



EPSIVORE

# DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

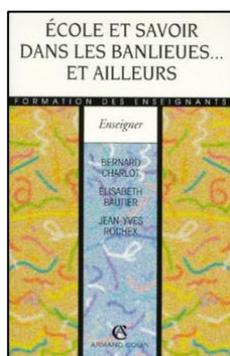
# ÉLÈVES DIFFICILES



- Ouvrages
- Articles
- Fiches de lecture

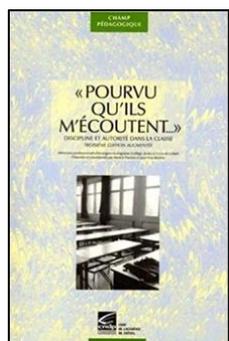
Vincent LAMOTTE

## OUVRAGES SUR LES ÉLÈVES DIFFICILES



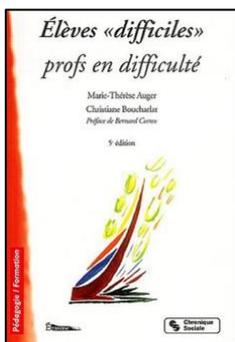
**Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y. (1993). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Editions Armand Collin**

Comment l'école est-elle vécue par les enfants des banlieues ? Quels rapports l'élève établit-il avec le savoir ? Pourquoi 37 des 71 collégiens d'une ZEP de Saint-Denis accèdent-ils à la classe de seconde ? C'est sur ces questions que s'ouvre une longue enquête de Bernard Charlot, professeur des sciences de l'éducation, et de son équipe de Paris VIII. Suivis sur plusieurs années, trois cents adolescents de Saint-Denis, Le Courneuve et Massy livrent un " bilan de savoir " et nous disent la cité, l'école, les pratiques des enseignants. Ces " histoires scolaires ", confrontées les unes aux autres, remettent en cause la fatalité de l'échec - ou de la réussite - chère aux théories du handicap socioculturel. Une synthèse à méditer pour les futurs enseignants, les acteurs de la formation continue et de l'action sociale.



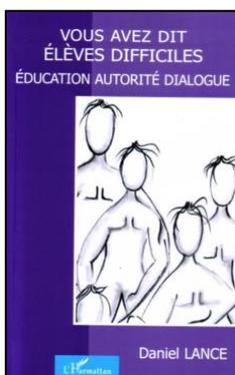
**Davisse A., Rochex J-Y. (2002). Pourvu qu'ils m'écoutent. CRDP Créteil**

Depuis l'usage des sanctions jusqu'à la façon de concevoir les cours, des pistes de réflexion et des stratégies concrètes de mise en oeuvre pour répondre aux interrogations des enseignants débutants. Derrière la question initiale de l'indiscipline des élèves et de l'autorité du professeur se profile la construction du métier d'enseignant.



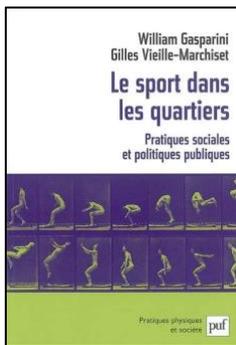
**Auger M-T., Boucharlat C. (2004). Élèves difficiles, professeurs en difficultés. (2015). Gestion de classes et d'élèves difficiles. Editions Chroniques sociales.**

Ce livre s'adresse aux enseignants désireux de mieux vivre avec les élèves " difficiles ", enseignants débutants, ou enseignants qui se trouvent à un moment ou un autre confrontés à des difficultés. Les auteurs s'appuient sur leur expérience d'enseignantes puis de formatrices : au cours de nombreux stages, elles ont dialogué avec des centaines d'enseignants qui ont pu exprimer leurs interrogations, leurs doutes, leur désarroi face à des élèves qu'ils ressentent comme de plus en plus " difficiles ". Elles ont aussi rencontré de nombreux enseignants qui réussissent avec ces élèves, jouant auprès d'eux un rôle déterminant. Cet ouvrage a pour objectif de permettre aux enseignants confrontés à des difficultés de : changer de regard sur les élèves " difficiles ", par une meilleure connaissance des phénomènes psychologiques et sociaux éclairant leurs comportements individuels et collectifs et leurs réactions face à l'école ; prendre conscience que de nombreux enseignants rencontrent les mêmes difficultés et parviennent à les surmonter ; s'approprier des méthodes qui leur permettront de mieux communiquer avec les élèves " difficiles ", dans une relation plus " égalitaire ", où ceux-ci sont pris en compte en tant que personne et où la négociation remplace les rapports de force et l'usage du pouvoir.



**Lance D. (2007). Vous avez dit élèves difficiles. Éditions L'Harmatan**

Comment éduquer quand l'élève est en rupture sociale et scolaire et ne veut plus communiquer? Voici l'objectif d'un ouvrage qui se veut à la fois théorisation de la communication "aux limites" et récit d'une expérience: celle de la création d'une structure expérimentale qui deviendra la première "classe relais" des Alpes Maritimes. Ici Daniel Lance continue, dans le domaine de l'éducation et de la communication, une exploration particulièrement féconde du champ du désir mimétique développé par René Girard.



**Gasparini W., Vieille Marchiset G. (2008). . Le sport dans les quartiers. Editions PUF**

Le sport peut-il pacifier et redynamiser une banlieue ? Quels sont les sports pratiqués dans les quartiers ? Selon quelles modalités ? Pourquoi privilégier le sport dans les politiques urbaines à destination des quartiers de relégation ? En réponse à la « crise du lien social », le sport est souvent présenté comme un puissant ciment ou du moins comme un modèle d'intégration pour les « jeunes des cités ». Dans ce contexte, le sport devient « social » et la jeunesse des quartiers populaires apparaît comme le groupe cible des nouveaux dispositifs « socio-sportifs » mis en œuvre par les pouvoirs publics.

Les auteurs se proposent précisément de questionner les catégories utilisées pour approcher cette réalité tout en l'illustrant à partir d'enquêtes sociologiques récentes. Ce travail de synthèse constitue à la fois un outil de réflexion pour chercheurs et étudiants en sciences sociales (STAPS, sociologie, science politique) et un outil d'aide à la décision pour tous les acteurs des politiques publiques du sport (fonctionnaires territoriaux, élus politiques, décideurs en matière de politique de la ville et d'action sociale).



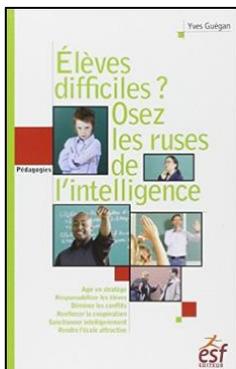
**Robert B. (2009). Gestion de classes et d'élèves difficiles. Editions Favre. 5<sup>e</sup> édition**

La politique d'éducation prioritaire s'affirme comme une politique éducative volontariste de correction des inégalités sociales. La perspective adoptée dans cet ouvrage, qui emprunte à l'analyse des politiques publiques, analyse le pilotage de la politique et son insertion dans le tissu institutionnel. L'ouvrage s'interroge sur le changement induit par la politique. Au-delà de cette étude de cas de la politique d'éducation prioritaire, politique à l'identité reconnue, tant dans le secteur éducatif que dans le débat public, l'ouvrage s'interroge sur les facteurs de changement dans le secteur de l'éducation. L'étude du processus décisionnel est complétée par une étude de la mise en œuvre de la politique. La comparaison avec la politique d'éducation prioritaire américaine atteste d'un style français de politique d'éducation.



**Richoz J-C. (2015). Gestion de classes et d'élèves difficiles. Editions Favre. 5<sup>e</sup> édition**

Des élèves qui ne tiennent pas en place et ne respectent plus les règles, des enseignants qui se disent épuisés et impuissants à résoudre les problèmes de comportement. L'indiscipline est-elle en train de se répandre dans toutes les écoles ? Combien de classes sont-elles touchées ? À quoi ressemble une classe dite " difficile " ? Quelles sont les diverses causes à l'origine de ces phénomènes? Comment réagir? À toutes ces questions, le livre de Jean-Claude Richoz apporte des éléments de réponses et des conseils pratiques. Il offre des témoignages révélateurs des difficultés que traversent actuellement les enseignants, mais surtout de nombreux exemples de recadrage réussis de classes et d'élèves. De façon concrète, en illustrant ses principes avec de bons exemples fournis par des enseignants, l'auteur présente des démarches d'intervention et des outils qui ont fait la preuve de leur efficacité pour résoudre des problèmes de discipline. Il montre une voie possible pour restaurer un climat de travail dans les classes, en rétablissant avec les élèves une relation d'autorité respectueuse et bienveillante.



**Guégan Y., Goyet M. (2015). Élèves difficiles ? Osez les ruses de l'intelligence : Petit traité de manipulation vertueuse à l'usage des enseignants. ESF Éditeurs.**

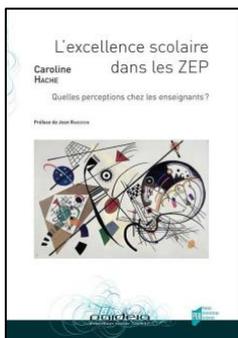
Tenir une classe est aujourd'hui un véritable enjeu pour tous les enseignants et particulièrement pour ceux qui démarrent leur carrière. Le face-à-face éducatif est souvent complexe ou conflictuel, et toutes les difficultés ne peuvent se résoudre par le dialogue apaisé, la persuasion ou l'autorité. La ruse bienveillante dont il est question ici, sans être ennemie de la franchise, s'utilise occasionnellement (et avec finesse) dans les relations éducatives comme un outil de facilitation, de courtoisie, d'apaisement, de déminage des conflits, de motivation scolaire. Pour surmonter en douceur les obstacles liés à la démotivation et aux comportements difficiles, pour répondre aux problèmes d'autorité, les enseignants trouveront dans ce livre comment user de calculs et de stratégies pour gérer les relations affectives, introduire de l'intelligence dans la sanction, combattre le harcèlement, entretenir l'effervescence intellectuelle... Cet ouvrage, véritable outil de soutien et de perfectionnement au quotidien, rédigé dans un style simple et direct, est facile d'accès, très opérationnel et synthétique. Il croise approches psychosociologique et pédagogique, et témoigne de l'action quotidienne des enseignants aux prises avec les difficultés du métier, à travers de nombreux exemples de terrain collectés au cours d'entretiens ou de réunions de groupes d'échange des pratiques.



**Fouquet-Chauprade B., Soussi A. (2018). Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire. Peter Lang.**

Depuis plusieurs décennies, un grand nombre de systèmes éducatifs s'est doté de Politique d'Education Prioritaires (PEP) dans le but de réduire les inégalités scolaires. Mais qu'y font vraiment les enseignants ? Leurs pratiques permettent-elles réellement de réduire ces inégalités ? Quels sont les dispositifs mis en place dans ces REP ? Les maitres ont-ils vraiment des pratiques si différentes ? Comment peuvent-ils innover ?

L'ouvrage présente différents regards sur les pratiques pédagogiques en éducation prioritaire. Les différentes contributions sont regroupées en trois axes. Le premier s'intéresse aux prescriptions et cherche à comprendre quelles sont les marges de manœuvre laissées aux acteurs scolaires. Le deuxième se centre sur des dispositifs et innovations développés dans ces écoles et à leur efficacité. Le troisième traite des pratiques effectives au sein des classes et à leurs effets. Ces différentes contributions apportent un regard nouveau sur l'Education Prioritaire et produit des résultats contrastés sur un objet toujours d'actualité.



**Hache C. (2020). L'excellence scolaire dans les ZEP. Quelles perceptions chez les enseignants ? Editions Presse Universitaire Rennes**

Les professeurs des écoles qui enseignent dans les milieux défavorisés doivent faire face à la très forte hétérogénéité des niveaux de leurs élèves, allant de la grande difficulté à la grande réussite scolaire. À cela s'ajoute la gestion des problèmes de discipline, plus récurrents qu'ailleurs. L'échec et le décrochage mis en avant en zones d'éducation prioritaire (ZEP), finissent par masquer les élèves excellents scolairement. Cet ouvrage s'intéresse au discours des enseignants face à ces élèves en grande réussite scolaire (EGRS). Ils témoignent de difficultés à évaluer la réussite qu'ils qualifient de subjective, parlent du manque de motivation et du risque d'ennui dans un milieu pouvant s'avérer peu propice aux apprentissages. Ces élèves sont parfois sous-nourris, instrumentalisés voire oubliés par les enseignants. Ce travail exploratoire mené auprès de 2 500 enseignants d'écoles élémentaires en éducation prioritaire a pour vocation de faire connaître le discours des professionnels sur leur gestion au quotidien de la très forte hétérogénéité des classes, plus particulièrement la grande réussite scolaire. L'ouvrage se termine par des préconisations à destination des formateurs, enseignants et futurs enseignants.



**Jellab A. (2020). L'éducation prioritaire en France. L'Harmattan.**

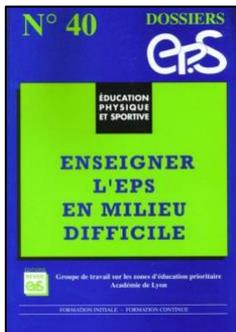
En France, l'une des politiques scolaires les plus emblématiques durant ces quarante dernières années a été la mise en place de l'éducation prioritaire. Si cette politique a cherché à articuler le principe d'égalité des chances avec l'équité, et si le bilan que la recherche et les observations de terrain ont pu en dresser reste mitigé, la refondation de l'éducation prioritaire et les récentes orientations institutionnelles ouvrent de nouvelles perspectives.

## LIVRES SUR « EPS ET ÉLÈVES DIFFICILES »



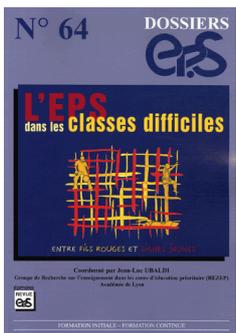
**Davisse A. (1996). Lettres à nos remplaçants. Dossier EPS n°31. Éditions Revue EPS.**

Lettres rédigées au cours de sessions de stages en 1994-95 et 1995-96 inscrits au plan national de formation Ressources de l'EPS en ZEP et en zone sensible.



**Collectif. (1998). Enseigner l'EPS en milieu difficile. Dossier EPS n°40. Éditions Revue EPS.**

Comment donner envie d'apprendre aux élèves en milieu difficile ? Et comment la pratique des APS peut-elle contribuer à leur intégration sociale ? Très simplement, une équipe d'enseignants implantée dans les établissements sensibles de la région lyonnaise a choisi de partager ses expériences, mettant en avant "ce qui marche" au détriment de ce qui échoue. Chaque intervenant propose la mise en œuvre d'un cycle d'APS au collège et des situations concrètes d'enseignement (natation sportive, basket-ball, handball, football, tennis de table, danse, boxe, escalade, sprint et relais, course d'orientation, gymnastique) afin d'en dégager des principes fondateurs : - respecter la "culture" de l'APS en restant proche de la situation de référence ; - ritualiser la pratique ; - organiser la connaissance du résultat avec des indicateurs concrets d'évaluation ; - différencier le travail ; - permettre la réussite de tous ; - donner du sens aux apprentissages ; - favoriser l'autonomie. L'objectif de cet ouvrage est de réconcilier les exigences de la pratique et le besoin d'outils, d'analyses pour mieux les comprendre.

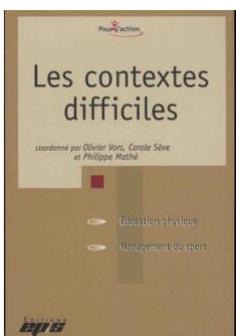


**Ubaldi J-L. (2006). L'EPS dans les classes difficiles. Dossier EPS n°64. Éditions Revue EPS.**

Après avoir pensé la règle (" Il faut les faire obéir!"), la démarche (" Il faut des principes pour mieux enseigner! "), la question des contenus est l'objet de cet ouvrage: quels contenus en EPS pour enseigner efficacement avec des élèves difficiles ("Quel pas en avant?")? Aujourd'hui, certains pensent encore qu'enseigner en ZEP est une affaire de charisme et d'autorité, que la motivation des élèves dépend de la variété et de l'aspect ludique des situations, de la nouveauté dans le choix des activités physiques.

D'autres estiment que c'est impossible, trop difficile, qu'il faut réduire les exigences. Ce n'est pas l'avis des auteurs de ce livre, bien décidés à lutter contre le zapping en EPS. Ces derniers ont en effet pris le parti de rester fermes et ambitieux sur ce qui s'enseigne avec les élèves les plus défavorisés. Ils croient à l'attractivité des savoirs, à la rigueur des mises en œuvre, au respect des lois qui unissent les hommes, à l'opiniâtreté de l'enseignant.

Cette ambition affichée, il fallait en payer le coût: celui des choix difficiles et douloureux, qui doivent conduire à plus de simplicité dans le traitement didactique des APSA. A travers un vocabulaire imagé - des "fils rouges", des "pas en avant", des "lignes jaunes", un "homme debout" -, les auteurs abordent neuf activités (basket-ball, course de haies, danse, escalade, football, gymnastique, lutte, natation, tennis de table), en proposant un cadre d'action concret aux enseignants qui rencontrent des difficultés pour mettre en œuvre une EPS réussie avec tous leurs élèves.



**Vors O., Sève C., Mathé P. (2018). Les contextes difficiles difficiles. Collection Pour l'action n°27. Éditions Revue EPS.**

Déficit de sens, rapport déviant à la règle, repères institutionnels incertains, incivilités, violence... Les contextes difficiles se situent au croisement de réalités sociales, économiques et culturelles. Après avoir posé un cadre de compréhension et d'analyse, cet ouvrage envisage des stratégies d'intervention adaptées aux publics dits "difficiles", en EPS comme dans le domaine de l'éducation et de l'insertion par le sport.

- Romeo B. (1989). L'EPS en zone d'éducation prioritaire. Revue EPS n°216.

Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) constituent un véritable enjeu en matière d'éducation mais aussi d'intégration sociale. En effet, les établissements scolaires de ces « zones » se caractérisent par une grande diversité de leurs élèves (hétérogénéité des âges, cultures nombreuses et diverses, aide familiale dans le travail scolaire restreinte). Cette diversité est très compliquée à gérer pour les équipes pédagogiques d'autant plus que la majorité de ces élèves sont issus de l'immigration et ont donc une appartenance culturelle à l'école relativement distante. Roméo va donc proposer dans cet article différentes solutions (en terme de pédagogie notamment) pour répondre aux besoins de ces élèves et lutter contre l'échec scolaire.

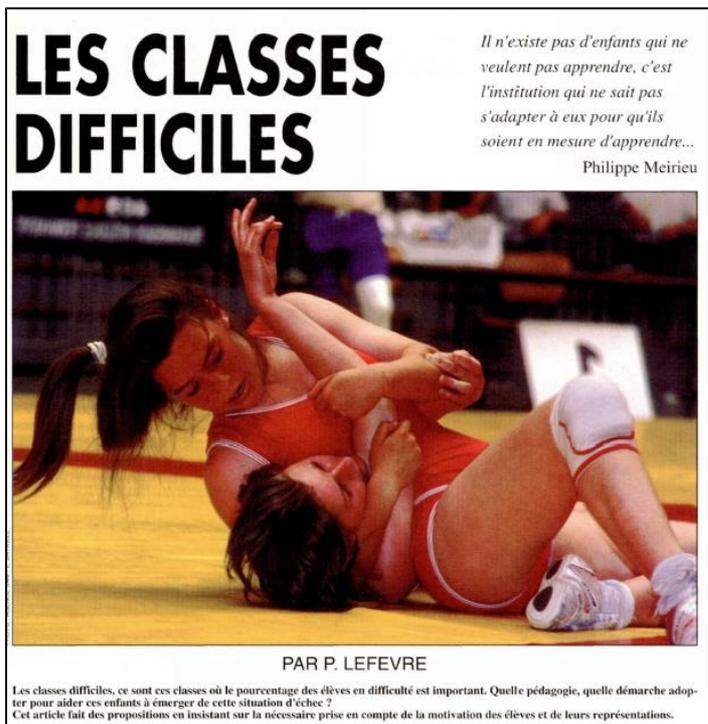
- Lefevre P. (1994). Les classes difficiles. Revue EPS n°248.

