donnent. Encore une fois, forts de cette vision ainsi éclairée et partagée au sein d'une équipe, les professeurs, malgré cette évolution notable, sont en mesure de donner aux élèves qu'ils ont en responsabilité, le meilleur d'eux-mêmes.



## Conclusion

Socles et programmes antérieurs ont amené les professeurs à développer des habitudes de travail représentant aujourd'hui une base commune. Le défi de la mise en œuvre du socle commun et des programmes à venir est d'oser aller plus loin, d'être plus ambitieux, de générer et construire des liens, de placer toutes les disciplines sur la même intention et la même exigence.

Pour ne pas se sentir décroché, il faut avoir confiance en son savoir faire :

- quitter progressivement les CMS pour les substituer aux domaines du socle commun, sans transformer la démarche de conception des projets d'EPS, mais en mettant la spécificité de sa discipline au service du développement des compétences citoyennes et motrices de l'élève.
- se distancier d'une application du seul programme pour se saisir avec parcimonie de l'ensemble des incontournables du texte (qui contient le programme) au regard des besoins identifiés des élèves et du plan de formation qui leur correspond.

Pour ne pas se sentir décroché, il n'est à considérer que ce qui s'annonce n'est qu'une montée en puissance de ce qui est déjà, un renforcement, une accélération : de la liaison école collège au cycle 3, du travail en équipe et projets transdisciplinaires aux Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), de l'Accompagnement Personnalisé (AP) 6<sup>ème</sup> à l'AP sur tout le cursus, des compétences écrites sous la forme d'un résultat à atteindre aux compétences abordées comme un pouvoir d'agir dans des contextes pluriels face à une situation qui interroge et demande par sa résolution le recrutement de connaissances construites, mobilisables. En résumé, il s'agit de passer d'une « compétence résultat » à une « compétence processus ».

Finalement, être accroché, c'est rendre service aux élèves par plus de personnalisation pédagogique et organisationnelle.

Pour ne pas se perdre, il s'agit de comprendre l'évolution du système éducatif, adopter le juste positionnement et prendre de la hauteur, exploiter sa capacité à être ingénieur pédagogique<sup>124</sup>. Le législateur l'attend et accorde sa confiance à la profession, en lui laissant la main localement. Le professeur doit pouvoir s'en saisir, comprendre où sont les ruptures, se rassurer en sachant où sont les continuités<sup>125</sup>. Il n'est là qu'un décalage optimal. Celui qui sait y voir clair n'est pas décroché, pour les autres il convient d'y apporter la plus grande vigilance par l'accompagnement. Les échanges professionnels disciplinaires autant que transdisciplinaires, élargis au collectif des personnels d'éducation dans et hors un établissement scolaire, représentent des leviers indéniables.

124 EVAÏN (D.), « Ingénieur pédagogique », e-novEPS N°8, janvier 2015

125 Collège, mieux apprendre pour mieux réussir, <http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016.html>

## Quelles communications pour les parents ?

Vianney Thual,  
Professeur d'EPS, Cossé le Vivien (53)

*Le renforcement des liens et des partenariats entre l'école et les familles constitue un facteur favorisant l'accrochage scolaire pour l'élève. « Tous les indicateurs de cette organisation montrent qu'une plus grande implication des parents dans la scolarité de leurs enfants se traduit par de meilleurs résultats dans les performances scolaires<sup>126</sup> ». Or, si l'école et les parents s'accordent sur ce postulat, la réalité fait état de tensions récurrentes entre chaque partie. Un lien de confiance rompu qui entrave la mise en œuvre effective du principe de coéducation<sup>127</sup> et donc de l'accrochage scolaire de l'élève.*

*Pour les équipes éducatives, l'élaboration d'une stratégie de reconquête des parents d'élèves, passe par une connaissance plus réaliste de leurs caractéristiques et de leurs aspirations. La formulation d'un cadre de caractérisation fonctionnel pour les enseignants devient alors un outil d'analyse permettant de mieux définir des actions de communication pertinentes destinées à renouer des liens constructifs avec les familles.*



### Une légitimité à reconstruire

*« Entre l'école et les familles, le contrat est rompu, (...) chacun pense que l'autre poursuit ses propres intérêts. On ne voit plus clairement d'intérêt commun. Aux uns le souci jaloux de la réussite de leur enfant. Aux autres, l'obsession de leurs conditions de travail et de leur carrière<sup>128</sup> ». En conséquence, comme le concède P. MEIRIEU, la légitimité de l'institution n'est aujourd'hui plus acquise par avance mais doit être reconstruite de manière quotidienne<sup>129</sup>. Pour autant, de nombreux éléments d'analyse<sup>130</sup> tendent à prouver que le déficit de confiance, qui s'est progressivement installé entre les familles et les enseignants, résulte avant tout de facteurs historiques et structurels, bien plus qu'à des conceptions éducatives divergentes. Un vaste malentendu qui est renforcé par une communication largement perfectible en direction des familles. Car au-delà d'une réalité qui souligne des tensions persistantes, force est de constater que si la confiance est altérée, l'attente vis-à-vis de l'institution reste forte. « Il serait faux d'évoquer une perte collective d'intérêt pour l'école. Globalement, l'intérêt de la société pour l'école est évident. Dans tous les établissements scolaires observés, les réunions d'information de début d'année scolaire et les rencontres parents professeurs qui les suivent au cours du premier trimestre, sont très fréquentées alors même que leurs modalités d'organisation ne sont pas toujours idéales<sup>131</sup> ».*

Dans sa classe, l'enseignant construit sa légitimité par l'exercice de ses compétences professionnelles. Il s'intéresse aux élèves. Il les caractérise, identifie des profils, en déduit des stratégies ciblées, des modes de communication adaptés et élabore des mises en œuvre opérationnelles. Hors de sa classe, la même qualité de réflexion est requise. Elle conditionne la reconstruction de cette légitimité

<sup>126</sup> Mission d'information sur les relations entre l'école et les parents, 10 juillet 2013, audition du 28 novembre 2013.

<sup>127</sup> Lire à ce sujet EVAIN (D.), « la co-éducation », e-nov EPS N°7, juin 2014, revue de l'Académie de Nantes

<sup>128</sup> MEIRIEU (P.), L'école et les parents : la grande explication, Plon, 2000.

<sup>129</sup> MEIRIEU, Op. cit. ib.

<sup>130</sup> MEIRIEU, Op. cit. ib.

<sup>131</sup> Rapport n°2006-057 la place et le rôle des parents dans l'école, Inspection générale de l'éducation nationale

qui fait défaut aux yeux des parents d'élèves. De ce fait, si la pédagogie est le vecteur de la relation à l'élève, la communication elle, constitue un point d'accroche central dans la relation avec les familles.



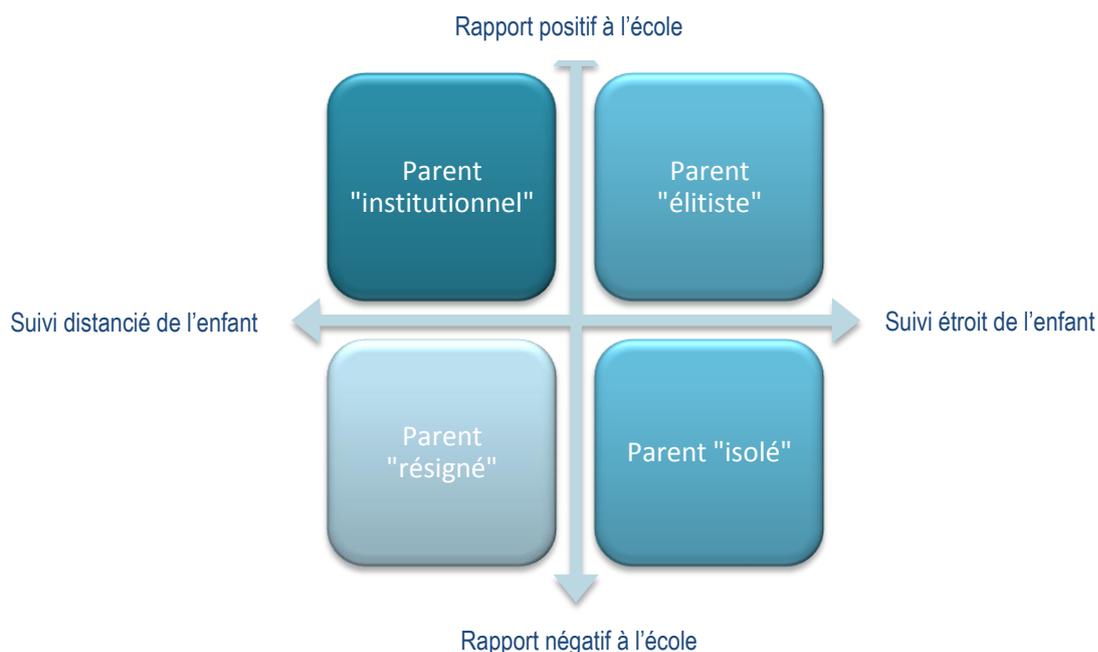
## Profilage et communication : une accroche mieux pensée