Quelles sont les solutions pédagogiques qui permettent de résoudre les problèmes majeurs rencontrés par l'enseignant d'EPS face à une classe dite difficile ?

- Goirand P. (1995). L'éducation physique au collège et l'exclusion scolaire. Revue Spirales n°8.

- Davaisse A. (1996). L'EPS des ZEP... et d'ailleurs. Lettres à nos remplaçants. Dossier EPS n°31.

L'éducation physique et sportive lutte contre l'échec scolaire en instaurant le respect de la règle et en socialisant. Elle permet en ZEP de revaloriser les garçons en échec scolaire, mais doit réajuster ses propositions afin de permettre aussi la réussite des filles. L'éducation physique est une discipline scolaire qui doit répondre à l'exigence d'enseigner en milieu difficile, ce qui demande une réorganisation de ses choix.



- Méard J-A., Bertone S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS : propositions pour rendre l'activité signifiante. Revue EPS n°259, p.61-64.

Constatant un "déficit global de sens" chez l'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, les auteurs commencent par répertorier les règles du cours que celui-ci est censé intégrer, à savoir les règles de sécurité, les règles institutionnelles, les règles groupales et les règles d'apprentissage. Selon eux, en modifiant le rapport de l'élève à une famille de règles, c'est l'attitude globale de celui-ci qui va se transformer. Ils développent ensuite, à l'aide d'une série d'exemples, des propositions ainsi qu'un "modèle" pour remédier aux comportements d'élèves de collège qui ne veulent pas apprendre et pour transformer leur attitude. A chaque fois, l'investissement de l'élève, l'appropriation des règles et des savoirs sont recherchés à travers une activité signifiante et l'intervention directe des élèves dans la construction des contenus d'apprentissage.

- Kolasniewski L., Kolasniewski D. (1997). Section sportive ZEP et athlétisme. Revue EPS, n° 263, p. 41-43.

L'article expose les apports mais aussi les difficultés que l'existence et le fonctionnement d'une section sportive d'athlétisme dans un collège situé en ZEP entraînent. Après avoir défini, du point de vue administratif, les sections sportives et explicité le contexte du collège, les auteurs décrivent le rôle de la section sportive au sein de celui-ci. Selon eux, l'athlétisme est une APS adaptée aux élèves en difficulté : on y apprend à repousser ses limites, à entrer dans un processus d'efforts et de volonté, à respecter les règles, etc. Les résultats de l'expérience ont été très positifs en matière d'intégration et l'influence a été réelle sur la réussite scolaire. En conclusion, ils insistent sur le fait que la section sportive est un des moyens privilégiés "pour conserver un contact de qualité avec des élèves en opposition avec le système scolaire".

- Joly J-P. (1998). Apprendre la loi. Les cahiers pédagogiques n°361.

L'auteur constate que le rapport à la règle n'est pas perçu de manière positive chez les élèves difficiles. Certains préfèrent déroger les règles car celles-ci vont à l'encontre de leurs représentations. J-P. Joly met alors en exergue l'élaboration d'une loi positive pour permettre l'évolution de chacun.

- Lorca P. (1998). Enseigner le football à une classe de 3<sup>e</sup>. In Collectif. Enseigner l'EPS en milieu difficile. Dossier EPS n°40.

L'enseignant montre comment à travers son enseignement du football, il parvient à développer des savoirs pratiques et des valeurs tout en prenant en compte ses objectifs d'enseignement et les attentes des élèves.

- Million Y. (1998). Enseigner l'EPS dans une ZEP à Toulouse. Revue EPS n°274.

L'article a pour objectif d'aider les jeunes enseignants nommés en ZEP à se familiariser avec un milieu qu'ils connaissent très mal en général. L'auteur prend appui sur le fonctionnement de son établissement et sur les actions qui y sont menées. Il décrit d'abord les grands axes du projet d'établissement et souligne l'implication forte de toutes les équipes. Ensuite il explicite le projet spécifique de l'équipe pédagogique EPS (combattre l'échec scolaire, augmenter les compétences et les possibilités de chaque élève grâce à une pédagogie de la réussite, favoriser la socialisation et la citoyenneté) et le rôle de l'enseignant. Celui-ci, s'appuyant sur la pédagogie du projet et la pédagogie différenciée (pour gérer la mixité notamment), allie fermeté et écoute, responsabilise les leaders, les "négatifs" comme les "positifs", travaille plus particulièrement sur les savoirs par rapport à soi-même (connaître ses ressources, maîtriser son affectivité) et par rapport à l'environnement (sélectionner les informations, s'approprier les savoirs), développe des habitudes de travail, de responsabilité, d'autonomie et de vie sociale.

- Rigottard D. (1998). Enseigner l'escalade à une classe de 3<sup>e</sup>. In Collectif. Enseigner l'EPS en milieu difficile. Dossier EPS n°40.

La situation de référence d'escalade de longue durée, parce qu'elle traverse le cycle tel un rituel, devient un lieu d'application et d'implication. Elle correspond aux besoins des élèves en difficultés et les met en situation de réussite et de projet d'apprentissage.

- Badreau J. (1999). Classes difficiles, maîtrise des contenus et formation des enseignants. Chaiers du CEDRE n°1.

Quel rapport au savoir entretiennent les élèves de classes dites « difficiles » ? Quel genre d'approche didactique est élaborée pour les classes difficiles ?

- Marsenach J. (1999). Enseigner dans des classes difficiles. Le rôle des contenus d'enseignement. Revue Contre-Pied, mars 1999, n° 4, p. 20-23.

Dans le cadre de la recherche EDIFICE, menée conjointement par l'INRP et l'IUFM Nord Pas-de-Calais, qui s'est déroulée de 1995 à 1998 dans des établissements difficiles, analyse des résultats sportifs obtenus par deux classes d'élèves de cinquième, l'une dite facile, l'autre dite difficile.

- Vanpouille Y. (1999). Jeunes en conduite sociale à risques et pratique risquée de l'escalade. Revue EPS n°279.

La pratique de l'escalade avec des jeunes en rupture, à la limite de la marginalisation remet continuellement en cause nos certitudes, pose les limites d'une approche unidimensionnelle (didactique par exemple) et des tentatives pour rationaliser l'enseignement. Le travail avec ces populations devient une « loupe grossissante » de toute situation éducative.

- Chauvier R. (2000). Formation, quels dilemmes ? Revue EPS n°283.

Il y a toujours eu et il y aura toujours des élèves « difficiles » ou en difficulté. Mais la violence dont certains font aujourd'hui étalage, fait tâche d'huile au point que les enseignants doivent collaborer avec les institutions qu'ils tenaient jusque-là à distance et hors des murs de leurs établissements.

- Valery V. (2000). EPS et intégration scolaire des élèves en difficulté. Revue EPS n°283.

L'auteur fait part de la synthèse des travaux de l'observatoire de l'académie de Marseille sur « l'enseignement de l'EPS aux élèves en difficulté ». Il soulève une solution concernant l'intégration scolaire des élèves en difficulté en précisant que ce n'est pas à travers une politique de relance d'éducation prioritaire et un dispositif de contrats éducatif locaux, mais bien à travers la pédagogie que l'EPS peut répondre aux attentes d'un public difficile.

- Verger M., Gourson-Verger N. (2000). L'absentéisme en EPS ? Revue EPS n°282.

Au regard d'un absentéisme élevé en cours d'EPS, les auteurs proposent des démarches pédagogiques pour motiver les élèves « inaptes », en se référant aux travaux réalisés en psychologie scolaire et sportive.

- Garel J-P. (2001). L'intégration des élèves de Segpa en EPS : entre espoirs et illusions. La Nouvelle revue de l'AIS n°14

La contribution de l'Éducation physique et sportive à l'intégration des élèves de Segpa au sein du collège est loin d'aller de soi : c'est ce que montrent plusieurs études et une recherche approfondie. Parmi les obstacles rencontrés, les difficultés comportementales et relationnelles de certains élèves paraissent constituer un élément important. Par ailleurs, l'hétérogénéité induite par le mélange des élèves, lors des activités communes, met les enseignants en difficulté et suscite de leur part une réticence au décloisonnement. Si les compétences pédagogiques sont susceptibles de favoriser ces activités communes, elles ne sauraient à elles seules assurer la réussite de l'intégration. D'autres facteurs, notamment institutionnels, semblent déterminants

- Guillaume F-R. (2001). Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? Revue Éducation & Formations n°61

- Flavier E., Bertone S., Méard J., Durand M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. Revue Française de Pédagogie, 139, p.107-119.

Cette étude fut menée en collaboration avec sept professeurs intervenant au sein d'établissements « difficiles ». Le recueil des données comprend l'enregistrement sur cassette audio-vidéo de leçons d'EP, puis des entretiens d'auto confrontation portant sur les épisodes conflictuels sélectionnés. Fondé sur la théorie du « cours d'action » (Theureau, 1992), le traitement des données a mis en évidence les séquences d'action constitutives de l'activité des professeurs, ainsi que leurs préoccupations in situ. L'activité des professeurs s'organise autour d'un événement charnière : la réaction d'opposition véhémente d'un élève à la sanction que lui inflige le professeur, déterminant l'existence d'un « avant » et d'un « après ». Les résultats sont discutés selon trois axes : a) les caractéristiques de l'action des professeurs au cours de chacune des phases des conflits ; b) l'incompatibilité d'une action in situ dans l'urgence et celle d'une analyse raisonnée ; et c) l'opposition entre l'intérêt collectif recherché par les professeurs et l'intérêt individuel au centre des préoccupations des élèves.

- Kherroubi M., Rochex J-Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP. Revue Française de Pédagogie n°140.

Outre les difficultés spécifiques à toute entreprise de ce genre, la réalisation d'une note de synthèse sur La recherche en éducation et les Zones d'Éducation Prioritaires s'avère une tâche complexe et malaisée pour un faisceau de raisons qui tiennent : d'une part, à cette politique elle-même, à ses aléas et évolutions, mais aussi à ses liens avec les transformations du paysage éducatif et avec les politiques éducatives et urbaines mises en œuvre durant les deux dernières décennies, et donc aux contours flous et au caractère difficilement délimitable d'un objet et d'un champ de recherche que ne suffit évidemment pas à définir la seule catégorie politico-administrative ZEP ; d'autre part, aux évolutions et débats propres à la recherche en éducation et à la construction de ses problématiques et objets, ainsi qu'à ses rapports complexes avec les univers et les logiques de l'évaluation, de la décision et de la réflexion politiques, ou encore de l'action quotidienne des acteurs.

- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. Revue française de pédagogie, n°140, p.33 à 40.

La catégorie de l'élève en échec scolaire a été institutionnellement remplacée par celle, mal définie, d'élève en difficulté. Comment les enseignants de l'école primaire en ZEP définissent-ils, identifient-ils et gèrent-ils les élèves en difficulté qu'ils ont dans leur classe ? L'analyse du discours des enseignants montre que dans ce processus de catégorisation, les comportements des élèves prévalent sur les résultats scolaires. Ils font l'objet d'une attribution externe à la situation scolaire qui débouche sur une individuation des élèves selon quatre types vis-à-vis desquels les enseignants se déclarent eux-mêmes en difficulté. La question des élèves en difficulté pose celle des conditions qui permettraient aux enseignants de passer d'une conception individuelle de leur métier à la construction d'une définition et d'une responsabilité collectives.

- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. Revue Française de Pédagogie, 139, 53–69.

La présente étude se propose d'analyser de quelle façon s'opère la distribution des contenus d'enseignement en EPS selon les différents types de publics scolaires caractérisés du point de vue de l'origine sociale des élèves. Les résultats

montrent que, pour l'heure, les enseignants d'EPS échouent à transmettre une culture corporelle commune. L'adaptation des contenus et des objectifs aux caractéristiques des élèves peut conduire à une inégalité de traitement préjudiciable à l'appropriation par tous d'une culture corporelle commune indispensable à la formation des élèves. En effet, l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter un glissement d'un travail légitime de différenciation pédagogique à des formes implicites de ségrégation sociale.

- Pantaléon N. (2003). Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. Revue Empan n°51

- Ubaldi J-L., Philippon S. (2003). Réseau d'éducation prioritaire. Quelle EPS ? Revue EPS n°299. Comment un enseignant d'EPS peut-il permettre à un élève de ZEP de devenir un pratiquant éclairé ?

- Cyrulnik B. (2004). L'enfant difficile considéré comme un être singulier. Revue EPS n°309. L'auteur évoque l'utilisation du concept de résilience pour des enfants difficiles qui ont vécu des traumatismes. Il montre que l'adulte, et notamment l'enseignant à l'école, joue un rôle significatif dans ce processus. Ainsi, l'enfance et l'adolescence peuvent être des phases de développement pendant lesquelles le jeune homme n'a aucune limite s'il n'est pas correctement accompagné par un adulte qui lui montre et lui explique ce qui est interdit. Le traumatisme qu'il a vécu freine ainsi son développement. Dans cette perspective, B. Cyrulnik montre que l'enseignant doit développer une relation affective et sensée afin que l'élève accepte de reprendre son propre développement et puisse accéder à la résilience.

- Geay S. (2004). De la relation singulière au groupe. Revue EPS n° 309, p. 7-52. L'EPS a des arguments pour permettre à des élèves difficiles d'accepter le « métier d'élève ». La nature des activités proposées et la relation privilégiée que l'enseignant instaure avec sa classe peut aider l'élève à se sentir bien à l'école et y réussir.

- Kherroubi M., Rochex J-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercices professionnel en ZEP. Revue Française de Pédagogie n°146.

- Méard J-A. (2004). Pour une pédagogie régulatrice en EPS. Revue EPS n°309.

Au-delà de l'origine sociale de l'élève « difficile », de son histoire, de ses aptitudes motrices, du contexte de l'enseignement, on peut lui proposer un enseignement de qualité, le faire progresser, on peut lui faire apprendre des conduites citoyennes.

**Enlève ta casquette et donne-toi un projet d'apprentissage**

**POUR UNE PÉDAGOGIE RÉGULATRICE EN EPS** PAR J.-A. MÉARD

Au-delà de l'origine sociale de l'élève « difficile », de son histoire, de ses aptitudes motrices, du contexte de l'enseignement, on peut lui proposer un enseignement de qualité, le faire progresser, on peut lui faire apprendre des conduites citoyennes.

Le but ici est bien de sortir du sentiment d'impuissance qui est alimenté au quotidien par la masse et l'ampleur des obstacles, par la rareté de nos minuscules victoires pédagogiques, sentiment d'impuissance qui, au bout du compte, produit l'impuissance elle-même. Nous pouvons constater que certains collègues « réussissent » mieux que d'autres avec des élèves difficiles. Ils peuvent initier des transformations spectaculaires de conduites d'élèves où les plus rebelles, les plus violents se mettent à participer, à négocier avec d'autres, à respecter le matériel. Certains, décrits comme « impossibles », se mettent au travail et progressent. Notre contribution à ce numéro thématique vise à exposer les rai-

- Ubaldi J-L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. Revue EPS n°309. Des cours en désordre, une autorité qui s'affaisse, un manquement aux règles ou bien une passivité aberrante, voici toutes les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer au quotidien. Encore quasi-nulle dans le monde de l'EPS jusqu'à maintenant, ces contraintes émergent peu à peu dans notre discipline. C'est pourquoi la trop grande diversité de nos situations d'enseignements associées aux comportements déviants des élèves rendent les séances inexploitable. L'auteur prône pour ce public difficile une EPS simple et faisable, cohérente et signifiante. Il va alors défendre son propos à travers l'exemple d'un cursus en natation.

- Valéry V. (2004). Sports collectifs : terrain d'entente ou terrain d'affrontement ? Revue EPS n°310.

De nombreuses raisons permettent d'affirmer que les sports collectifs n'ont jamais a priori socialisé. Bien au contraire, ils peuvent être à l'origine suivant l'utilisation qui en est faite, d'incivilités, de frustrations, de renforcement de mécanismes d'influence ou de domination à l'intérieur d'un groupe, voire même de conflits violents. Dans ce cas de figure, le recours systématique au règlement est bien souvent inopérant car la violence physique répond à des pulsions

plus fortes que la règle. L'observatoire académique « Enseignement de l'EPS aux élèves en difficulté » espace d'expression des enseignants exerçant en milieu difficile, propose des solutions validées par les exigences de terrain et apporte sa contribution à la construction de savoirs professionnels. Cet article présente la synthèse des conclusions du groupe de travail de l'académie d'Aix-Marseille dont l'ambition première est de participer à la réflexion sur l'enseignement des sports collectifs (handball, basket-ball ou rugby mais aussi l'approche des thématiques comme l'arbitrage, le tutorat, la mixité ou la place de l'AS) et au-delà d'apporter une modeste contribution intéressante l'ensemble des disciplines sur le thème de l'adaptabilité scolaire, à la mise en œuvre des procédures organisatrices du travail en commun par groupes tel que le sollicitent les nouveaux dispositifs.

- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie* n°150, p.87-141.

- Carraud F. (2005). Apprendre et enseigner en ZEP. Dossier XYZep n°21

Écrits par XYZep, voici deux textes proposant un résumé d'une partie de la note de synthèse sur « La recherche en éducation et les ZEP en France » rédigée par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex et publiée par la *Revue française de pédagogie* en 2002 et 2004 (RFP n° 140 et n° 146). Par sa nature, ce résumé tend à durcir et figer les termes des débats. N'hésitez pas à retourner au texte original, beaucoup plus nuancé, dans lequel vous trouverez aussi les références complètes des enquêtes et travaux ainsi que la bibliographie, tout à fait essentielle.

- Collard L. (2005). Conflits et prises de risque en EPS. *Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté. Carrefours de l'éducation* n° 20, p. 13-26.

Expérience réalisée avec des élèves en difficulté scolaire de niveau BEP, et des adolescents scolarisés à l'orphelinat d'Auteuil présentant des difficultés d'ordre social. Trois ateliers différents sont proposés aux élèves : gymnastique, corde et combat

- Potdevin F., Pelayo P., Maillard D., Kaputsa P. (2005). « La grande évasion ». Une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficulté. *Revue EPS* n°312.

Comment venir en aide aux élèves qui, après plusieurs cycles d'apprentissage de la natation en primaire, conservent leur statut de « non nageurs » à l'entrée en 6<sup>ème</sup> ? Les auteurs leur proposent de vivre un cycle recentré autour d'objectifs sécuritaires, présenté sous la forme d'une grande aventure à vivre ensemble.

- Pouliquen Y. (2005). Sports collectifs en ZEP, un exemple de format pédagogique. *Revue EPS*, n° 315, p. 66-68.

Expérimentation de ce que l'auteur appelle un format pédagogique qui est une sorte de cadre de travail délimitant la façon dont les élèves et l'enseignant interagissent dans une situation donnée.