### La démarche de profilage

L'installation d'une démarche de communication en direction des parents se fait progressivement au sein du système scolaire, au gré des enjeux et des problématiques qui émergent successivement. Mais à long terme, il apparaît que les différents objets de communication sont juxtaposés sans réellement interagir ni obéir à un projet de communication global et cohérent sur le modèle du projet d'établissement ou du projet d'EPS. Beaucoup d'outils, de « fiches-ressources » existent et sont mis à disposition de la communauté éducative pour traiter, au cas par cas, l'organisation des journées portes ouvertes, structurer les réunions d'informations, ou encore accompagner la gestion des conflits. Un large panel de cas de figures possibles qui segmente et cloisonne la communication de l'établissement, avec pour conséquence une diminution de son rayonnement et de son efficacité.

Une autre option consiste à tenter de dégager des constantes dans toutes les propositions déjà existantes. Et en premier lieu, à définir ce qui caractérise les parents d'élèves en tant que destinataires de la démarche de communication. Pour éviter l'écueil d'une liste plus ou moins exhaustive des profils types, il semble plus fonctionnel de proposer un cadre de caractérisation flexible considérant des rapports de proximité ou d'éloignement en fonction de deux critères d'analyse liés au statut et au rôle de parent d'élève. Le premier critère, selon un axe vertical, définit le rapport qu'entretient le parent avec l'école. De bas en haut, c'est-à-dire, d'un éloignement important vis-à-vis du système scolaire, de ses valeurs, de son fonctionnement, à une connaissance approfondie de l'institution, des enjeux éducatifs, des parcours scolaires, etc. Le second critère, selon un axe horizontal, définit la relation entre le parent et son enfant. De gauche à droite, c'est-à-dire, d'un suivi distancié privilégiant l'épanouissement de l'enfant, vers un suivi plus étroit, centré sur la réussite et l'obtention de bons résultats scolaires. La modélisation, ci-dessous ainsi construite, fait apparaître quatre profils standards de parents permettant une caractérisation fonctionnelle, ajustable selon la position d'un curseur qu'il est possible de faire varier sur les deux axes d'analyse.

Schéma 1 : modèle de caractérisation des profils de parents



### Les parents « élitistes »

Très connaisseurs des enjeux du système éducatifs (orientation, méthodes, compétences), les parents « élitistes » s'inscrivent généralement dans une éducation de type « perfectionniste », en quête de contrôle et d'excellence. Au regard de l'école, ils accordent de l'importance à la qualité de l'enseignement et revendiquent pour leur enfant un haut niveau d'apprentissage. Ils suivent quotidiennement la scolarité de l'enfant et sont capables de lui fournir une aide directe ou extérieure quand celui-ci rencontre des difficultés. Ce profil de parent se caractérise par des attentes fortes pour leur enfant, mais se considèrent parfois, au-delà de l'école, comme étant plus à même de répondre favorablement à leurs aspirations. L'école est perçue comme un partenaire privilégié, mais sans être exclusif ni infaillible. Les parents n'adhèrent aux discours des enseignants que si le niveau d'exigence et les objectifs sont perçus comme concordants.