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

Les principaux résultats de cette recherche exploratoire sur l'action didactique d'un professeur d'éducation physique et sportive (EPS) en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ont permis de mettre à jour les contraintes qui pèsent sur la pratique enseignante dans ce qu'il est convenu d'appeler un « milieu difficile ». Ils montrent un souci de contrôle des élèves entraînant un éclatement du contenu initialement visé par la mise en place en cours des séances d'une succession de micro tâches ; le développement de stratégies très individualisées de régulation de l'activité des élèves ; et enfin, un grand nombre d'interactions verbales. Ces constats pointent des difficultés à laisser une certaine autonomie aux élèves, cependant, l'observation met en évidence que le rappel systématique des consignes de réalisation et d'organisation de l'espace, contribue, dès lors que le milieu didactique est suffisamment ouvert, à créer des opportunités d'apprentissage.

- Garcia C. (2006). Action sociale par le sport. *Revue Recherche en éducation* n°11

- Poggi M-F. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Revue Sport et Motricité* n°61.

Enseigner c'est procéder à des choix. Cette opération de sélection des contenus culturels à distribuer ainsi que des modalités de leur transmission s'exerce à partir des contraintes de la situation. L'étendue de la marge de manœuvre dont disposent les enseignants varie selon différentes variables sociologiques. Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à l'impact des caractéristiques sociales des publics scolaires sur trois aspects du travail pédagogique : la tonalité dominante donnée à la séance, l'opération de réélaboration didactique et les modalités d'évaluation. Plus précisément, cette partie de notre recherche permet d'observer la place que les enseignants octroient au sport. Les résultats montrent

que le recours au modèle sportif est privilégié en établissements défavorisés. On peut faire l'hypothèse que les enseignants l'utiliseraient comme un moyen « stratégique » visant à désamorcer les conflits éventuels dans la classe autrement dit « il se présenterait comme une réponse construite par les individus en vue de faire face aux difficultés des situations » (Forquin, 1997). Ce choix constitue également une façon pour l'enseignant de s'inscrire dans une certaine continuité avec les attentes présumées de leurs élèves. Cependant, cet ajustement des pratiques pédagogiques aux caractéristiques sociales des publics interroge le sociologue autant que le pédagogue sur d'éventuels effets pervers. En effet, ces adaptations sont susceptibles d'accroître les inégalités de distribution des connaissances et des compétences en EPS

- Blache B. (2008). Enseigner en milieu difficile : pour une aide à l'intervention pédagogique

Cet article s'adresse aux professeurs, novices ou plus expérimentés, qui s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles. En effet nous sommes confrontés à une époque où la violence, les incivilités et le non-respect de l'autorité enseignante est marquée dans les établissements scolaires et plus particulièrement en EPS. C'est pourquoi l'auteur cherche un moyen pédagogique pour améliorer l'apprentissage chez tous les élèves et plus particulièrement pour le public d'élève difficile.



**Pour une aide à l'intervention**

Cet article s'adresse aux professeurs, novices ou plus expérimentés, qui s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles.

dans une plus faible proportion et avec une gravité moindre. L'attention, à la rentrée scolaire 2006-2007, d'une « note de vie scolaire » dans tous les collèges de France, qui vise à prendre en

compte se présente comme étant à la fois dur psychologiquement, déstabilisant, venant, décom-

- Vors O., Gal-Petitfaux N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. Revue Travail et formation en éducation n°2.

Cette étude effectuée dans un collège « Ambition réussite » vise à comprendre comment des enseignants d'EPS expérimentés parviennent de façon durable à mettre une classe au travail au cours d'une leçon avec des élèves peu enclins à s'engager dans une activité d'étude. Elle vise à rendre compte : a) des actions de l'enseignant pour construire une activité collective de travail viable, b) des significations qu'il attribue à l'engagement des élèves dans le travail au cours de leçon, c) des formes typiques d'interaction enseignant-élèves qui sous-tendent cette activité collective de travail. Elle est conduite dans le cadre de l'anthropologie, sous le modèle théorique et méthodologique du « Cours d'action ». Elle s'appuie sur des matériaux ethnographiques et des verbatim d'entretiens d'auto confrontation. Les résultats révèlent l'existence de formes typiques d'interaction dans la classe, relatives : a) à la gestion spatiale des interactions, b) à la focalisation sur le travail à effectuer, c) à une tolérance aux transgressions ludiques, d) à une perception de seuils-limites de déviance.

- Bonniot-Paquien N., Cogérino G., Champely S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. Revue STAPS n°84

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche portant sur les interventions des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) auprès des élèves présentant des comportements hors tâche ou passifs lors des séances. L'objectif est d'étudier les différences de fréquence, de rapidité et de style de ces interventions selon le sexe des élèves et le niveau d'attente exprimé par les enseignants à leur égard, ainsi que d'approcher les stéréotypes de sexe véhiculés par les enseignants eux-mêmes pour expliquer ces décrochages. Vingt-quatre heures d'enregistrement vidéo ont été réalisées en contexte naturel de classe, complétées par des entretiens d'auto confrontation avec les enseignants. Les principaux résultats montrent qu'ils interviennent plus systématiquement et plus rapidement auprès des garçons qui décrochent de l'activité. Ils adoptent un style plus contrôlant lorsqu'ils interviennent auprès des élèves, filles et garçons, qu'ils considèrent comme peu motivés. Leurs propos lorsqu'ils décrivent et cherchent à expliquer les comportements déviants observés sont marqués par les stéréotypes de sexe. Ces résultats permettent de questionner la place que les enseignants d'EPS tiennent dans la reproduction de ces stéréotypes au cours de leur pratique quotidienne du métier.

- Monnier N., Amade-Escot C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. Revue Française de Pédagogie n°168.

Considérant la transmission des savoirs au cœur de l'activité enseignante, cette étude discute la compatibilité de deux orientations de recherche : la didactique et la clinique de l'activité. À partir d'un prototype méthodologique visant à explorer « l'activité didactique empêchée » de professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) enseignant en milieu difficile, elle met en évidence les conditions à la fois théoriques et méthodologiques qui permettent d'importer au sein d'un dispositif d'observation didactique un dispositif d'instruction au sosie. Il s'agit d'accéder à la part empêchée de l'activité didactique, en identifiant les tensions et les conflits de la pratique enseignante en milieu difficile susceptibles

d'expliquer la minoration des savoirs maintes fois constatée par la littérature. Cet article s'appuie sur des extraits relatifs à une séance d'enseignement du badminton en EPS en lycée professionnel. Il met en évidence que l'activité didactique est contrainte par la poursuite d'enjeux multiples qui s'imposent à l'enseignant afin que puisse aboutir l'enjeu de savoir mis à l'étude. Il en ressort que la part empêchée de l'activité didactique, si elle permet de comprendre les raisons d'une éventuelle minoration des savoirs, oblige à problématiser la question de la construction de la référence en milieu difficile, en intégrant des échelles variables de temporalité au-delà même de la situation ou de la séance étudiée.

- Vors O., Gal-Petitfaux N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en "Réseau ambition réussite" : entre masquage et ostentation. Revue eJRIEPS18, pp. 156-177.

Face aux élèves en difficultés, les enseignants doivent adapter leurs enseignements pour permettre une transmission optimale des savoirs. De plus, la tolérance quant aux comportements de ces élèves est souvent plus importante que chez des élèves ne présentant pas de difficultés particulières. L'enseignant doit alors tolérer des déviances sans que celles-ci empiètent sur le travail à réaliser et qu'elles mettent autrui en danger.

- André A., Carpentier C. (2010). Intégrer oui, mais sans exclure. Revue EPS n°343.

Les auteurs s'intéressent à l'intégration d'élèves de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) aux classes dites "normales" en se demandant quels effets relationnels on peut attribuer à l'EPS.

- Couturier C. (2010). Ces élèves en difficulté qui nous créent des difficultés. Revue Contre-Pied n°25.

Depuis une quinzaine d'années, la politique lutte contre l'échec scolaire particulièrement marquée chez les enfants des « milieux populaires ». Du côté des enseignants, malgré la volonté de faire réussir ces élèves en difficulté, ils n'arrivent pas toujours à gérer au quotidien ces élèves. C'est pourquoi l'auteur cherche à « s'ancrer dans cette réalité pour comprendre [...] et tenter de donner ou redonner espoir » à ces élèves en difficulté mais aussi à ces enseignants en difficulté face à cette situation.

- De Bouck F. (2010). Leur vie est un défi ! Revue Contre-Pied n°25.

Florian De Bouck, enseignant d'EPS dans un collège classé ZEP, parle de son vécu et de son expérience dans ce milieu considéré par la population comme « difficile ». Ainsi, il nous montre comment il essaie d'articuler valeurs, contenus, démarche, organisation de classe et règles de vie pour faire rentrer ses élèves en apprentissage.

- Paintendre A. (2010). Enseigner à une classe « difficile ». Revue EPS n° 340, pp. 24 -25 -26.

L'auteur aborde la question de l'apprentissage des savoirs en badminton au sein d'une classe « difficile » située dans une classe de 3ème découverte où les élèves sont inscrits en lycée professionnel. L'auteur s'interroge sur les moyens mis à disposition par le prof d'EPS pour que les élèves, recherchant un projet professionnel et à la fois caractérisés de « difficiles », puissent adhérer pleinement à la pratique de l'APSA tout en respectant les règles de « vivre ensemble » ?

- Richoz J-C. (2010). Comment gérer les classes difficiles ? Revue Cerveau & psycho n°41, pp. 60-66, 2010.

« Lorsque quelques élèves agités ou incontrôlables transforment la classe en chaos, peut-on encore intervenir de façon posée et constructive ? ». Le titre de l'article : « Comment gérer les classes difficiles ? » illustre à lui seul le sujet qui va être traité. L'auteur se questionne ici sur l'intervention des enseignants auprès des classes et des élèves dits « difficiles ».

- Vors O., Gal-Petitfaux N. (2010). Socialisation et apprentissage dans les « milieux difficiles ». Entre terrain et recherche. Revue Enseigner l'EPS n°248.

L'articulation de logique de socialisation et d'apprentissage apparaît alors comme un problème professionnel central. Comment font les enseignants qui réussissent ? Comment parvenir à concilier l'apprentissage et la socialisation des élèves en « milieu difficile » ? Dans ces conditions que font les élèves dans la classe ? L'objet de cet article est de répondre à ces questions a) en appréhendant comment l'enseignant parvient à enseigner malgré les troubles du comportement et la sociabilité juvénile prégnante des élèves et b) en analysant les activités sociales et de travail des élèves. Le cadre théorique adopté est celui du cours d'action (Theureau, 1992) appliqué à l'enseignement de l'EPS (Durand, 2001).

- Ayme S., Ferrand C., Cogérino G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. Revue Carrefour de l'éducation n°32

- Félix C., Saujat F., Combes C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Éducation, Hors-Série n° 4*, p.19-30.

Le terme « dispositif », associé à celui « d'aide » ou « d'accompagnement » est devenu un terme courant pour désigner le cadre dans lequel les professionnels de l'éducation sont désormais chargés de concevoir et d'exercer leur métier. Alléguant un nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté, les pouvoirs publics mettent en œuvre une politique de développement de dispositifs d'aide et d'individualisation de l'aide aux élèves. Mais que sait-on du fonctionnement de ces dispositifs et de leurs effets sur l'activité des protagonistes ? Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, cette contribution s'attachera à éclairer la question de l'aide en milieu scolaire, lorsque sa mise en œuvre est prescrite dans des milieux de travail différents, souvent à la périphérie de la classe, au croisement de temporalités et de spatialités diversifiées. La présentation de quelques résultats saillants, issus de l'élaboration d'un observatoire des métiers de l'Éducation Prioritaire, nous donnera accès à des débats, des controverses professionnelles, des conflits de critères qui, lorsqu'ils ne sont pas reconnus par l'institution, renvoient les enseignants vers l'obligation d'errer tout seuls devant l'étendue du réel de leur activité.

- Le Meur L. (2012). Enseigner l'EPS à des classes difficiles. *AEEPS. Les Bistrotts Pédagogiques n°16*.

L'auteur constate qu'enseigner dans les classes difficiles permet d'avoir accès à la culture commune, à la réussite et à l'égalité, mais que les différences dans le rapport à l'école se font toujours sentir avec la réalité des quartiers et la construction de la conformité sociale. Comment gérer une multitude de zones de tensions et éviter les zones de rupture dans une classe difficile ?

- Maulini O. (2012). La classe intenable, épreuve de force de l'enseignant ? (Et jusqu'à quand...). *Cahiers Pédagogiques, n°501*.

L'auteur pose une double question relatives aux « classes difficiles » :

1. Comment chaque professionnel (de l'enseignement) peut-il continuer, à lui seul, d'assurer l'ordre scolaire localement, à l'ère du déclin des institutions ?
2. Cet ordre dépendra-t-il encore longtemps du dévouement, du charisme et/ou de l'inventivité d'une galerie de héros solidaires, ou demandera-t-il aussi une école moins cloisonnée, plus solidaire, organisée différemment ?

- Bergamaschi A., Méard J. (2013). Les élèves qui décrochent de la leçon d'EPS. *Enseigner l'EPS, Dossier n°1*.

Les auteurs se penchent sur le problème du décrochage scolaire qui pèse lourd sur l'ensemble du milieu éducatif. En EPS, les inaptitudes simulées, « les dispenses » ne sont pas assez jugées importantes alors qu'elles constituent souvent le début du processus de décrochage de l'élève. C'est ainsi qu'il semble essentiel de trouver des pistes pour réfréner ce processus qui débute au cours de la leçon d'EPS et qui est souvent lié au décrochage de l'enseignant lui-même.

- Billard S., Legendre Y. (2013). Évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté. *Revue e-nov n°4*

Évaluer permet de rendre compte, à un instant donné, du niveau d'appropriation par les élèves des contenus d'enseignement, et de leur indiquer le chemin qu'il reste à parcourir pour acquérir les compétences et connaissances nécessaires à leur formation. Pour se faire, les élèves doivent comprendre et accepter le jeu complexe des évaluations qui leur permet de se situer et de mettre en perspective leurs futurs apprentissages.

Cependant, Il est souvent très difficile de faire entrer certains élèves, notamment ceux en difficulté scolaire dans un processus d'évaluation au service de leurs apprentissages. Ces élèves sont souvent résignés, démotivés et ont un rapport aux évaluations, difficile, voire violent, dans la mesure où ces dernières leur renvoient une image négative d'eux-mêmes, notamment, lorsque leurs résultats sont comparés aux autres, à un niveau d'acquisition trop élevé, et non à leur propre niveau de ressources. Pour eux, l'évaluation est vécue comme une mise en évidence, voire une réminiscence de leurs échecs antérieurs, de leurs difficultés. De ce constat, ces élèves peuvent-ils redonner du sens aux pratiques d'évaluation ? Comment changer leur regard face à une évaluation qui les a trop souvent confrontés à leurs difficultés ou à leurs échecs ?

- Vors O. (2013). Une leçon avec une classe difficile : des stratégies d'intervention adaptées à trois périodes typiques. *Enseigner l'EPS, Dossier n°1*.

Dans cet article, l'auteur montre comment les enseignants d'EPS réussissent à tenir leurs classes tout en dispensant leurs contenus d'enseignement. Pour cela, l'auteur réalise une étude au sein de classes « ECLAIR », dites de milieux « difficiles » et de zones d'éducation prioritaire.

Notre profession

Stéphane ALLEC - Docteur en Sciences de l'Éducation  
Formateur itinérant sur les thématiques de « L'autorité » et de « La gestion des conflits »  
Académie de Nice, Professeur agrégé d'EPS au lycée Audoubert d'Antibes - stephane.allec@wanadoo.fr

Mots clés : gestion du conflit - autorité - élève difficile - formation professionnelle - violence

Questions de FORMATION - Suite... autour de la gestion des conflits

Le numéro 261 de notre revue se composait à la rentrée d'un ensemble d'articles délibérément destinés à s'emparer de réflexions utiles pour concevoir, et mettre en œuvre le cas échéant, des modalités de formation des enseignants, toutes disciplines confondues. Pour poursuivre cette réflexion, cet article en forme d'appel et de rappel...



A Rouen en Décembre 2012, Stéphane ALLEC\* est intervenu à ma demande dans le programme régional sur deux thèmes récurrents de son action de formateur de formateurs associé à l'IUFM de Nice : l'autorité et la gestion des conflits. Diaporamas à l'appui ses deux conférences ont passionné les étudiants et les collègues présents...

En effet, outre la profondeur de ses travaux, la qualité principale de notre collègue, toujours professeur en lycée, est d'exposer en l'illustrant par des exemples de chaque jour, la complexité, la richesse de la relation professeur-élève. Sa capacité à mettre les mots justes sur les ressentis de chacun d'entre nous en fait un remarquable conférencier ouvert à toutes les questions. Lors des conférences universitaires, ce chercheur est aussi un collègue partageant des outils pour mieux se former et partager des expériences et expertises.

A suivre avec grand intérêt... Merci Stéphane !

Mireille Avise-Desbordes

\* Sa thèse : ALLEC, S. (2008). « Les caractéristiques et les enjeux pédagogiques de la relation à l'autorité dans l'enseignement de l'EPS : de la mobilisation du concept à la formalisation de compétences professionnelles. Exemple d'application dans l'analyse des pratiques du professeur novice ». Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, laboratoire de recherche du CREF-1, école doctorale CLESCO, soutenu le 26 Juin 2008 à l'Université de Toulouse II, Le Mirail.

**Etre dans la capacité de faire face à l'élève difficile**

- Allec S. (2014). Être dans la capacité de faire face à l'élève difficile. Revue Enseigner l'EPS n°262.

L'auteur met en avant le thème du conflit, auquel l'enseignant d'EPS peut être confronté à tout moment. Il se penche sur les conditions, les facteurs, les types de conflits et propose surtout une gestion, des solutions adaptées au conflit.

- Le Roy D. (2014). Une classe à PAC « street art ». Un mode d'entrée dans la CP3 pour des élèves d'éducation prioritaire. Revue Enseigner l'EPS n°263.

Administrateur du blog Art France et passionné par les arts urbains, j'ai été stupéfait par l'attrait de nos adolescents pour ce courant culturel. Je me suis demandé comment faire fructifier cet engouement afin d'optimiser les apprentissages en EPS et plus spécifiquement au sein de la compétence propre n° 3 (« Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique »), comment rendre ces activités propices à une collaboration entre élèves, artistes et enseignants. Le dispositif le plus pertinent était celui d'une classe à PAC (classes à projet artistique et culturel). Un choix dans la technique artistique devait être réalisé. Le Cellograff était le plus adapté : cette technique optimise les aspirations des élèves tout en respectant la loi, les règles. En collaborant avec l'artiste, l'entrée dans les APSA de la CP3 par une classe à PAC permettra de favoriser l'engagement de nos élèves d'éducation prioritaire, d'améliorer leurs apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux ainsi que de participer à l'acquisition des compétences du socle commun. Enfin elle enrichira leur patrimoine culturel.

- Poggi M-F. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. Revue Questions vives n°22

- Vors O. (2014). Viabilité vs efficacité en classe difficile. Éducateur spécial.

- Brière-Guénoun F. (2015). Les gestes du professeur d'EP en milieu difficile : de multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. Revue Les Carrefours de l'éducation n°40.

- Mayeko T. (2016). Faire apprendre les élèves de milieu difficile. Analyse didactique des gestes d'un enseignant d'EPS. eJRIEPS spécial 2.

Nous cherchons à comprendre comment un enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) exerçant en milieu difficile peut conduire l'étude dans le but de faire apprendre tous les élèves. Dans cette optique, nous analysons ses gestes didactiques de métier en fonction de la position scolaire des élèves dans l'activité (en réussite ou en difficulté). Les résultats montrent que la proposition d'un aménagement souple et différencié du milieu didactique, la mise en place de conditions d'apprentissage favorisant la réussite des élèves et l'agencement de diverses structures de communication, contribuent à repositionner la question des savoirs au cœur du processus d'enseignement et offrent des perspectives d'apprentissage consistantes.

- Le Moigne B. (2017). Des situations complexes responsabilisantes et engageantes. Revue EPS, n°375, pp. 64-67.

L'auteur nous renseigne sur la difficulté à impliquer, engager et responsabiliser les élèves en collège de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) dans l'apprentissage. Il insiste sur la nécessité « d'avoir préalablement identifié leurs besoins » afin de pouvoir mieux répondre à leurs attentes, tout en respectant les directives institutionnelles, mais aussi en proposant différentes situations complexes afin de répondre à cette double-exigence (du point de vue de l'élève mais aussi de l'institution).

- Petiot O., Visioli J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile. *Revue Science et Motricité* n°95  
L'objectif de cet article est de questionner un dilemme récurrent des enseignants, notamment en milieu difficile : gérer collectivement la classe tout en gérant individuellement des élèves dans leurs particularités. En nous appuyant sur le cadre théorique du cours d'action (Theureau, J. 2006), nous avons analysé l'activité d'un enseignant expert durant deux leçons d'éducation Physique et Sportive (EPS) face à deux classes de collège en Zone d'éducation Prioritaire (ZEP). Des données d'observation et de verbalisation des acteurs in situ et des données de verbalisation rétrospectives de l'enseignant lors d'entretiens d'autoconfrontation (EAC) ont été recueillies. Les résultats mettent en évidence la compétence de l'enseignant à, d'une part, prévenir les situations de dilemmes entre gestion collective et gestion individuelle de la classe, et d'autre part, à les dépasser.

PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES <b>CE QU'IL FAUT RETENIR</b>
• L'engagement des élèves « difficiles » est favorisé si l'enseignant tolère des décrochages ponctuels.
• Moduler l'intensité des attentes (alternance de temps forts et de temps faibles) permet de s'adapter aux besoins des élèves qui varient au cours d'une même leçon.
• Ce n'est pas la gestion de la classe qui favorise les apprentissages mais les apprentissages qui rendent possible la gestion de la classe.
• Structurer la leçon selon une progression adaptée à l'intentionnalité des élèves permet de renforcer le sens des apprentissages.

- Girard A., Vors O. (2018). L'élève difficile. In Dossier EPS n°85, L'engagement de l'élève difficile.

- Mascret N. (2018). Élèves « difficiles » à l'école et en EPS : une question de rapports. In Vors O., Sève C., Mathé P., *Les contextes difficiles*, pp.25-42. Collection Pour l'action n°27, Éditions EP&S,  
Les élèves « difficiles » sont à la fois des élèves comme les autres et des élèves particuliers. Leurs caractéristiques sont ici identifiées afin de comprendre en quoi elles peuvent représenter des contraintes et des ressources pour les enseignants en général et plus spécifiquement pour les enseignants d'EPS.

- Heurdier L. (2019). Recherche en éducation prioritaire : un regard rétrospectif. *Revue Administration et Éducation* n°164.

La politique d'éducation prioritaire a, depuis ses origines, bénéficié d'une attention significative de la recherche, que celle-ci prenne en compte ces zones ou réseaux comme terrain de recherche ou qu'elle ait développé de nouveaux modes d'accompagnement des acteurs qui y travaillent.

Qu'observe-t-on si l'on s'intéresse aux rapports entre la recherche et l'éducation prioritaire ? Quelles formes d'accompagnement ont été privilégiées depuis 1981 ? Comment savoir si elles ont répondu aux besoins des acteurs ?

- Simon-Malleret L. (2019). Instaurer une relation pédagogique bienveillante en milieu difficile. In Visioli J. *La relation pédagogique*.

- Colin J., Vors O. (2020). Au secours, j'enseigne en REP. *Revue EPS* n°388.

Face à une classe en milieu difficile, l'enseignant mobilise des gestes professionnels progressivement construits et continuellement réajustés pour maintenir l'engagement des élèves et leurs apprentissages.



- Mayeko T. (2020). Enseigner l'EPS en milieu difficile. *Revue Recherches & Éducatives*  
Cette étude propose, à partir d'un éclairage didactique, une analyse comparative de l'activité de deux enseignants d'EPS (chevronné et débutant) exerçant en milieu difficile. Des épisodes significatifs de leur activité en tennis de table sont étudiés, comparés et discutés afin de présenter des aspects spécifiques et génériques de leur professionnalité. Les résultats montrent notamment que l'enseignant chevronné se distingue par sa capacité à focaliser les élèves sur des objets de savoir électifs afin de rendre plus lisible le jeu didactique. À l'inverse, nos observations pointent une plus forte dispersion des jeux d'apprentissage chez l'enseignant débutant. À la fin de l'article, des pistes de discussion sont ouvertes pour interroger l'activité des enseignants dans une logique de formation et les effets « transformatifs » induits par les méthodologies d'entretien.

- Poggi M-P., Bonhomme C. (2020). Débat d'idées et secondarisation en EPS en contexte difficile : entre émancipation et double empêchement. *Revue Française de Pédagogie* n°208.

Dans le cadre d'une approche socio-didactique, cette recherche vise à comprendre de quelle façon l'intervention enseignante contribue à l'accroissement ou à la réduction des inégalités sociales d'accès aux savoirs. Nous ciblons un

dispositif particulier, le « débat d'idées », qui organise l'entrée des élèves dans un processus de secondarisation les invitant à passer d'une maîtrise pratique des savoirs scolaires en EPS à une construction réflexive, décontextualisée puis recontextualisée. Sept moments de secondarisation d'un cycle de basket de 6 leçons, auprès d'une classe de seconde CAP en contexte difficile ont été recensés, retranscrits puis traités en lien avec l'analyse des entretiens de l'enseignant. Les résultats montrent que les élèves s'approprient le dispositif de « débat d'idées » de façon inattendue. Par ailleurs, la prise de parole des élèves est à la fois favorisée par le dispositif mis en place et doublement empêchée. En effet, elle est limitée par un temps de parole largement saturé par les interventions de l'enseignant, et par les élèves eux-mêmes qui ne s'autorisent pas cette disposition à la distanciation.

- Jellab A. (2022). L'éducation prioritaire à l'épreuve de la mixité sociale : un enjeu pour l'égalisation effective des chances. Revue Empan n°125.

## RÉFÉRENCES

Auteur : Bernard Roméo, professeur d'EPS au collège La Reynerie, Toulouse

Titre : L'EPS en zone d'éducation prioritaire

Ouvrage : Revue EPS n°216, pp.63 à 67, 1989

## PROBLÉMATIQUE

Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) constituent un véritable enjeu en matière d'éducation mais aussi d'intégration sociale. En effet, les établissements scolaires de ces « zones » se caractérisent par une grande diversité de leurs élèves (hétérogénéité des âges, cultures nombreuses et diverses, aide familiale dans le travail scolaire restreinte). Cette diversité est très compliquée à gérer pour les équipes pédagogiques d'autant plus que la majorité de ces élèves sont issus de l'immigration et ont donc une appartenance culturelle à l'école relativement distante. Roméo va donc proposer dans cet article différentes solutions (en terme de pédagogie notamment) pour répondre aux besoins de ces élèves et lutter contre l'échec scolaire.

## MOTS CLÉS

Zone d'éducation prioritaire (ZEP). EPS. Échec scolaire.

## SYNTHÈSE

Pour lutter contre l'échec scolaire, des projets ont été mis en place dès 1982. Dans cette perspective, les Instructions officielles de 1985 recommandent la pédagogie différenciée. Les professeurs d'EPS du collège La Reynerie à Toulouse ont défini une stratégie pour chaque classe. En 6<sup>ème</sup> (du dressage à l'éducation) les objectifs sont :

- 1) Le travail sur soi a pour objectif de permettre à l'élève de se percevoir comme l'une des causes des événements survenant dans sa vie. C'est un recentrage sur l'individu. Différents moyens sont utilisés comme les consignes claires, des comportements attendus bien définis et une relation professeur-élève linéaire.
- 2) Le travail sur la qualité de la relation doit permettre aux élèves d'établir une meilleure communication. Par exemple lorsqu'il existe une différence de niveau, l'objectif est que les deux éléments se trouvent en syntonie. Le but de la pédagogie est d'interdire les mauvaises communications. Comme par exemple lors d'une passe au handball, éviter la mauvaise prise d'information du lanceur et pour l'empêcher de devenir mauvais réceptionneur. Deux étapes permettent de guider les élèves : la responsabilité unilatérale et la responsabilité bilatérale.
- 3) Le travail sur les contenus d'enseignement amène l'enseignant à optimiser les procédures de guidage utilisées et les processus d'apprentissage mobilisés chez l'apprenant. Peu d'apport didactique sur les contenus mais une importante régulation psycho-socio-affective.

En 5<sup>ème</sup> (pré orientation), il existe une forte hétérogénéité qui rend la transmission de contenus d'enseignement difficile. Les enseignants mettent donc en place une démarche de différenciation des groupes de travail. La mixité a un rôle important dans la socialisation. Les modèles sont imposés par les garçons et adoptés par les filles pour qu'elles se sentent exister. Les professeurs d'EPS sont les professeurs principaux de 3 classes pour leur autorité.

En CPPN-CPA, la culture de l'élève est très différente de celle véhiculée dans le milieu scolaire. 82% des élèves ont redoublé. Ils se sentent donc rejetés. Ils deviennent agressifs. Tout ça est dû à une mauvaise image de soi, instabilité des comportements, des centres d'intérêts et du niveau, et à une dissonance affective. Emile Visseux (Revue EPS n° 203) préconise prise en charge de ces élèves dans des structures adaptées, une pédagogie où la volonté de remotivations et de responsabilisation est mise en jeu, fonder la relation maître-élèves sur la confiance, aider l'adolescent à la découverte de sa propre voie.

Le travail d'enseignant dans ces ZEP s'apparente davantage à un travail d'éducateur spécialisé.

## CITATIONS

- La mixité joue un rôle important comme moyen de socialisation (p. 64).
- Dans ces classes, plus que dans la filière traditionnelle, un décalage existe entre le bagage socio-culturel de l'élève et celui véhiculé par le milieu scolaire (p. 65)
- Pour le professeur d'EPS, le travail en ZEP ressemble parfois étrangement à celui d'un éducateur spécialisé... Mais, nous ne possédons pas les mêmes compétences. Nous nous formons sur le tas avec beaucoup d'interrogations, de questions... sans pour autant y adjoindre une réponse » (p. 67).
- Travailler sur soi, c'est l'opération que chaque élève doit effectuer afin de se percevoir comme l'une des causes des événements survenant dans sa vie.
- Le travail pédagogique n'est parfois pas facilité et si l'on regarde de plus près le phénomène, nous constaterons que les garçons « imposent » souvent leur modèle aux filles. Celles-ci semblent s'y conformer pour « exister », c'est-à-dire conserver la communication, le contact avec le groupe. Les garçons, de leur côté, ne modifient aucunement leurs comportements.
- Dans ces classes, plus que dans la filière traditionnelle, un décalage considérable existe entre le bagage socio-culturel de l'élève et celui véhiculé par le milieu scolaire (classes CPPN, CPA).
- Le développement d'une image de soi dévalorisée par les échecs successifs génère un sentiment d'incapacité et une attitude systématique de négation de tout projet personnel face à un avenir que les élèves ne veulent pas imaginer (p. 65).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Patrick Lefevre, historien

Titre : Les classes difficiles

Ouvrage : Revue d'E.P.S n°248, pp 33-36, juillet-août 1994

## PROBLÉMATIQUE

Quelles sont les solutions pédagogiques qui permettent de résoudre les problèmes majeurs rencontrés par l'enseignant d'EPS face à une classe dite difficile ?

## MOTS CLÉS

Classes difficiles. Échec scolaire. Attitudes et comportements. Pédagogie.

## SYNTHÈSE

Les classes difficiles sont des classes où le pourcentage d'élève en situation d'échec est important. L'auteur distingue les difficultés liées au niveau scolaire et celles liées à des problèmes comportementaux.

Réponse lié aux contenus.

Réadapter la pédagogie en définissant clairement les buts à atteindre et les hiérarchiser. Mais aussi cibler les objectifs sur le résultat de l'action, jouer sur variables mais toujours en gardant le même objectif. Permettre une dissonance, surprendre, essayer du nouveau. Faire émerger toute les motivations et l'enthousiasme pour créer une bonne dynamique de travail. Prendre en compte les facteurs sociaux, contrôler la pression compétitive et les situations d'échecs (par des techniques développées par Meirieu : groupe de besoin et pédagogie différencié). Jouer sur les représentations cognitives pour faire évoluer les élève, les amener à se construire un projet d'apprentissage (sur une base d'objectif précis) et différencié le cadre d'apprentissage.

Réponse lié aux comportements.

L'utilisation délicate de la punition, car elle peut être formatrice ou destructrice. Devant un problème de comportement, toujours placer l'élève face à son comportement agressif. Utiliser l'exclusion temporaire qui reste une valeur fiable, permet l'explication et l'analyse de sa réaction. Chercher des solutions collectives, la réhabilitation d'une véritable éthique sportive (plus de fairplay, respect...). Responsabilisation des parents et éducateurs, tenter un contrat individuel.

L'auteur s'appuie ensuite sur une étude réalisée dans l'académie de Reims sur l'intérêt, les goûts et les représentations de 427 élèves de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> en EPS. L'étude révèle que les élèves ne sont pas demandeurs de compétition et de performance, mais qu'ils souhaitent plutôt une EPS basée sur une conception hédoniste. On remarque également entre les filles et les garçons des différences d'avis sur le rôle de l'EPS, notamment de goût pour les APSA pratiquées. Les données évoquées dans cette étude induisent donc une pédagogie qui prend en compte le respect des goûts des élèves et leurs représentations. Il faut aussi changer ses façons d'enseigner certaines APSA afin de redonner goût à la pratique, en utilisant le jeu et en jouant sur la motivation intrinsèque des élèves. Finalement, il n'existe pas de pédagogie particulière pour les classes difficiles, il s'agit en fait de mieux la définir, l'adapter et l'appliquer afin d'enseigner au mieux.

## CITATIONS

- Il n'existe pas d'enfants qui ne veulent pas apprendre, c'est l'institution qui ne sait pas s'adapter à eux pour qu'ils soient en mesure d'apprendre... (Philippe Meirieu) (p. 33).
- L'enseignement moderne doit mettre l'accent sur les réussites et les acquisitions de chacun à travers une pédagogie différenciée, une pédagogie du projet, des évaluations formatives et formatrices (p.33)
- En fait, il n'existe pas une pédagogie particulière pour ces classes, c'est la même qui doit être cependant mieux définie, mieux adaptée et mieux appliquée (p.36).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Annick DAVISSE

Titre : L'EPS des ZEP... et d'ailleurs

Ouvrage : DAVISSE A. (1996). Lettres à nos remplaçants. Dossier EPS n°31

## PROBLÉMATIQUE

L'éducation physique et sportive lutte contre l'échec scolaire en instaurant le respect de la règle et en socialisant. Elle permet en ZEP de revaloriser les garçons en échec scolaire, mais doit réajuster ses propositions afin de permettre aussi la réussite des filles.

L'éducation physique est une discipline scolaire qui doit répondre à l'exigence d'enseigner en milieu difficile, ce qui demande une réorganisation de ses choix.

## MOTS CLÉS

ZEP. EPS. Échec scolaire. Enseigner

## SYNTHÈSE

Les enseignants en milieu difficile ont besoin plus que d'autres que l'on réaffirme leur vraie mission : celle d'enseigner. L'ambiguïté de leur mission consiste à prendre en compte la réalité de l'éloignement culturel d'une population, son hétérogénéité, ses particularités pour l'emmener vers un idéal commun à tous, souvent éloigné de ses préoccupations. Les élèves difficiles doivent participer à l'élaboration de ce qu'ils doivent apprendre afin d'en saisir l'utilité et de comprendre la nécessité de règles et de contraintes in

En éducation physique, enseigner passe par la mise en activité des élèves au travers d'APS judicieusement choisies et agencées, mais aussi par un mode d'entrée adapté et tout un rituel visant à éviter l'inactivité. Cette activité se transforme en apprentissage si l'objectif est raisonnable et si l'on donne à l'élève en difficulté des repères simples lui permettant de situer ses progrès et de maintenir son investissement.

EPS et échec scolaire:

L'institution scolaire semble accorder à l'EPS un rôle essentiel dans la lutte contre l'échec scolaire et la socialisation des élèves. L'usage de la règle sportive est reconnu comme socialisant ; vision utopique lorsqu'on sait que cet effet ne peut se mesurer en dehors de la classe.

L'EPS permet de revaloriser les élèves garçons en grande difficulté car elle leur offre un domaine où ils réussissent. Cette réussite si elle est valorisée par l'ensemble de l'équipe éducative, permet de cibler les nouvelles possibilités d'émancipation de ces élèves.

L'effort à mener en EPS se situe dans l'intégration des filles par la pratique d'APSA plus féminine, mais aussi dans la capacité à permettre aux garçons et aux filles de s'accepter et de se reconnaître comme différents mais complémentaires.

## RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Pierre Joly, professeur au collège G.BUDE (ZEP) de Caen, Formateur IUFM et psychologue

Titre : Apprendre la loi

Ouvrage : Cahiers pédagogiques n°361, pp. 56-58, 1998

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate que le rapport à la règle n'est pas perçu de manière positive chez les élèves difficiles. Certains préfèrent déroger les règles car celles-ci vont à l'encontre de leurs représentations. J-P. Joly met alors en exergue l'élaboration d'une loi positive pour permettre l'évolution de chacun.

## MOTS CLÉS

Loi. Rapport à la règle. Pratique sportive

## SYNTHÈSE

Lorsqu'on s'adresse à un public difficile, il est nécessaire d'opter pour une approche minutieuse prenant en compte les spécificités de chacun. Jean-Pierre Joly prend les sports collectifs comme APSA support. Ces derniers seraient en effet idéaux pour que l'élève puisse créer un rapport positif à la règle. Car le lien entre la loi et l'élève ne va pas forcément de soi.

Dans le cadre scolaire, la loi est synonyme de contraintes, d'entrave à leur liberté personnelle. D'où des comportements de refus, de rébellions. C'est pourquoi il est inéluctable de changer ces idées reçues en créant « l'émergence d'une loi positive ».

A partir de l'observation d'une situation en football, on constate une multitude de comportements significatifs. En EPS, il y a ainsi un imbroglio qui se crée en particulier lorsque l'enseignant modifie la logique interne de l'activité. Les « plus forts » se sentent offusqués si cette logique interne est touchée contrairement aux autres qui commencent à prendre du plaisir. L'attitude de ces élèves va à l'encontre des valeurs du sport collectif notamment « la solidarité, les règles du jeu, l'esprit d'équipe ou encore le dépassement de soi ».

Pour l'enseignant il est nécessaire d'imposer des objectifs moteurs et éducatifs pour tous les élèves en ajoutant des contraintes évolutives car il doit prendre en compte les spécificités de tous ses élèves. Pour cela il mettra en place des « conditions de l'émergence d'une loi positive ». Cette loi positive va renforcer les valeurs éducatives. En sport collectif, l'enseignant pourra ainsi limiter le nombre de dribble, faire participer tous les joueurs pour marquer le but à tour de rôle... La mise en place de ce dispositif permet à tous les élèves de participer, de prendre du plaisir et surtout apprendre à vivre ensemble quelques soient les différences ou encore l'hétérogénéité. L'élève cessera alors d'être centré sur lui-même et développera la notion de responsabilité de façon durable.