### Les parents « institutionnels »

Impliqués dans le fonctionnement des établissements et soucieux d'offrir un cadre éducatif cohérent à leur enfant, les parents « institutionnels » se positionnent dans une logique d'éducation de type « bienveillante » dont le but est tout autant de viser l'excellence mais au niveau accessible et dans le respect de chacun des intéressés. Liberté de choix, autonomie dans le travail, l'épanouissement personnel de l'enfant constitue, à leurs yeux, le principal critère d'appréciation de la notion de réussite. Ce profil de parent se caractérise par un investissement dans les différentes structures représentatives de l'établissement et témoigne, en ce sens, d'une volonté de coopérer avec l'école, de renforcer l'efficacité du partenariat au profit du développement de l'enfant. En conséquence, toute opacité dans le fonctionnement de la classe, tout manque de lisibilité dans l'enseignement, sont autant de signaux négativement perçus et interprétés comme une tentative unilatérale de briser ce partenariat.

### Les parents « résignés »

Très éloignés de la culture scolaire et souvent en conflit avec leur enfant, les parents « résignés » se sentent démunis en matière d'éducation. Ayant eux-mêmes vécus des difficultés importantes durant leur scolarité ou leur parcours personnel, ils manifestent une certaine impuissance face aux exigences de l'institution et plus largement de la société civile. Ce profil de parent se caractérise par un rapport distancié vis-à-vis des rencontres et des manifestations offertes au sein de l'établissement. Un comportement qui pourrait s'apparenter à une stratégie d'évitement dans la mesure où l'école constitue, pour eux comme pour leur enfant, un facteur de dévalorisation.

### Les parents « isolés »

Bien qu'éloigné de la culture scolaire et peu connaisseurs des rouages de l'institution ou de la subtilité des projets d'enseignements, les parents « isolés » s'attachent néanmoins à construire une éducation de type « volontariste ». Un positionnement qui les amène à concevoir l'école comme un système complexe mais incontestablement vecteur de promotion sociale. Ce profil de parent se caractérise par des aspirations éducatives très normées (résultats scolaires, passage en classe supérieure, certifications) tout en exprimant un certain aveu de faiblesse quant à leur capacité à accompagner efficacement les enseignants dans le projet de formation de leur enfant.

### Les niveaux de communication

La connaissance des différents profils de parent montre que « *La scolarité de leurs enfants et les relations qu'ils entretiennent avec l'École sont au cœur des préoccupations des parents. (...) L'approfondissement du dialogue avec les équipes éducatives, fondé sur le respect mutuel, contribue également à la qualité du climat scolaire et à la promotion de la coéducation*<sup>132</sup> ». Dans cette perspective, la démarche de caractérisation n'est pas suffisante. Elle nécessite d'être complétée puis articulée avec les recommandations institutionnelles pour l'amélioration des relations entre les parents et l'école. L'analyse des axes de progrès et des propositions permet de mettre en évidence trois degrés de communication.

#### Accueillir et informer

Ce premier niveau de communication vise à « accrocher » les familles. A court terme, il consiste à forger la fameuse première impression, à soigner la forme pour attirer l'attention. Bien que particulièrement subjective, cette entrée en matière s'avère pourtant déterminante pour aiguiller dans le bon sens le ressenti des parents. A titre d'exemple, l'organisation matérielle des rencontres entre parents et professeurs est souvent perçue comme médiocre<sup>133</sup>. Les files d'attente rallongées, les plannings de rendez-vous non respectés ou l'installation matérielle sommaire, donnent le sentiment d'un certain manque de professionnalisme. Une négligence dans la forme qui confère aux parents l'impression de devoir subir le fonctionnement de l'établissement plutôt que d'y être réellement intégré. Or, cette confiance dégradée compromet la réalisation des autres niveaux de communication.

#### Expliquer et convaincre

Le second niveau de communication consiste à « conquérir » les parents. A moyen terme, il s'agit de démontrer aux parents que les objectifs poursuivis par l'école et les disciplines scolaires sont pleinement compatibles avec les valeurs et le modèle éducatif des familles. La superposition de deux conceptions éducatives favorise l'installation d'un respect mutuel et légitime l'entretien des liens relationnels. Il s'agit ici d'éclairer ce qui est fait, de présenter les aspects positifs, les réussites et les progrès, pour démontrer la volonté commune d'œuvrer au profit de la formation de l'enfant. Pourtant, dans de multiples situations, en réunion ou en conseil de classe, le manque de lisibilité des discours est parfois interprété par les familles comme un manque de transparence voire une intention délibérée de les maintenir à distance<sup>134</sup>, de les décourager d'investir un champ de compétences réservé aux enseignants. Une maladresse sur la forme et une insuffisance sur le fond qui n'incitent pas l'autre partie à concrétiser un projet commun à long terme.

#### Dialoguer et débattre

Le troisième niveau de communication ambitionne de « fidéliser » les familles. Dans une approche à long terme, il consiste à créer les conditions autorisant le dialogue, le partage et l'expression des opinions. Dans le contenu, ce degré de communication rehausse le statut et le rôle des parents. S'appuyant sur la réalisation des deux niveaux précédents, il implique la mise en pratique d'une coéducation très porteuse pour le parent, pour l'élève et l'enseignant. Néanmoins, beaucoup de familles s'estiment « infantilisés » par la nature du discours de l'enseignant à l'occasion notamment des ren-

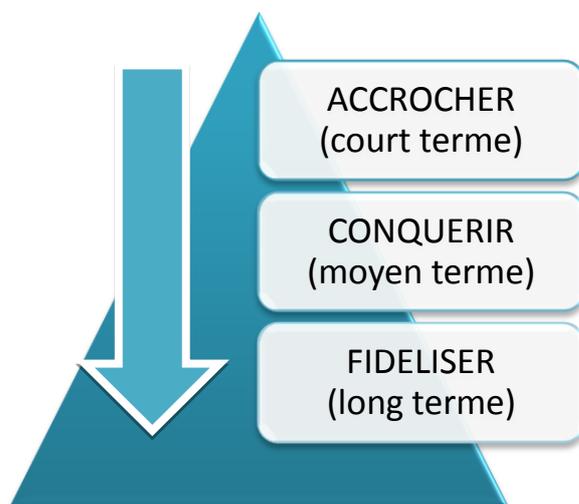
<sup>132</sup> Rapport n°2006-057 la place et le rôle des parents dans l'école, Inspection générale de l'éducation nationale

<sup>133</sup> Mission d'information sur les relations entre l'école et les parents, 10 juillet 2013.

<sup>134</sup> Mission d'information, Op. cit. ib.

contres entre parents et professeurs<sup>135</sup>. Un manque de considération et de crédit accordé à la parole des familles qui déséquilibre les relations et ne permet pas l'installation d'un partenariat complémentaire.

*Schéma 2, les vecteurs de communication et leurs différents niveaux d'implication*



## **Stratégie et mise en œuvre : une accroche mieux ciblée**

Le croisement des profils standard de parents avec les différents vecteurs de communication répartis en trois niveaux (accroche, conquête et fidélisation), offre la possibilité de proposer des mises en œuvre variées et mieux ciblées. L'idée consiste à transférer certains principes de la pédagogie différenciée pour tendre vers une « communication différenciée ». Ambitieuse et certainement complexe, la démarche n'est pourtant pas dénuée d'intérêt car, s'adressant au plus grand nombre, elle favorise l'émergence de propositions innovantes par la prise en compte combinée des différentes composantes de la communication : le fond, la forme, la temporalité et les caractéristiques du public visé. Les tableaux présentés ci-dessous sont des exemples de mise en œuvre de la démarche exposée.

<sup>135</sup> Rapport n°2006-057 la place et le rôle des parents dans l'école, Inspection générale de l'éducation nationale

Tab. 1 : exemples de stratégies de communication de premier niveau : accueillir et informer

Accueillir et Informer	
Profils	Stratégie et mise en œuvre
Parent « élitiste »	<b>Encadrer et optimiser l'organisation des rencontres, des réunions et des manifestations au sein de l'établissement</b> → Aménagement fonctionnel et esthétique des locaux, planning, agent d'accueil et de médiation
Parent « institutionnel »	<b>Aménager un espace d'accueil convivial à chaque occasion de rencontres ou de réunions</b> → Espace d'accueil et « coin détente » encadré par des parents, des élèves et des membres de l'équipe pédagogique
Parent « résigné »	<b>« Personnaliser » les invitations aux rencontres, réunions ou actions programmées dans l'établissement pour valoriser l'interlocuteur</b> → Invitations personnalisées, nominatives ou téléphoniques
Parent « isolé »	<b>Encourager la participation à un « comité consultatif » chargé d'apprécier la lisibilité des informations diffusées aux parents</b> → « Comité de lecture » constitué d'un panel de parent et chargé de valider les documents d'informations diffusés auprès des familles

Tab. 2 : exemples de stratégies de communication de deuxième niveau : expliquer et convaincre