L'apprentissage de la loi est efficace avec un public difficile que si l'on rend le sujet significatif pour eux.

## CITATIONS

- Les élèves deviennent ainsi acteurs de l'élaboration d'une règle (niveau 1) qu'ils transgresseront d'autant moins que la leur (p. 57).
- Si le jeu doit avoir des valeurs éducatifs et moteurs, ceci implique des énoncés de valeurs forts et des contraintes motrices évolutives (p. 57).
- Elles apportent des transformations profondes et durables si la lutte de pouvoir sans cesse parlée avec les élèves qui vont prendre conscience qu'en abandonnant leur égo, ils jouent à un meilleur niveau, avec un plaisir plus grand qu'ils peuvent partagé (p. 58).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Yves Million, professeur d'EPS, Collège La Cépière - 31 Toulouse

Titre : Enseigner l'EPS dans une ZEP à Toulouse

Ouvrage : Revue EPS n°274, 1998.

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur démontre que, malgré une appréhension des jeunes professeurs à enseigner en milieu difficile, il est possible de réellement motiver ces élèves. Pour cela, le projet d'établissement (PE) et le travail en équipe sont deux vecteurs incontournables de la réussite du travail en ZEP.

## MOTS CLÉS

Milieu difficile. ZEP. Pédagogie différenciée. Projet établissement. EPS

## SYNTHÈSE

L'auteur met d'abord en avant le rôle du projet d'établissement et des équipes du collège (éducative, enseignante, pédagogique EPS). Les caractéristiques fortes du fonctionnement sont les suivantes :

- Ouverture vers l'extérieur (contacts avec les associations de quartiers. visites d'acteurs de la cité dans le collège, informations diverses)
- Unité et cohésion des équipes (les élèves ne trouvent pas de failles pour s'y engouffrer)
- Association des élèves à l'élaboration des règles de vie et de travail (« charte de vie », « classes à projets », PAE, etc.)

En ce qui concerne l'EPS, il insiste sur les caractéristiques de la population scolaire :

- Adolescence mal vécue dans les banlieues, accompagnée d'un sentiment d'échec et de frustration.
- Réactions agressives, voire violentes, imprévisibles.

C'est pourquoi l'enseignant doit se préparer à gérer des « situations d'urgence » pour les prises de décisions. Il doit être ferme et faire preuve d'impartialité et d'équité. Cependant les apprentissages ont les mêmes que pour tous les élèves.

Il doit faire sortir les élèves de la spirale de l'échec et mettre l'accent sur la réussite. Pour ce faire, il utilise une pédagogie différenciée, basée sur le projet, renforcée par des évaluations formatives et formatrices.

L'auteur insiste sur 3 caractéristiques des élèves qui conditionnent la réussite du projet :

- Leur écoute (stratégies pour faire passer les consignes : verbalisation, sens, etc.)
- Leur participation (activité, facilitation, incitation)
- La mixité, difficile à gérer compte tenu de certaines cultures (recherche de valorisation des filles, individualisation de l'enseignement, formes de groupement mixte).

Il prend ensuite l'exemple de quelques APSA et de formes de travail obtenues :

- L'échauffement : affichage et prise en main par les élèves
- Les sports collectifs : travail en autonomie, observation, intervention ciblée du prof
- L'endurance : co et auto-évaluation à partir d'une grille individuelle de progrès (contrat)
- La gymnastique : chaque élève construit son enchaînement à partir d'un affichage en début de cycle des éléments côtés, des exigences en fonction de l'agrès et de l'évaluation.
- Le tennis : rotation fréquente des joueurs.
- Les haies : contrat sur le volume de travail et critères de réussite.
- Pour l'ensemble des APSA, les systèmes d'évaluation sont annoncés au préalable aux élèves.

## CITATIONS

- (La période d'adolescence) Celle-ci est d'autant plus traumatisante pour ces jeunes qu'elle est souvent accompagnée d'un sentiment d'échec et de frustration (p. 43).

- Notre but est de faire passer les élèves d'un phénomène de marginalisation à un sentiment plus profond d'appartenance sociale (p. 45).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Didier Rigottard

Titre : Enseigner l'escalade à une classe de 3e

Ouvrage : Collectif (1998). Enseigner l'EPS en milieu difficile. Dossier EPS n°40

## PROBLÉMATIQUE

La situation de référence d'escalade de longue durée, parce qu'elle traverse le cycle tel un rituel, devient un lieu d'application et d'implication. Elle correspond aux besoins des élèves en difficultés et les met en situation de réussite et de projet d'apprentissage.

## MOTS CLÉS

ZEP. Situation de référence. Escalade longue durée

## SYNTHÈSE

L'auteur met en place une situation globalisante qui traverse le cycle. Cette situation concerne des binômes affinitaires et définit l'escalade de longue durée : grimper un maximum de voies en 15 minutes (au moins 10) ; en réussir au moins 6 ; ne pas grimper plus de deux fois la même voie ; réussir une grande voie vaut double.

Cette situation récurrente durant le cycle modifie les représentations des élèves. D'une escalade facile, pas fatigante, on arrive à une escalade difficile avec la durée, où il faut agir avec vitesse et précision. De plus la situation active un maximum de principes organisateurs incontournables en ZEP :

- Donner du sens : elle est authentique et sert d'application aux thèmes d'apprentissage.
- Responsabiliser en permettant à chacun de connaître ses points faibles et ses points forts afin de les reproduire, elle les rend acteurs de leur formation.
- Structurer en ritualisant la séance, car chaque situation est suivie de la situation de référence ou l'élève utilise la même fiche d'évaluation.
- Autonomie : l'élève choisit de travailler ses points forts ou faibles et se renseigne grâce à sa fiche.
- Réussite de tous par l'utilisation d'une multitude de voies adaptées au niveau des élèves.
- Organiser la connaissance du résultat : elle permet à l'élève de se positionner dans son parcours d'apprentissage, de s'auto-évaluer, de voir ses progrès et ce qu'il faut encore travailler.

## RÉFÉRENCES

Auteur : Pierre Lorca

Titre : Enseigner le football à une classe de 3e

Ouvrage : Collectif (1998). Enseigner l'EPS en milieu difficile. Dossier EPS n°40

## PROBLÉMATIQUE

L'enseignant montre comment à travers son enseignement du football, il parvient à développer des savoirs pratiques et des valeurs tout en prenant en compte ses objectifs d'enseignement et les attentes des élèves.

## MOTS CLÉS

Objectif d'enseignement. Attente des élèves. Apprentissage

## SYNTHÈSE

P. Lorca dispose d'un cycle de 12 séances de foot avec une classe plutôt difficiles de 21 garçons. La façon d'entrer dans cette activité est très importante car les représentations des élèves sont fortes.

Dans un premier temps, l'enseignant cible les objets culturels précis pour remporter l'adhésion des élèves sur le plan des ressources fonctionnelles et conceptuelles.

De plus, bien que partageant la classe en deux groupes de niveau (non figés), les situations de référence et les situations d'apprentissage possèdent les traits caractéristiques de l'APS football (cible, opposition, score ...).

Enfin, il établit des règles strictes quant à la sécurité, au respect d'autrui (joueur, gardien, arbitre).

Cet enseignement vise un objectif d'intégration des élèves puisqu'à travers des situations différenciées par rapport au niveau, il vise un objectif commun (mettre en relation le rôle à tenir, l'espace de jeu et l'intégration dans l'organisation collective) qui permettra à tous ces élèves de jouer ensemble.

Implicitement, cet objectif commun sous-tend le développement des notions de responsabilité, solidarité, autonomie, gestion de la sécurité (important à développer avec ce type d'élèves).

L'ensemble de sa démarche est guidée par deux préoccupations pédagogiques : mettre en activité l'élève pour qu'il apprenne et lui proposer des situations où se côtoient difficulté et réussite.

Ce sont ces quelques règles qui lui ont permis de mener à bien son cycle avec malgré tout, au début, des difficultés à imposer sa règle organisatrice dans le jeu (le hors jeu) qui venait gêner et remettre en cause le jeu des « dribbleurs invétérés du bitume ».

## RÉFÉRENCES

Auteur : Jaques Badreau Professeur agrégé EPS

Titre : Classes difficiles, maîtrise des contenus et formation des enseignants.

Ouvrage : Les cahiers du C.E.D.R.E. n°1, être formateur d'enseignant d'EPS. p19-24. 1999.

## PROBLÉMATIQUE

Quel rapport au savoir entretiennent les élèves de classes dites « difficiles » ?

Quel genre d'approche didactique est élaborée pour les classes difficiles ?

## MOTS CLÉS

Approche didactique. Classes difficiles. Entrée par les APSA. Entrée par les contenus. La formation des enseignants.

## SYNTHÈSE

Aujourd'hui tout enseignant sera confronté aux classes difficiles durant sa carrière. Jacques BADREAU énonce plusieurs solutions à partir de 3 approches :

- Une approche de type « sociale » qui prend en compte la personne de l'élève et cherche à savoir l'origine de ses difficultés.

- Une approche de type « pédagogique », certains enseignants son à l'aise avec ces classes difficiles on va donc chercher à savoir quelles sont les circonstances qui amènent l'enseignant à exercer son métier dans un cadre plus clément que d'autres.

- Une approche de type « institutionnelle » qui cherche à créer un environnement favorable pour que les élèves puissent être dans de bonnes conditions générales.

Ces trois approches sont bénéfiques au bien-être de ces classes difficiles, mais ne sont pas significativement efficaces sur les résultats des élèves. Pour examiner le rapport au savoir entretenu par un les élèves de ces classes difficiles, l'auteur identifie trois aspects différents :

« L'entrée dans les APSA ». Les équipes vont devoir faire des choix pour enseigner de façon agréable et bénéfique à ces classes.

Premièrement l'enseignant va tout mettre en œuvre afin que les élèves se sentent bien au sein de l'APSA choisie.

Ensuite faire un choix par rapport aux affinités de l'enseignant avec l'activité.

Enfin, faire un choix du temps qui sera conféré à chaque APSA, avoir un panel d'activité varié.

Le choix des APSA entraîne nombre de difficultés ( J. Lemaire) : difficulté à garder un acte d'apprentissage tout au long de la séance, la difficulté à gérer un système de contraintes, et la difficulté à prendre en main des élèves aux caractéristiques différentes.

« L'entrée par les contenus d'enseignements ». Pour répondre à ces difficultés on va mettre en évidence la dimension pédagogique de l'activité de l'enseignant. Changer les contenus d'enseignement en classe difficile. Les contenus renouvelés ne suffisent pas à l'apprentissage des élèves mais nécessitent une modification de l'activité de l'enseignant « acquérir des savoir à enseigner et des savoirs pour enseigner » (J. Badreau).

Il y a un lien entre acquisition du savoir et les mode d'acquisition du savoir des élèves.

« La formation des enseignants ». A des conséquences sur l'approche didactique des classes difficiles. Du point de vue politique où l'on constate la difficulté des jeunes enseignants à enseigner à ces classes, il faut donc mettre en œuvre la formation des enseignants, l'activité de l'enseignant comme thème d'étude.

## CITATIONS

- « Certains professeurs, « les archanges » (A.DAVISSE) réussissent mieux dans ces classes » (p. 19).

- S'il y a pour l'élève à acquérir des savoirs faire et des savoirs pour faire, il y a pour l'enseignant à acquérir des savoirs à enseigner (les contenus rénovés) et des savoirs pour enseigner (non pas réduit à la pédagogie relationnelle et gestionnaire de la classe mais fondant l'activité de l'enseignant dans la phase interactive de la séance pour étayer l'apprentissage des élèves) (p.21).

## RÉFÉRENCES

Auteurs : Michel Verger, Nathalie Gourson-Verger

Titre : L'Absentéisme en E.P.S

Ouvrage : Revue E.P.S n°282, pp. 37-41, 2000

## PROBLÉMATIQUE

Au regard d'un absentéisme élevé en cours d'EPS, les auteurs proposent des démarches pédagogiques pour motiver les élèves « inaptes », en se référant aux travaux réalisés en psychologie scolaire et sportive.

## MOTS CLÉS

Approche didactique. Classes difficiles. Entrée par les APSA. Entrée par les contenus. La formation des enseignants.

## SYNTHÈSE

L'absentéisme est un phénomène présent en EPS quel que soit le niveau des élèves. Dans l'objectif de faire progresser tout le monde, la réponse de l'enseignant face à ce phénomène est difficile.

On peut regrouper les différents types d'inaptitudes en trois catégories :

- l'inaptitude institutionnelle légitimée par un certificat médical (totale ou partielle)
- l'inaptitude sollicitée par les parents
- l'inaptitude formulée par l'élève (sans certificat médical)

L'absentéisme en EPS est généré par des facteurs externes comme par des facteurs internes. Un élève absent ou inapte est souvent un élève dont l'estime et la confiance de soi est sensible : ne pas venir en cours d'EPS sera une manière pour l'élève de se mettre en situation de sécurité physique et affective.

Le comportement de l'élève inapte (résignation, abandon, attributions causales de toutes sortes) reflète également son degré de motivation. Ainsi, la compréhension du processus dynamique de la motivation (continuum de l'auto-détermination, processus de résignation apprise, dynamique motivationnelle) posera un cadre de réflexion qui va permettre à l'enseignant d'adopter une démarche adaptée à l'apprenant inapte face aux savoirs transmis en EPS.

Il est premièrement indispensable pour l'enseignant d'entrer en relation avec l'élève pour connaître son rapport à l'EPS ou à l'APSA pratiqué pour mettre en place des contenus d'enseignement différenciés.

Ensuite il faudra motiver l'élève sur le terrain, et trois démarches éducatives sont proposées :

- mettre en place un décalage optimal qui ne décourage pas l'apprenant
- faire prendre conscience de la valeur de l'apprentissage en verbalisant et en responsabilisant l'élève dans son rôle
- développer les compétences de l'élève en s'appuyant sur l'ensemble de ses capacités disponibles (cognitives, affectives, énergétiques, sociales)

L'enfant n'est pas le seul acteur de sa scolarité. Les parents, les conseillers d'éducation, les médecins et les amis influencent aussi sur la motivation de l'élève. Informer ces personnes du projet mis en place aidera de plus l'apprenant à se sentir soutenu quand celui-ci décroche.

C'est une réelle difficulté d'apporter des solutions pratiques d'ordre didactiques et pédagogiques à l'absentéisme en EPS, car les moyens dont dispose l'enseignant sont limités au regard de l'importance de la résolution de ce problème. Dans l'objectif de donner envie à tout le monde de progresser.

## CITATIONS

- Selon Viau la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p. 37).

- Si le sujet estime avoir une forte habileté envers la tâche, il persévéra. Si le sujet estime avoir une faible habileté envers la tâche il abandonnera et se résignera (p. 39).

- Selon Barth, lorsqu'un enfant sait ce qu'on attend de lui et qu'il sait qu'on ne l'abandonnera pas tant qu'il n'aura pas réussi (en lui proposant différentes démarches si l'une ne fonctionne pas) il s'impliquera et aura de la satisfaction, de l'intérêt à la tâche (motivation intrinsèque) (p. 40).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Valery Vincent, Directeur adjoint en charge de l'opérationnalisation de l'offre de formation et de la communication de l'ESPE d'Aix-Marseille

Titre : EPS et intégration scolaire des élèves en difficulté.

Ouvrage : Revue EPS n°283, pp. 13-17, 2000

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur fait part de la synthèse des travaux de l'observatoire de l'académie de Marseille sur « l'enseignement de l'EPS aux élèves en difficulté ». Il soulève une solution concernant l'intégration scolaire des élèves en difficulté en précisant que ce n'est pas à travers une politique de relance d'éducation prioritaire et un dispositif de contrats éducatif locaux, mais bien à travers la pédagogie que l'EPS peut répondre aux attentes d'un public difficile.

## MOTS CLÉS

Intégration scolaire. E.P.S. Élèves difficiles. Citoyen

## SYNTHÈSE

L'enseignement de l'EPS dans les établissements difficiles est différent, car il est centré sur les besoins réels des élèves, mais sans faire l'impasse sur le savoir. Il y a un double objectif. La dialectique « savoir » et « besoins des élèves » fait apparaître 7 paradoxes :

- L'idéal c'est que tous soient égaux mais le réel c'est qu'il y a des différences.
- L'envie d'être stable mais alors que non
- Simplifier le contenu d'enseignement mais faut qu'il y a une complexité afin de faire évoluer l'élève
- Une différence entre le comportement actuel de l'élève et celui que l'enseignant souhaite
- L'élève veut être libre mais a besoin d'un cadre
- Avec ce type d'élève, les pratiques extérieures sont risquées mais sont indispensables
- L'enseignant doit prendre en compte les différences sans pour autant admettre certains comportements.

L'enseignant va utiliser 4 grands axes pour faire des choix, l'orientant dans ses projets d'actions :

- L'éducation à la citoyenneté
- Le renforcement de l'accès aux "disciplines de la sensibilité" comme la danse
- L'appropriation des compétences de base
- Le soutien des élèves les plus fragiles

Parmi cela, un objectif majeur qui est de susciter l'intérêt chez ce type d'élève. C'est à travers 5 solutions que cet objectif va pouvoir se réaliser avec des dispositifs différents. A travers ces dispositifs, on soulèvera 4 principes qui sont :

- Le plaisir immédiat
- L'impatience
- L'égalité des chances
- L'intensité d'effort

Pour y accéder, des questions du partenariat avec des intervenants externes sont mises en place. La place de l'évaluation est primordiale et son fonctionnement dépend de l'enseignant et de l'élève. L'évaluation a pour objectif de :

- Faire comprendre aux élèves que c'est à travers l'échec qu'on progresse
- Faire accepter les règles pour amener les élèves à être un citoyen
- Faire comprendre que tous sont différents et donc progressent différemment
- Et que c'est un contrat entre l'enseignant et l'élève

Quant à l'élève, lui il doit s'investir et accepter les règles.

## CITATIONS

- B. Charlot décrit L'E.P.S comme « l'effet de loupe » (p. 14).
- « Pas d'enseignement au rabais pour gagner la paix » (p. 14, Moisan Simon).
- « Ce n'est pas 80% c'est 100% de citoyens qui sortent de l'école » (p. 17, Jacques Defrance, Le monde de l'éducation).

## RÉFÉRENCES

Auteurs : Jean-Luc Ubaldi, Serge Philippon  
Titre : Réseau d'éducation prioritaire. Quelle EPS ? Une illustration en basketball  
Ouvrage : Revue EPS n°299, page 67-72, 2003

## PROBLÉMATIQUE

Comment un enseignant d'EPS peut-il permettre à un élève de ZEP de devenir un pratiquant éclairé ?

## MOTS CLÉS

Homme debout. Lignes jaunes. Fils rouges. EPS anti-zapping. Pratiquant éclairé.

## SYNTHÈSE

Nous partons de trois hypothèses et d'une exigence en interaction pour fonder notre démarche d'EPS :

- Être un « homme debout », ferme mais humain capable de résister aux élèves sans être détruit.
- Définir des lignes jaunes, transmettre la loi, une et non négociable
- Considérer que les savoirs sont médiateurs et centraux dans ce processus de structuration de l'élève (problématique des fils rouges : critères -> pierre angulaire du système).
- Inscrire ses choix dans une dynamique collective (celle d'un projet d'EPS).

Une EPS tissée de fils rouges est balisée de fils jaunes :

- Pour nous, le projet est une réflexion collective qui consiste à comprendre, mais ne pas admettre, afin de mieux répondre : « l'élève doit se structurer en apprenant, pour devenir citoyen ».
- L'EPS que nous mettons en œuvre doit donner des cadres mais aussi des repères aux élèves. Pour cela il faut installer de la continuité et de la permanence dans l'enseignement.

Les phases de l'acte d'enseignement sont : la mise en activité des élèves (enjeu + sens), la situation de référence (se situer, sens : « la grande boucle ») ; le professeur organise et guide l'activité d'apprentissage des élèves (situations d'apprentissages : « petite boucle ») ; et on note, on certifie à travers les indicateurs utilisés au cours du cycle.

Les contrats individuels : intérêt d'individualiser le travail (pédagogie de différenciation : adapté au niveau de chacun), ils sont fixés à l'aide de fils rouges. Sa limite est la « culture commune ».

Notre conception:

- Une EPS où l'action est première : « *pratiquant d'abord, apprenant peut-être, tel devrait être le slogan d'une EPS en ZEP. Rien ne sert de réfléchir tant qu'on n'a pas agi* ».
- Une EPS de l'anti-zapping. Deux courants : les partisans de pratiques courtes et très variées argumentant sur l'incapacité des élèves à se concentrer, à gérer le long terme. Ceux qui préconisent des cycles long : « la continuité et la permanence de l'enseignement rassurent nos élèves, facilitent la gestion d'une séance (facettes de l'enseignement : problème à résoudre, forme de travail et administration de la loi « aux mêmes causes, les mêmes effets ».)
- Une EPS simple : par les mises en œuvres pédagogiques (outils...) et l'élaboration des contenus (fils rouges).
- Une EPS qui procure de la joie : il s'agit de faire passer les élèves du plaisir de s'éprouver ou de se perdre, à la joie de progresser (long terme), d'apprendre, de se transformer.
- Une EPS qui note en direct : trop souvent peu compréhensive, complexe et multi critériée, elle est un indicateur de maîtrise des contenus par l'enseignant et un élément clé du projet de l'élève. La question du fil rouge est donc au centre de la notation.
- Une EPS qui accepte l'élève tel qu'il est, tout en ne lui permettant pas de le rester.
- Une EPS qui instaure de la « communication » : les interactions entre les élèves sont un élément moteur dans les apprentissages et donc dans une éducation à la citoyenneté. Cependant, par un manque de temps et d'espace, les cours restent relativement magistraux.
- Une EPS où le sens est premier : « ne pas aseptiser les pratiques mais garder ce qu'elles ont de plus fort : « leur sens anthropologique ».
- Une EPS qui ne prend pas toujours en compte les attentes des élèves.

Enseigner en ZEP est un long chemin fatiguant et passionnant, où, de fil rouge en ligne jaune il est toujours question d'amener tous les élèves au-delà de leurs propres limites.

## CITATIONS

- Le projet est construit sur une attitude générale qui fonde notre réflexion collective : comprendre, mais ne pas admettre, afin de mieux répondre (p. 67).
- Pratiquant d'abord, apprenant peut-être, tel devrait être le slogan d'une EPS en ZEP (p. 70).
- Si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s'éprouvera que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait, et une assiduité sans faille (p. 70).
- Enseigner en ZEP est long chemin fatigant et passionnant, où, de fil rouge en ligne jaunes il est toujours question d'amener tous les élèves au-delà de leurs propres limites (p.72).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Boris Cyrulnik, Ethologue de formation  
Titre : EPS interrogé. L'enfant difficile considéré comme un être singulier  
Ouvrage : Revue EPS n°309, pp. 9-13, 2004

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur évoque l'utilisation du concept de résilience pour des enfants difficiles qui ont vécu des traumatismes. Il montre que l'adulte, et notamment l'enseignant à l'école, joue un rôle significatif dans ce processus.

Ainsi, l'enfance et l'adolescence peuvent être des phases de développement pendant lesquelles le jeune homme n'a aucune limite s'il n'est pas correctement accompagné par un adulte qui lui montre et lui explique ce qui est interdit. Le traumatisme qu'il a vécu freine ainsi son développement.

Dans cette perspective, B. Cyrulnik montre que l'enseignant doit développer une relation affective et sensée afin que l'élève accepte de reprendre son propre développement et puisse accéder à la résilience.

## MOTS CLÉS

Résilience. Élèves difficiles. Affectivité. Acceptation d'interdits et règles

## SYNTHÈSE

La résilience consiste à accepter de se développer après un traumatisme important. Ce traumatisme peut entraîner chez l'enfant des comportements contre-productif à l'émancipation de sa personne.

L'école peut être un lieu « de construction ou de pétrification » après un tel traumatisme si elle est ou, n'est pas porteuse de sens pour l'enfant. En développant l'affectivité et le sens entre un adulte et un enfant, on permet à l'enfant d'identifier cet adulte comme « tuteur de résilience ». Dans ce texte on fait référence à l'enseignant comme un tuteur de résilience (ce n'est pas obligatoirement un enseignant), c'est-à-dire que c'est une personne signifiante pour l'enfant. L'enseignant d'EPS peut permettre à ce public « difficile » d'accéder à la résilience grâce à la spécificité de sa matière qui est le corps (il est plus facile pour un professeur d'EPS de devenir le tuteur de résilience d'un élève).

Pour développer un climat de résilience, l'enseignant doit adopter une forme d'affectivité avec l'élève difficile. C'est ainsi qu'une relation humaine singulière va se créer, où l'enseignant va sortir de son cadre de prof, pour lui transmettre un message porteur de confiance, d'ambition.

Dans cette relation affective particulière, il est important de mettre des règles pour éviter certains excès. Afin de développer ce climat d'empathie et de confiance, il faut énoncer de manière constructive l'interdit, puis l'expliquer. L'élève ne le prendra pas comme une répression. Normalement c'est en famille, qu'on construit cette façon d'apprivoiser les règles. Dans le cas contraire, ces élèves n'ayant pas construit l'interdit seront considérés comme public difficile. Pour qu'un interdit soit pris en compte et accepté par l'élève, il faut qu'il y ait une relation affective entre l'élève et l'enseignant.

Inconsciemment, lorsque un élève difficile est confronté à un enseignant, une relation d'agressivité s'installe entre eux deux. C'est par un élément extérieur, comme un bavardage, un signe, une pratique, etc, que cette relation va être modifiée positivement et va favoriser la résilience.

Ces éléments extérieurs se trouvent très facilement dans la pratique de l'EPS, puisque ce cours sort du cadre très scolaire, les interactions y sont plus nombreuses et plus intenses. Les enseignants d'EPS pourront alors développer une résilience au sein de leur cours.

## CITATIONS

- On ne peut développer un processus de résilience qu'avec deux mots : l'affectivité et le sens (p. 10).
- Le contexte social et l'engagement de l'enfant attribuent à l'école une fonction de construction. Mais l'école peut aussi devenir un lieu de pétrification si dans le contexte familial ou social, personne ne lui attribue cette signification. (p. 10).
- On ne peut développer un processus de résilience qu'avec deux mots : l'affectivité et le sens. (p.10)
- Dans une société ou l'école est centrée sur la fonction, on ne propose pas à l'enfant de tuteur de résilience donc en cas de malheur, l'enfant est seul
- La résilience [...] est une question de rencontre, c'est à dire qu'un enfant va très bien s'entendre avec un enseignant ne sera pas choisi comme tuteur de résilience par un autre enfant. [...] Dans une rencontre, il faut être deux sinon ce n'est pas une rencontre, c'est un croisement. Il faut vraiment avoir envie de se parler, de s'émouvoir mutuellement (p. 10).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Luc Ubaldi, professeur d'EPS au collège Lamartine (69)

Titre : Une EPS de l'anti zapping

Ouvrage : Revue EPS n° 309, pp. 49-51, 2004.

## PROBLÉMATIQUE

Des cours en désordre, une autorité qui s'affaïsse, un manquement aux règles ou bien une passivité aberrante, voici toutes les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer au quotidien. Encore quasi-nulle dans le monde de l'EPS jusqu'à maintenant, ces contraintes émergent peu à peu dans notre discipline. C'est pourquoi la trop grande diversité des situations d'enseignements, associées aux comportements déviants, des élèves rendent les séances inexploitable. L'auteur prône pour ce public difficile, une EPS simple et faisable, cohérente et signifiante. Il défend son propos à travers l'exemple d'un cursus en natation. En jouant au maximum sur l'attractivité de l'activité et le sens qu'elle représente pour les élèves, l'auteur propose une EPS anti-zapping. L'auteur met en avant les principes de « fils rouge » et des « pas en avant » pour favoriser un enseignement plus efficace et un apprentissage plus facile chez les élèves.

## MOTS CLÉS

Public difficile. Règles. Fils rouges. Pas en avant. EPS simple. Zapping

## SYNTHÈSE

L'EPS est un temps de « liberté », une unité d'enseignant totalement différente des autres, de par l'activité motrice qu'elle requiert, mais aussi à cause du lieu où se déroule la séance. L'attention de l'élève peut être aisément perturbée avec ce qui se passe dans une autre séance d'EPS à côté, ou encore par les interactions spontanées. Ainsi, il existe plusieurs sources d'une participation non active à la leçon d'EPS.

Jean Luc Ubaldi déclare que pour faire une EPS de l'anti zapping, l'enseignant doit réunir trois conditions :

- Faire des choix optimaux concernant la nature même des savoirs à enseigner aux élèves. C'est la question « des fils rouges ».
- Élaborer des situations d'enseignant qui permettent aux élèves une centration sur les bons problèmes et un investissement durable dans le travail. C'est la question des principes d'enseignement.
- Se réinterroger sur son rôle d'adulte au sein de l'école.

L'EPS doit se doter de contenus d'enseignant qui contribuent aux modifications durables de la motricité, des attitudes et de méthodes et doit également former un citoyen (apprendre équivaut à se socialiser).

Il évoque P. Therme qui insiste sur le besoin de repères des adolescents que l'enseignant doit structurer et recentrer, ainsi qu'A. Davisse pour qui il y a trois questions centrales susceptibles d'aider à penser la rénovation des pratiques de ZEP : la règle, le sens et le temps.

Les fils rouges et les principes pour enseigner sont importants car ils sont des indicateurs omniprésents dans les pratiques. L'objectif est que l'élève soit avant tout acteur. Il faut pour cela que l'action demandée soit en correspondance avec les capacités de l'élève sans pour autant dénaturer l'APSA.

L'EPS doit offrir une triple continuité aux élèves :

- Le problème à résoudre (grâce aux fils rouges) avec l'identification des erreurs et l'évaluation des progrès
- Les formes de travail
- Des cycles longs mais en nombre réduit sur l'année scolaire

Pour l'EPS de l'Anti-zapping, l'élève doit éprouver de la joie. Malgré la difficulté de la prise en compte des élèves, il n'est pas envisageable de ne pas accepter l'élève tel qu'il est. Il faut cependant l'inciter à changer. Il doit pouvoir mesurer son action, comprendre sa note qui doit être simple lisible et disponible immédiatement.

L'auteur affirme qu'il y a une rencontre à faire entre la pédagogie et la didactique. Faire des choix dans les contenus nécessite de se questionner sur les fils rouges en EPS.

Dans les ZEP où l'enseignement est plus difficile, aucune leçon ne devra être formalisée ni être réalisée « au feeling ». Ce juste milieu est d'autant plus complexe que le rapport à la règle est très mauvais entraînant des dérives pédagogiques. C'est alors qu'intervient le stratagème de l'anti zapping. Les 4 facteurs ci-dessous vont venir corroborer ce stratagème visant la réussite de ces élèves :

- La rencontre de savoirs médiateurs
- La rencontre d'un adulte référent fort d'une souplesse et non d'une rigidité
- La rencontre de barrières symboliques que l'on ne peut pas franchir (sécurité & respect). Elles sont expliquées, justifiées mais en aucun cas elles sont négociées
- La crédibilité de l'enseignant se gagne dans son autonomie au sein du projet de la cohérence collective.

## CITATIONS

- Quels que soient les choix didactiques et pédagogiques effectués c'est toujours une personne qui enseigne, qui administre la loi et de celle-ci dépend en grande partie la réussite ou pas d'un enseignement. C'est la question de l' « homme debout » (p.49).
- Le chantier didactique qui consiste à chercher dans chaque APS des fils rouges emboîtés, est actuellement ouvert et renvoie à une extraordinaire complexité qui contraste avec le principe de simplicité que nous voulons mettre en œuvre. Cette rencontre entre le didactique et le pédagogique, entre la démarche et les contenus reste l'idée centrale [...] (p.50).
- Il faut que cela soit simple mais attention !... Une EPS simple, pas simpliste.
- Construire mon autonomie d'enseignant dans le projet de tous est la seule solution pour être crédible auprès des élèves (p. 51).

## RÉFÉRENCES

Auteurs : François Potdevin, Patrick Pelayo, Dominique Maillard, Philippe Kapusta

Titre : « La grande évasion » Une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficulté

Ouvrage : Revue EP.S n°312, pp 34-38, 2005.

## PROBLÉMATIQUE

Comment venir en aide aux élèves qui, après plusieurs cycles d'apprentissage de la natation en primaire, conservent leur statut de « non nageurs » à l'entrée en 6<sup>ème</sup> ? Les auteurs leur proposent de vivre un cycle recentré autour d'objectifs sécuritaires, présenté sous la forme d'une grande aventure à vivre ensemble.

## MOTS CLÉS

Savoir nager. Sécurité. Vivre ensemble

## SYNTHESE

Suite à un test réalisé avec des élèves de CM2, les élèves jugés « non autonomes » sont conviés à participer à 10 séances supplémentaires de 40 minutes sur 2 semaines, avec une classe de 6<sup>ème</sup> non nageur. La démarche pédagogique utilisée consiste à réaliser une mise en scène (« la grande évasion »). Il s'agit, en partant du bord du bassin (cellule), de traverser le bassin dans sa largeur en passant par son centre, où ils doivent récupérer un objet immergé (clé). Ils devront ensuite rester sur place (pour « éteindre leur émetteur »), tourner autour d'une zone (vérifier que les gardiens ne les suivent pas), et s'immerger sans reprise d'appui. Dans un second temps, les élèves devront traverser le bassin dans sa diagonale, du petit vers le grand bain. Cela requiert les maîtrises de mode de déplacement économique, de surplace, d'immersion, et les capacités à s'engager délibérément dans le milieu aquatique. De plus, cela leur permet de vivre une nouvelle expérience en décalage avec ce qu'ils vivent généralement à l'Ecole.

Trois objets d'enseignement ont été retenus dans cet objectif sécuritaire.

Le surplace : Voies émergées, il favorise et accélère l'acquisition de compétences à se déplacer aisément en surface, par la maîtrise des godilles.

La propulsion : La maîtrise des ciseaux de brasse permet d'accéder rapidement à l'autonomie en terme de distance et de durée, ainsi que l'accès à la profondeur, par la capacité à s'émerger pour mieux s'immerger.

L'immersion : Permet d'amener l'élève à prendre conscience des propriétés de flottaison de son corps.

Les auteurs proposent ensuite des mises en œuvres de formes et de processus d'apprentissages diversifiés, selon une approche cognitiviste puis dynamique.

Tâche 1 : Prise de conscience du trajet spatio-temporel du ciseau de brasse. L'élève doit reproduire avec les bras le mouvement de jambes à réaliser, le tout démontré et commenté par l'enseignant. Elle est basée sur la théorie des programmes moteurs généralisés, où un mouvement appris peut être réalisé par n'importe quel segment.

Tâche 2 : Acquisition des godilles sustentatrices au niveau des bras. Il s'agit de mimer les gestes à sec, puis de les reproduire dans l'eau.

Tâche 3 : Acquisition du ciseau de brasse. L'élève doit reproduire un mouvement avec les jambes, et utiliser ce mouvement pour « sauter » vers le haut et sortir le corps de l'eau à partir d'une position statique. Plier, pieds sur le côté, écarté, serrer, au niveau des jambes, ventres et cuisses collés au mur du bassin.

Tâche 4 : Mise en place d'une coordination bras-jambe sécuritaire en brasse : propulsion des bras pendant le retour des jambes, propulsion des jambes pendant le retour des bras. Il s'agit de réaliser des petits mouvements de godille très rapide en réalisant des ciseaux de brasse, afin de pouvoir nager vite sur des courtes distances.

## CITATIONS

- Le savoir nager (circ. 15/10/04) « capable d'enchaîner des actions de traversée (en mode ventral et dorsal), de surplace et de recherche d'objets immergés » (p.34).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Benjamin Blache, professeur agrégé, EPS.

Titre : Pour une aide à l'intervention pédagogique.

Ouvrage : Revue E.P.S n°331, pp. 54-60, 2008.

## PROBLÉMATIQUE

Cet article s'adresse aux professeurs, novices ou plus expérimentés, qui s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles. En effet nous sommes confrontés à une époque où la violence, les incivilités et le non-respect de l'autorité enseignante est marquée dans les établissements scolaires et plus particulièrement en EPS. C'est pourquoi l'auteur cherche un moyen pédagogique pour améliorer l'apprentissage chez tous les élèves et plus particulièrement pour le public d'élève difficile.

## MOTS CLÉS

Élèves difficiles. Apprentissage. EPS

## SYNTHESE

De nos jours les établissements scolaires sont confrontés à une augmentation de la violence, des incivilités et à un non-respect de l'autorité enseignante. Il semble donc intéressant de mettre en place une pédagogie qui permettrait de régler ses comportements déficients pour permettre un meilleur apprentissage des élèves.

La population dite "difficile" est très hétérogène dans ses particularités et dans ses différences ce qui va insister l'enseignant à s'adapter et à gérer toute la classe en même temps pendant son enseignement. Pour régler cette hétérogénéité l'enseignant devra adapter son enseignement suivant le type d'élève concerné.

Pour les élèves :

- de nationalité très diverses ayant des soucis de compréhension et une mauvaise maîtrise de la langue l'enseignant devra utiliser un vocabulaire simple pour ce faire comprendre.
- ayant un rapport au corps particulier, problème d'estime de soi, l'enseignant mettra en confiance celui-ci en usant de la dimension psychologique.
- ayant un rapport à la religion qui entraîne un refus de participer à certains cours, l'enseignant devra rappeler les règles de laïcité avec l'appui de l'institution scolaire pour expliquer qu'aucune appartenance ne doit troubler le cours.
- ayant un rapport à la règle différemment vécu selon le contexte familial et social, l'enseignant rappellera les règles pour recadrer les élèves.
- à problème d'ordre motivationnel, il devra jouer sur le plaisir et l'envi de l'élève pour lui donner la motivation d'apprendre.
- ne respectant pas l'enseignant, il les aidera à apprendre en affirmant son autorité.
- ayant un niveau scolaire différent, il mettra en place une pédagogie différenciée.
- ayant un profil psychologique varié, l'enseignant va les amener à avoir une attitude raisonnée et réflexive.
- ayant un mauvais rapport à l'APSA, l'enseignant trouvera un compromis pour que les élèves prennent goût à l'activité.

L'enseignant devra faire très attention à son "entrée en scène" du point de vue autoritaire de son comportement envers les élèves, en mettant en place une pédagogie de la sanction et en se faisant bien comprendre des élèves.