Expliquer et Convaincre	
Profils	Stratégie et mise en œuvre
Parent « élitiste »	<b>Expliciter les objectifs pédagogiques et les méthodes d'évaluation</b> → Document d'information sur l'articulation des différents projets de l'établissement « la maquette pédagogique »
Parent « institutionnel »	<b>Valoriser et diffuser les innovations pédagogiques présentes dans l'établissement</b> → Soirée exposition, spectacle de fin d'année, blog du collège et de l'EPS, article de presse
Parent « résigné »	<b>Nouer des liens avec les parents les plus « éloignés » de l'école en développant de nouvelles modalités de rencontres</b> → Rencontre à domicile, dispositif de la « classe ouverte »
Parent « isolé »	<b>Donner à voir les apprentissages et les progrès de l'enfant</b> → Faciliter l'appropriation du livret et du suivi des compétences, dispositif de « la classe ouverte »

Tab. 3 : exemples de stratégies de communication de troisième niveau : dialoguer et débattre

Dialoguer et Débattre	
Profils	Stratégie et mise en œuvre
Parent « élitiste »	<p><b>Mobiliser un espace dédié aux parents à chaque occasion de rencontres dans l'établissement</b></p> <p>→ « Espace parent » ouvert et animé par une personne qualifiée</p>
Parent « institutionnel »	<p><b>Constituer un comité de parents disposant d'un droit de saisie sur toutes les questions traitées au sein de l'établissement</b></p> <p>→ Comité de réflexion et de proposition « collège de parents<sup>136</sup> »</p>
Parent « résigné »	<p><b>Organiser des actions d'aide à la parentalité et à l'accompagnement de la scolarité</b></p> <p>→ Dispositif d'aide et d'accompagnement « la mallette des parents<sup>137</sup> »</p>
Parent « isolé »	<p><b>Assurer la formation des parents sur leurs droits et leurs devoirs</b></p> <p>→ Dispositif de formation et d'information « kit du parent »</p>

La synthèse des trois tableaux permet aux équipes pédagogiques de dresser un état des lieux des actions possibles pour déterminer ensuite les axes de communication prioritaires d'un établissement en fonction de ses particularités locales. Le projet de communication ainsi formulé peut se concrétiser en deux temps. Une approche globale, d'une part, qui consiste à optimiser la mise en place annuelle des divers dispositifs (protocole de rédaction et de diffusion des informations, constitution et mobilisation des « comités de parents », organisation des manifestations de l'établissement). Une seconde approche, d'autre part, plus spécifique, dans laquelle l'enseignant formule aux familles des propositions de dispositif ou d'information en fonction de leurs besoins spécifiques. Cette « remédiation personnalisée », en complément de la stratégie globale, permet à l'école de répondre avec plus de précision encore, aux aspirations de tous, ceci, au profit d'un climat de travail dynamique, coopératif et donc structurant pour la scolarité de l'élève.



## Conclusion

L'école et les enseignants font l'apprentissage d'une nouvelle mission<sup>138</sup>. Il est désormais « *unaniment admis qu'une coopération étroite entre la famille et l'école aide l'enfant à apprendre plus efficacement et qu'il convient d'encourager les politiques éducatives qui vont dans ce sens*<sup>139</sup> ». La problématique de la relation avec les parents n'est donc plus une question secondaire. Elle fait partie intégrante du métier et mérite une réflexion à la hauteur des enjeux. La notion de communication, pensée avec discernement, constitue un facteur de rapprochement avec les familles. Elle devient alors un pôle stratégique dans la politique éducative d'un établissement. En portant un intérêt particulier à mieux connaître les parents d'élèves et leurs attentes, les équipes éducatives capitalisent en retour sur l'amélioration du regard qui est porté sur l'école. Un premier pas vers une confiance retrouvée qu'il faut savoir pérenniser en développant des dispositifs qui répondent efficacement aux aspirations générales et spécifiques des familles

136 Mission d'information sur les relations entre l'école et les parents, 10 juillet 2013, annexe proposition n°23.

137 <http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html>

138 Mission d'information, Op. cit. lb.

139 DALSHHEIMER-VAN DER TOL (N.) MURAT (F.), « Les parents et l'école en France et en Europe » Éducation et formations N° 80, décembre 2011