## CITATIONS

- Même si tout se joue dans «l'ici et le maintenant», rien ne peut justifier d'enseigner au «feeling» sans rien formaliser.
- Dès lors, la sanction doit être envisagée comme un moyen non pas ultime, de dernier recours, "voir étranger" à l'action pédagogique elle-même, mais elle doit être considérée comme étant une composante se situant au cœur même du processus éducatif. (p. 58)
- N'oublions jamais que les élèves difficiles entiers, authentiques sincères possèdent un fort degré de réactivité à toute forme d'insatisfaction, à la fois dans sa rapidité et dans son intensité (p. 60).
- Le savoir devient donc une construction essentiellement individuel qui fait intervenir l'expérience ou «le chahut» de la pensée devient «le combustible» du progrès de la connaissance et où les remises en cause imposent remaniement profond (p. 60).

## RÉFÉRENCES

Auteurs : Olivier Vors, Nathalie Gal-Petitfaux

Titre : Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en "Réseau ambition réussite": entre masquage et ostentation

Ouvrage : Revue eJRIEPS18., pp.156-177, 2009

## PROBLÉMATIQUE

Face aux élèves en difficultés, les enseignants doivent adapter leurs enseignements pour permettre une transmission optimale des savoirs. De plus, la tolérance quant aux comportements de ces élèves est souvent plus importante que chez des élèves ne présentant pas de difficultés particulières. L'enseignant doit alors tolérer des déviances sans que celles-ci empiètent sur le travail à réaliser et qu'elles mettent autrui en danger.

## MOTS CLÉS

RAR. Activité collective / individuelle. Déviance. Autorité éducative. Faisceau triadique de préoccupations

## SYNTHESE

En France, ce sont 254 collèges qui pilotent les RAR : « Réseau Ambition Réussite ». Ils accueillent les élèves les plus en difficultés pour leur permettre de renouer avec le système scolaire. L'un de ces collèges se situant en banlieue Lilloise a fait l'objet d'une étude cherchant à décrire et comprendre l'activité collective des classes quant au travail fourni et à la durabilité de l'état stable de l'organisation au sein de ces mêmes classes.

Les recherches ont mis en évidence plusieurs points. Tout d'abord les modalités d'actions des élèves se résument selon « le faisceau triadique des préoccupations ». Les 3 axes de ce faisceau sont de travailler les exercices demandés, de s'amuser à se défier entre pairs et de vagabonder en quête d'occupations. L'enseignant doit alors faire face à des élèves qui ont besoin de s'amuser pour apprendre. Afin d'assurer la transmission des contenus de son enseignement, dans une ambiance de travail positive, le professeur doit adopter une tolérance cadrée. Selon l'enseignant de cet établissement Lillois, tant que les comportements déviant ne mettent pas en danger la sécurité des élèves, alors il faut laisser faire. Il fait l'utilisation du processus ostentatoire en ne tenant pas compte de ces déviances, tandis que les élèves utilisent le processus de masquage pour ne pas que leurs comportements soient remarqués par l'enseignant. Cependant, ces déviances ne doivent pas empiéter sur le travail à réaliser. Il est donc toléré de s'amuser à condition de travailler en parallèle.

Afin d'obtenir le meilleur angle d'observation, l'enseignant réfléchi au préalable à l'organisation spatio-temporelle de sa leçon. La disposition des ateliers qu'il met en place doit lui permettre dans le même temps une bonne observation et doit limiter les interactions entre certains élèves qui pourraient perturber le déroulement. Il utilise une disposition d'atelier en ligne qui sont séparés les uns des autres.

De plus, pour donner l'envie d'apprendre à ces élèves en difficulté, il faut limiter les réprimandes et accepter qu'ils aient besoin de se « défouler » au moment même de leurs apprentissages. L'amusement fait partie de leur représentation du travail collectif et individuel.

## CITATIONS

- La tolérance de certains de ces comportements déviant favorise l'engagement collectif des élèves dans le travail et devient paradoxalement, dans certaines limites, une condition de leurs apprentissages.
- Analyser l'activité d'un individu, en tant qu'activité individuelle-sociale, permet d'appréhender en partie ses interactions avec les autres individus.
- Le réseau de relations qui lie les éléments entre eux va constituer un aspect essentiel de la structure complexe, donnant lieu à une organisation.

## RÉFÉRENCES

Auteurs : Olivier Vors, Nathalie Gal Petitfaux

Titre : Socialisation et apprentissages dans les "milieux difficiles". Entre terrain et recherche

Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°248, 2010

## PROBLÉMATIQUE

L'articulation de logique de socialisation et d'apprentissage apparaît alors comme un problème professionnel central. Comment font les enseignants qui réussissent ? Comment parvenir à concilier l'apprentissage et la socialisation des élèves en « milieu difficile » ? Dans ces conditions que font les élèves dans la classe ? L'objet de cet article est de répondre à ces questions a) en appréhendant comment l'enseignant parvient à enseigner malgré les troubles du comportement et la sociabilité juvénile prégnante des élèves et b) en analysant les activités sociales et de travail des élèves. Le cadre théorique adopté est celui du cours d'action (Theureau, 1992) appliqué à l'enseignement de l'EPS (Durand, 2001).

## MOTS CLÉS

Socialisation. Apprentissages. Milieux difficiles

## SYNTHESE

Les compétences sociales et civiques représentent un des sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences (Décret du 11-7-2006). Ces directives concernent tous les collèges et écoles primaires, mais elles sont particulièrement fortes dans les « milieux difficiles » (Van Zanten, 1997).. Depuis la massification du système scolaire liée (entre autres) à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (Réforme Berthoin, 1959) et à la mise en place du collège unique (Loi Habby, 1975), la socialisation est devenue une question centrale de l'enseignement, conjointement aux problèmes d'échecs scolaire.

Dans le cadre des établissements d'enseignement difficile, relevant de la politique d'Éducation Prioritaire en France, la préoccupation majeure des enseignants est de lutter contre l'échec scolaire et de socialiser les élèves. Une des premières caractéristiques des élèves scolarisés en Éducation Prioritaire est en effet le poids d'une sociabilité juvénile, construite à l'extérieur de l'école et qui entre souvent en concurrence avec la socialisation scolaire (Glasman, 2003). L'élève oscille entre des activités scolaires et des activités déviantes tournées vers son groupe de pairs. Cela se manifeste en classe par des comportements marqués par une forte tendance à décrocher des tâches scolaires, un refus de travailler, des agitations, des chahuts pouvant aller jusqu'à la violence, rendant les conditions de travail particulièrement instables.

L'option adoptée est celle d'une entrée contextuelle par les situations de classe : il s'agit d'étudier les activités telles que les enseignants et les élèves les produisent réellement et de les décrire pour comprendre comment la socialisation et l'apprentissage s'opèrent concrètement en classe. Cette approche théorique qualitative se base sur deux présupposés fondamentaux. D'une part, les activités humaines sont toujours sociales, porteuses d'une culture qu'elles contribuent à façonner. D'autre part, le prima est donné à l'intrinsèque. L'acteur construit des significations dans l'action qui sont fondamentales car elles vont influencer l'action future.

Les participants concernés étaient neuf élèves (trois par classe) de classes de 6ème, 5ème et 4ème et leur professeur d'EPS, issus d'un collège classé RAR de la banlieue lilloise. Ces individus ont été suivis au cours d'un cycle de gymnastique par ateliers. Deux types de données ont été recueillis : (a) des données d'observation et d'enregistrement audiovisuel de l'activité in situ des élèves et de leur enseignant à l'aide de trois caméras et de deux micros ; (b) des données d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2004) obtenues par l'explicitation des actions de l'acteur confronté à sa propre image vidéo.

L'analyse a consisté à rendre compte de l'activité des neuf élèves et des trois enseignants, par un tableau mettant en concordance temporelle leurs actions et communications en classe, avec leurs verbatim d'entretien. Pour chaque acteur, les éléments significatifs au cours de la leçon ont été comparés et regroupés par traits de similarité afin d'extraire les éléments typiques récurrents de leur cours d'action : leurs comportements, intentions, perceptions et interprétations. Enfin les matériaux ont été croisés afin de repérer et d'analyser des régularités dans l'activité des élèves et de l'enseignant.

Ainsi nous avons pu décrire et comprendre in situ : a) les activités typiques de l'intervention de l'enseignant et b) l'activité sociale et de travail des élèves.

Les résultats montrent que dans la classe, au-delà des tensions entre la culture scolaire et la culture de cité, une ambiance collective de travail se construit. Elle se définit comme un état collectif stable où la socialisation scolaire et les sociabilités juvéniles cohabitent sans entretenir des relations de concurrence, tout en permettant une activité dominante de travail.

## CITATIONS

- Une des premières caractéristiques des élèves scolarisés en Education Prioritaire est l'importance de leur sociabilité construite à l'extérieur de l'école.
- Ils (les professeurs) témoignent de leurs difficultés à régler les problèmes de discipline et à établir l'ordre dans la classe. La souffrance est au cœur du discours ; ils en viennent même à culpabiliser, remettant en question leur professionnalité en exprimant leurs difficultés et leur impuissance. ». (p. 25).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Christian Couturier

Titre : Ces élèves en difficulté qui nous créent des difficultés

Ouvrage : Revue Contre-Pied n°25, pp. 2-4, 2010

## PROBLÉMATIQUE

Depuis une quinzaine d'années, la politique lutte contre l'échec scolaire particulièrement marquée chez les enfants des « milieux populaires ». Du côté des enseignants, malgré la volonté de faire réussir ces élèves en difficulté, ils n'arrivent pas toujours à gérer au quotidien ces élèves. C'est pourquoi l'auteur cherche à « s'ancrer dans cette réalité pour comprendre [...] et tenter de donner ou redonner espoir » à ces élèves en difficulté mais aussi à ces enseignants en difficulté face à cette situation.

## MOTS CLÉS

Enseigner. Difficulté. Égalité/inégalité. Milieux populaires

## SYNTHESE

Aujourd'hui, 10 % des élèves quittent l'école sans aucune qualification. Les enfants des milieux populaires réussissent moins bien que les enfants des beaux quartiers. C'est pour cela que le sens et la fonction de l'école a changé, elle est même séparé en deux. D'une part l'objectif est de pacifier et de l'autre c'est d'apprendre. Dans les milieux populaires la priorité est de discipliner d'abord et enseigner ensuite. Le problème c'est qu'il y a un écart important entre la culture populaire et celle de l'école. Plus de la moitié (54%) des collégiens n'ont pas la culture de l'école car leurs parents n'ont pas fait d'étude longue. Cependant, des chercheurs ont montré que la qualité de l'enseignement influe plus sur la performance des élèves que leur origine sociale ou démographique. Les enseignants ont des difficultés à maintenir voir même à créer de l'ordre pour être dans un cadre optimal pour enseigner. Intervenir dans des zones de turbulence n'est pas facile. Mais pour y arriver il faut d'abord avoir la conviction que cela soit possible. Ensuite, il faut créer des normes car « *le désordre se nourrit de l'absence de normes* ». C'est un métier épuisant, et c'est pour cela que dans ces lieux qui concentrent toutes les difficultés, il devrait être plus valorisé. Le travail en équipe est primordial pour construire des appuis pour avancer vers la cible.

## CITATIONS

- Survivre à chaque séance devient parfois une obsession et amène son lot de solutions apparemment évidentes: discipliner d'abord, enseigner ensuite (p. 2)
- Qu'est ce qui est disciplinant ? L'autorité, l'ordre, ou à l'opposé le plaisir de (bien) faire, de se sentir (plus) fort et compétent, d'apprendre quelque chose de nouveau... (p. 3)
- Or, les enseignants ne sont pas armés pour répondre efficacement aux défis d'une véritable démocratisation (p. 3-4)
- Les premières paroles des enseignants pour exprimer leurs difficultés tournent autour de ce que nous pouvons appeler « ordre et désordre », ou encore « discipline et indisciplines (p. 4).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Florian De Bouck, professeur d'EPS en collège.

Titre : Leur vie est un défi !

Ouvrage : Revue Contre-Pied n°25, pp. 9-11, 2010.

## PROBLÉMATIQUE

Florian De Bouck, enseignant d'EPS dans un collège classé ZEP, parle de son vécu et de son expérience dans ce milieu considéré par la population comme « difficile ». Ainsi, il nous montre comment il essaie d'articuler valeurs, contenus, démarche, organisation de classe et règles de vie pour faire rentrer ses élèves en apprentissage.

## MOTS CLÉS

EPS, ZEP, difficultés scolaires, apprentissage.

## SYNTHESE

Dans cet article, Florian De Bouck professeur d'EPS dans un collège classé en ZEP, développe son point de vue et sa manière de procéder face à des élèves considérés en difficulté. Pour lui, tous les élèves connaissent l'échec mais il s'agit de les accompagner afin qu'ils puissent réussir. Cela passe par la capacité à être autoritaire (si un élève perturbe le cours, il faut lui faire comprendre afin qu'il ne recommence pas) mais aussi par la capacité à être juste.

Afin de ne pas être débordé, le cours doit toujours être structuré afin de ne pas laisser la place au doute (moment où les élèves pourraient profiter pour être perturbateurs). Il s'agit de mettre en place des principes, des règles (attendre le silence) mais aussi une « routine » originale qui plongerait directement les élèves à s'intéresser au cours. Florian de Bouck parle ici de mise en place de compétition d'échauffement : par cet exemple, il montre et donne des critères de réussite précis aux élèves ; ces derniers ayant comme but d'avoir le meilleur échauffement possible. (les résultats de la compétition entrant dans la note trimestrielle) Il faut aussi faire un retour aussi pour les faire comprendre ce qui va et ce qui ne va pas.

Il ne faut pas oublier l'essentiel, à savoir l'apprentissage pour l'élève. Il s'agit de trouver les moyens de les faire rentrer dans l'activité afin qu'ils puissent apprendre quelque chose (exemple du relais à 2 sur 12 secondes où les élèves vont devoir trouver une solution pour faire le plus de distance à 2).

Pour ces élèves en difficulté scolaire, le défi leur permet de montrer leurs compétences. Ainsi ils apprennent à se dépasser pour essayer de battre un record par exemple tout en respectant l'autre. Tout ceci repose sur la politique de l'établissement qui se doit de fixer les règles et de veiller à les faire appliquer. En revanche, le droit à l'erreur est préconisé (l'élève a le droit de se tromper pour apprendre).

En conclusion, Florian De Bouck dit que l'apprentissage et la gestion du groupe classe passe par la gestion des conflits. Ainsi il s'agit de gérer les conflits en temps et en heure afin que ça ne dégénère pas.

## CITATIONS

- Des élèves considérés comme des grands perturbateurs, en échec dans la majorité des matières, se transforment souvent en leaders positifs en EPS (p. 9).
- Le défi est privilégié surtout chez les plus "turbulents" qui trouvent ici l'occasion de montrer leur compétences (p. 10).
- Par contre ce qui pose un vrai problème, c'est le non droit à l'erreur : jouer c'est gagner, mais apprendre c'est aussi se tromper et se corriger (p. 11).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Aline Paintendre , professeur d'EPS en lycée professionnel

Titre : Enseigner à une classe « difficile »

Ouvrage : Revue EPS n° 340 pp. 24 -25 -26, 2010

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur aborde la question de l'apprentissage des savoirs en badminton au sein d'une classe « difficile » située dans une classe de 3ème découverte où les élèves sont inscrits en lycée professionnel. L'auteur s'interroge sur les moyens mis à disposition par le prof d'EPS pour que les élèves, recherchant un projet professionnel et à la fois caractérisés de « difficiles », puissent adhérer pleinement à la pratique de l'APSA tout en respectant les règles de « vivre ensemble » ?

## MOTS CLÉS

Classe difficile. Lycée professionnel. Didactique en badminton

## SYNTHESE

L'enseignement dans une classe dite « difficile » est toujours une mission plus complexe que de donner un cours à une classe où le climat de classe est plus serein.

Ici notre classe de 3DP6 aborde un nouveau cycle de badminton. La classe compte 24 garçons dont la majorité ne croit plus à la scolarité et sont malheureusement en échec scolaire avec un taux de redoublants assez élevé (17 élèves sur 24). Leurs comportements est le plus souvent immature, mais ils sont tout de même « sympathiques » et intéressés par l'apprentissage de nouveaux savoirs.

Les élèves ont un comportement bien différent d'un cours d'EPS à un cours de mathématiques. En EPS où le cours se déroule le vendredi après-midi, leur objectif est de s'amuser, d'être libre de faire ce qu'ils veulent même parfois pour régler leurs comptes avec des camarades de classe.

La mission du prof. d'EPS s'est de transmettre des savoirs sur la notion de vivre ensemble (citoyenneté), de respect, de la sécurité, sur l'APSA proposée. La notion de groupe social est d'autant plus compliquée lorsque l'on a faire à des perturbateurs, troubles qui font de votre séance un échec.

Lors de la séance précédente, la pratique du badminton s'est avérée être non acquise par les élèves : un non-respect des règles (pratique) et les situations d'apprentissage ne répondaient pas aux compétences attendues, les séances suivantes ont aussi été un échec dans les SA.

C'est pourquoi il était nécessaire que les élèves accrochent à l'APSA. Le professeur doit donc réguler et trouver les situations adéquates à l'intégration sociale des élèves dans le groupe. L'idée de trouver un système de match avec classement « ATP » mettant en avant l'aspect compétitif de l'APSA plu tout de suite aux élèves comprenant un système de point généreux ne mettant pas en difficulté le perdant. L'importance est de les mettre en opposition avec un camarade de leur choix.

En suivant un vocabulaire commun de l'APSA et un déroulement identique à chaque séance (ce qui offre un gain de temps particulièrement élevé), les séances furent de qualité et la joie de tous fut présente puisque les élèves sont devenus autonomes.

Le prof d'EPS a su encadrer cette classe « difficile » et rebondir lorsque les situations étaient en échecs en proposant une situation à caractère compétitif pour qu'ensuite les élèves s'investissent à fond dans l'APSA tout en respectant les règles de « vivre ensemble » et en acquérant les compétences motrices attendues (le placement, les différentes techniques de frappes : smash, amorti).

## CITATIONS

- Pour l'enseignant, il s'agit d'amener chacun à devenir autonome en s'appuyant sur un fonctionnement compris et accepté par tous, c'est à dire les conduire au savoirs choisis (...), pouvoir décider.

## RÉFÉRENCES

Auteurs : Amael André, Christophe Carpentier

Titre : Intégré oui, mais sans exclure !

Ouvrage : Revue E.P.S n°343, 2010

## PROBLÉMATIQUE

Les auteurs s'intéressent à l'intégration d'élèves de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) aux classes dites "normales" en se demandant quels effets relationnels on peut attribuer à l'EPS.

## MOTS CLÉS

Intégration. Coopération. SEGPA. Échange social.

## SYNTHESE

En milieu scolaire, il existe des classes SEGPA. Ce sont des classes composées d'élèves en difficultés. Il est question ici, d'introduire ces élèves dans des classes ordinaires.

Il y a deux types d'intégration. L'intégration physique et sociale. L'intégration physique consiste à intégrer des élèves de SEGPA aux activités des élèves de classe ordinaire. Et l'intégration sociale permet aux élèves en difficulté d'interagir socialement avec les élèves ordinaires lors des activités communes.

Il y a plusieurs façons d'envisager l'intégration. Séparation, intégration, inclusion.

La séparation consiste par la prise en charge des élèves de SEGPA par des enseignants spécialisés. Cela présente des avantages à la gestion des élèves perçus comme déficients mais est le principe même de l'exclusion. Cela rend les interactions entre élèves inexistantes.

Le mainstreaming consiste à intégrer des élèves de SEGPA dans une classe ordinaire encadré par deux enseignants. Cela favorise les échanges, communications et apprentissages. On peut observer une cohabitation plus qu'un partage.

L'intégration normative consiste à placer quelques élèves de SEGPA dans une classe dite normale mais est prise en charge individuellement. Cela peut mettre en avant leurs difficultés.

L'intégration/inclusion consiste enfin à intégrer pleinement des élèves en difficultés dans une classe ordinaire en s'appuyant sur la dimension sociale. Les différences sont donc désormais des richesses. On peut appeler cela, de l'interaction positive.

Pour intégrer, parfois les enseignants attribuent des points en plus sur des buts ou paniers marqués par exemples, mais cela peut mettre en avant leur statut de dévalorisés. Cela est appelé valorisation individuelle.

Certains élèves de SEGPA finissent par rejeter leur propre camarade de classe d'appartenance de par leurs performances. Utiliser la compétition pour qu'un élève atteigne son but mais que l'autre échoue.

La coopération lors d'APSA, mais pas que collectif, développe des relations positives. Comme en lutte, sport de combat, la réussite dépend aussi de l'adversaire pendant les phases d'apprentissages. On peut dire "qu'on ne combat pas contre lui mais avec lui", même s'il est l'adversaire lors des duos techniques. Ils ont parfois des difficultés à coopérer.

Pour atteindre leur but, il est parfois judicieux de coopérer pour y arriver en groupe. Cela est appelé dispositif coopératif. On peut distinguer quatre sortes de dispositif. La coopération simple avec une organisation libre des élèves.

La coopération avec structuration de l'interdépendance des moyens en trois formes, tels que l'interdépendance des ressources, des tâches et des rôles. L'interdépendance des ressources oblige aux élèves d'interagir en groupe pour effectuer l'exercice car ils ne possèdent qu'une partie des informations ou ressources. L'interdépendance des tâches, est une façon d'accomplir une tâche commune en effectuant des sous-tâches. L'interdépendance des rôles, tels que des rôles sociaux (arbitres, chronométreur, etc..) apportera des relations d'entraide et confiance en classe.

Il est donc très judicieux d'intégrer des élèves en difficulté dans des classes ordinaires. C'est un moyen d'offrir aux élèves déficients, un moyen d'interagir, communiquer et de se sentir "ordinaire" selon le procédé utilisé.

## CITATIONS

- L'intégration ne se décrète pas, elle se construit dans l'interaction sociale pensée, organisée et gérée en partie par l'enseignant (p. 45).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Claude Richoz, professeur-formateur.

Titre : Comment gérer les classes difficiles ?

Ouvrage : Revue cerveau & psycho n°41, pp 60-66, septembre-octobre 2010.

## PROBLÉMATIQUE

« Lorsque quelques élèves agités ou incontrôlables transforment la classe en chaos, peut-on encore intervenir de façon posée et constructive ? ». Le titre de l'article : « Comment gérer les classes difficiles ? » illustre à lui seul le sujet qui va être traité. L'auteur se questionne ici sur l'intervention des enseignants auprès des classes et des élèves dits « difficiles ».

## MOTS CLÉS

Classes difficiles. Élèves difficiles. Climat de travail. Classe difficiles. Gestion de l'apprentissage. Classes maternelles et primaires.

## SYNTHESE

Dans le milieu scolaire, il existe des classes dites « difficiles ». L'auteur les définit comme étant des classes où l'enseignant ne peut plus enseigner et où les élèves qui souhaitent travailler ne le peuvent plus à cause de « perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables ».

Ces « perturbations » sont liées à la présence d'élèves dits difficiles. Ces élèves difficiles peuvent être classés en trois catégories :

- Le perturbateur qui bavarde et qui distrait ses camarades de classe.
- L'élève agité qui ne tient pas sur sa chaise.
- L'élève opposant qui refuse de travailler.

Lorsque l'on est confronté à ce genre de situation, il faut commencer par « rétablir une relation d'autorité ». Ce qui signifie que l'enseignant doit reprendre le contrôle de sa classe et doit se faire respecter. L'enseignant doit pour cela rétablir également le cadre de discipline qui met en place les droits et les devoirs de chaque membre qui constituent la classe. Il doit garder à l'esprit qu'il est confronté à des enfants qui sont à l'âge de la morale « hétéronome ». Donc si il existe un lien affectif entre l'enseignant et l'élève il sera alors plus simple pour l'enseignant de légitimer son autorité. L'élève doit alors comprendre qu'il existe une hiérarchie et que dans cette hiérarchie l'enseignant est tout en haut.

Il existe des conseils et des aides pour aider les enseignants à rétablir ou à conserver le cadre disciplinaire et le lien affectif créé. L'enseignant peut mettre en place des rituels avec ses élèves ce qui peut les aider à mieux comprendre et assimiler certaines règles. Il peut également à travers des activités ludiques (coloriage, lecture) aider les élèves à se sentir en sécurité affective.

Le professeur doit alors apprendre à être juste par ses décisions de sanctions. Il ne doit pas punir les élèves mais les sanctionner si il y a besoin. « Une sanction est une peine à endurer, un prix à payer pour avoir commis une faute, transgressé une règle ». L'auteur définit ainsi la sanction. Il ne faut pas confondre cette sanction avec une punition, une sanction peut devenir une punition selon comment l'enseignant sanctionne l'élève. Si l'élève ne comprend pas pourquoi il est sanctionné cela se transforme en punition. Un lien néfaste peut alors se substituer au lien affectif.

L'enseignant doit être juste dans ses choix car « il est le garant du respect des règles ».

## CITATIONS

- La première chose à entreprendre dans une situation d'enseignement difficile est de rétablir des règles de travail et de les faire respecter (p. 62).
- Un recadrage disciplinaire influence déjà la relation de l'enseignant à ses élèves, car il peut apporter une plus grande sécurité affective (p. 64).
- Ce sont les punitions qui engendrent les refus, pas les sanctions (p. 66).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Loïc Le Meur, professeur agrégé d'EPS à l'IUFM de Créteil

Titre : Enseigner l'EPS à des classes difficiles

Ouvrage : AEEPS. Les Bistrots Pédagogiques n°16, jeudi 29 novembre 2012 (en ligne)

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate qu'enseigner dans les classes difficiles permet d'avoir accès à la culture commune, à la réussite et à l'égalité mais que les différences dans le rapport à l'école se font toujours sentir avec la réalité des quartiers et la construction de la conformité sociale. Comment gérer une multitude de zones de tensions et éviter les zones de rupture dans une classe difficile ?

## MOTS CLÉS

Classe difficile. Rapport à la règle. Rapport aux savoirs

## SYNTHESE

La société d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier. Nous avons une modification structurelle des systèmes scolaires avec un refus de se conformer aux codes scolaires et culturels. Le contrat social entre l'enseignant et l'élève se dégrade, le rapport à la règle est bafoué. Cela nous amène à nous poser la question sur le lien entre socialiser et apprendre. Dans les ZEP, la socialisation est plus complexe. On observe une survalorisation des savoirs faire sociaux, des malentendus didactiques, une minoration des contenus pour éviter le danger.

En passant par la discipline EPS, une structuration de l'enseignement est nécessaire par le biais de différentes méthodes comme :

- l'homme debout, c'est-à-dire quelqu'un de résistant et non de démissionnaire
- l'autorité éducative, la transgression des élèves amènent l'enseignement vers une autorégulation
- la progressivité de la sanction, qu'elle soit d'autre pédagogique ou didactique
- la mise en forme des sanctions

Des exigences élevées tels que la primauté de la sanction par rapport à la règle où le respect de ses engagements sont primordiales pour un bon fonctionnement.

Les élèves dits difficiles ont un rapport aux savoirs émotionnel et signifiant et non cognitif. Il est donc important de développer ce rapport pour les faire accéder à une gestion plus contrôlée.

L'élève en rupture est caractérisé par sa centration sur ses acquis au détriment de ses lacunes, avec des comportements qui peuvent varier allant du surinvestissement au refus d'investissement.

Pour l'aider à mieux accepter les contraintes, à augmenter son sentiment de compétence, il est nécessaire d'avoir une continuité des apprentissages. La différenciation pédagogique permet à chacun de s'y retrouver dans les objectifs de l'enseignant. Celle-ci doit apparaître claire et précise pour la compréhension de chacun. Jouer sur les modes d'entrée permet aux élèves d'entrer dans l'activité avant d'être sujet à l'apprentissage de celle-ci. Les compétences doivent être ciblées. Les critères de réussites peuvent les mettre en situation de réussite, ce qui va gonfler leur estime de soi. La création de l'interdépendance positive, faire en sorte qu'autrui devienne important permet aux vus des différences de niveaux en EPS de créer des liens sociaux.

Cette organisation résulte d'un travail d'équipe organisé et constant.

## CITATIONS

- L'autorité de ne se décrète pas, elle se construit dans la capacité à intervenir. Or quand on est un jeune prof intervenir « fait mal aux tripes » (p. 8).

- « Chambrier » a parfois plus de poids qu'une consigne classique. Le rapport de l'élève à l'enseignant se construit dans l'intime (p. 8).

- Ce qui caractérise un élève en rupture, c'est sa centration immédiate sur ce qu'il sait faire, ses difficultés à faire différemment de ce qu'il sait faire et à se projeter dans le temps (p. 9).

- Être exigeant avec ces élèves ce n'est pas augmenter le nombre de situations qu'on leur fait vivre c'est clarifier les exigences du point de vue de la compétence (p. 11).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Olivier Maulini, enseignant chercheur à l'université de Genève, EPS  
Titre : La classe intenable, épreuve de force de l'enseignant ? (Et jusqu'à quand...)  
Ouvrage : Cahiers Pédagogiques, n°501, 2012.

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur pose une double question relatives aux « *classes difficiles* » :

1. Comment chaque professionnel (de l'enseignement) peut-il continuer, à lui seul, d'assurer l'ordre scolaire localement, à l'ère du déclin des institutions ?
2. Cet ordre dépendra-t-il encore longtemps du dévouement, du charisme et/ou de l'inventivité d'une galerie de héros solidaires, ou demandera-t-il aussi une école moins cloisonnée, plus solidaire, organisée différemment ?

## MOTS CLÉS

Devoir de l'enseignant. Classe difficile. Trouble de l'apprentissage. Accès à l'apprentissage

## SYNTHESE

Cet article est centré sur la régulation des classes difficiles). Olivier Maulini traite de ce sujet à travers 3 grandes parties.

La première consiste à définir les caractères spécifiques d'une classe dite difficile. En effet, l'auteur commence par énumérer différents facteurs, de la résistance passive (stratégie d'esquive mis en place par les élèves pour ne pas être confrontés à l'apprentissage scolaire) au passage à l'acte de violence, en passant par l'agitation et la contestation, les élèves ralentissent l'enseignant et son enseignement. Et cela a de lourdes conséquences sur l'enseignant lui-même (qui doit en permanence assurer l'ordre scolaire et les acquisitions de son enseignement), mais aussi sur toute la classe qui ne peut apprendre à cause d'un tel climat de tension. Le professeur est souvent pris à parti et parfois il ne parvient pas à gérer toutes ces perturbations.

La seconde partie a pour but de montrer comment réagir face à des comportements d'élèves qui ralentissent et même parfois freinent le déroulement du cours. O. Maulini explique différentes régulations que l'enseignant peut effectuer afin de garder un climat correct à l'intérieur de sa classe. Son but est de nous faire comprendre qu'il ne faut pas se mettre en confrontation avec les élèves, il faut essayer de les comprendre, et même de parfois aller dans leur sens, pour pouvoir garder au mieux leur attention. « Détourner l'attention est le moyen habile de la ramener ensuite là où il faut ». Éviter le conflit ou même l'utiliser pour ensuite trouver comme un accord entre l'enseignant et l'élève paraît être une solution plus qu'efficace pour O. Maulini.

De la prévention à la réaction il est possible pour l'enseignant de régler un conflit avant même qu'il n'est commencé, et c'est ce qui articule la troisième partie de l'auteur. O. Maulini démontre dans cette partie que c'est en jouant sur les différents paramètres de son enseignement (modes de groupements, mode d'entrée dans l'activité, temps effectifs de travail, rôles sociaux et contenus d'enseignement) que le l'enseignant pourra garantir un meilleur déroulement de son cours. Selon lui il est aussi important que l'enseignant puisse se mettre quelque fois en observation sans trop intervenir afin de pouvoir prôner l'engagement des élèves et ainsi de les rendre plus autonome et plus responsable.

Pour conclure l'auteur démontre que la gestion de ces « classes difficiles » est freinée par l'isolation des enseignants qui est le résultat de l'organisation cellulaire de l'école, et si cette gestion est si difficile, n'est-il pas nécessaire de remettre en cause son fonctionnement ?

## CITATIONS

- Et si les classes intenable, souvent les classes déclassées, avaient paradoxalement une fonction, voire leur bon côté : celui de mettre l'école en garde autant qu'en difficulté ?
- Puisque le face-à-face est le problème, passer en force ne peut pas être la solution (p. 4).
- Les classes les plus pénibles sont celles qui se laissent le moins abuser, et qui cherchent même activement des limites à transgresser (p. 4).
- Plus le travail scolaire a de sens et mieux il est organisé, plus il structure les comportements et nous dispense de réagir dans l'urgence, au coup par coup et en porte-à-faux avec nos idéaux (p. 5)

## RÉFÉRENCES

Auteurs : Alessandro Bergamaschi, maître de conférence à l'ESPE et Jacques Méard, ancien enseignant d'EPS en milieu difficile

Titre : Les élèves qui décrochent de la leçon d'EPS.

Ouvrage : AEEPS, La leçon d'EPS en question, 2013

## MOTS CLÉS

Décrochage scolaire. La « dispense ». Échec scolaire. Déficit de sens.

## PROBLÉMATIQUE

Les auteurs se penchent sur le problème du décrochage scolaire qui pèse lourd sur l'ensemble du milieu éducatif. En EPS, les inaptitudes simulées, « les dispenses » ne sont pas assez jugées importantes alors qu'elles constituent souvent le début du processus de décrochage de l'élève. C'est ainsi qu'il semble essentiel de trouver des pistes pour réfréner ce processus qui débute au cours de la leçon d'EPS et qui est souvent lié au décrochage de l'enseignant lui-même.

## SYNTHESE

Le décrochage scolaire est un problème qui reste majeur dans le domaine de l'éducation. En EPS, le lien entre décrochage et inaptitudes est difficile à faire : la dispense est un problème moindre par rapport au décrochage en lui-même et elle constitue une forme plutôt féminine. L'enseignant ne sait pas réellement discerner le vrai du faux, sachant que certains élèves trouvent le moyen de se dispenser avec accord parental ou médical mais en réalité l'intention est de tout faire pour ne pas pratiquer, les raisons se reposant sur de fausses représentations des activités.

Les auteurs constatent que les élèves qui se dispensent suivent le même processus progressif que celui du décrochage. Ils commencent par avoir un désintérêt ponctuel et souvent abandonnent, ce qui peut être expliqué par deux principales raisons :

- le décrochage cognitif : les élèves qui ont des difficultés à répondre à ce qui est attendu et qui finissent par abandonner. Ils connaissent la répétition de l'échec et leurs lacunes les freinent énormément dans leur progression vers les compétences visées.

- le déficit de sens : beaucoup s'ennuient et ne trouvent aucun intérêt aux situations proposées.

Des stratégies peuvent être élaborées pour tenter de résoudre ce problème de « décrochage » expliqué par des facteurs externes mais aussi essentiellement par des facteurs concernant la classe et la leçon :

\* Un choix de situation commune ou plusieurs situations simultanées pour viser la réussite des moins performants

\* La leçon qui « accroche » : situations qui permettent un plaisir immédiat, une motivation et qui donnent du sens à l'élève, des justifications.

\* La mise en place d'interactions de collaboration entre élèves au cours de la leçon

Malgré les difficultés, les enseignants doivent donner du sens à leur enseignement : le nombre de « dispenses » d'EPS peut être significatif de l'efficacité et du bien-être correspondant à leur travail. Les « dispensés » entraînent toujours une pression sur eux mais de nombreux professeurs parviennent quand même à accrocher les élèves.

## CITATIONS

- Selon Mottet, Meraite et Cloes, le décrochage scolaire est un phénomène plutôt masculin alors que la dispense d'EPS en est une forme plutôt féminine (p. 39).

- Selon Bautier, beaucoup de jeunes qui décrochent disent leur incapacité à réussir scolairement, ce que plusieurs auteurs appellent le décrochage cognitif (p. 40).

- Or, selon nous, se dispenser « légalement » malgré l'absence d'inaptitudes est un type de décrochage lourd de conséquences sur la santé et la sécurité des élèves à long terme (p. 42).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Olivier Vors, Enseignant FSSEP Lille 2 (ER3S), AEEPS de Lille, membre du groupe Analyse des pratiques  
Titre : Une leçon avec une classe difficile : des stratégies d'intervention adaptées à trois périodes typiques  
Ouvrage : Enseigner l'EPS. n° spécial, pp. 44-47, 2013

## MOTS CLÉS

Classe difficile. Action située. Configurations de la leçon. Signification. Activité de l'enseignant. Stratégie d'intervention

## PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, l'auteur montre comment les enseignants d'EPS réussissent à tenir leurs classes tout en dispensant leurs contenus d'enseignement. Pour cela, l'auteur réalise une étude au sein de classes « ECLAIR », dites de milieux « difficiles » et de zones d'éducation prioritaire.

## SYNTHESE

Différentes études de cas ont été effectuées en E.P.S. dans des établissements appartenant à l'Éducation Prioritaire où les enseignants expriment diverses difficultés à gérer une classe et parfois même, remettent en question leur professionnalité.

L'enseignant sera sans cesse dans des situations (plus ou moins complexes) où il devra intervenir auprès de ses élèves, et là il aura recours à deux formes opposées de management mises en évidence par l'auteur : un cadrage de tous les comportements déviants (difficulté à faire avancer la leçon), ou à l'opposé une tolérance empathique (le but est de faire avancer la leçon ; on évite la discipline si le rapport coût-bénéfice est trop faible, on essaie de faire des rappels que sur les attendus et le positif).

Il y a également des classes dites "ÉCLAIR" où les enseignants peuvent rencontrer des difficultés ; c'est pourquoi différentes études de cas ont été menées dans ces établissements afin de comprendre les éléments déterminants de l'intervention de l'enseignant (l'action située).

Les résultats montrent qu'in situ pour l'enseignant, la leçon est structurée selon trois périodes typiques : la prise en main des élèves, le cours dialogué et les retours au calme.

- Pour la prise en main des élèves, deux types de méthodes se distinguent : la mise en activité immédiate des élèves dès l'entrée dans le gymnase ou le cadrage de ceux-ci en les rassemblant et en attendant le silence.

- Pour le cours dialogué, l'enseignant intervient en temps réel pendant la séance afin de valoriser ou de réprimander les élèves. L'enseignant doit savoir gérer les paramètres avant son intervention : énergie dépensée, temps nécessaire pour l'intervention, dilemme individuel/collectif, s'assurer le suivi de ses interventions, réorganisation de l'espace de travail. Notons que les interventions orales doivent se faire avec parcimonie.

- Pour les retours au calme ou feedback, les interventions s'articulent afin de maintenir l'attention et de transmettre les contenus essentiels aux élèves ; c'est pourquoi elles sont percutantes, imagées et de courte durée.

- Pour le cadrage de l'espace, c'est tout simplement la sécurité et l'aménagement de l'espace de travail. La disposition du matériel dans l'espace privilégie une bonne compréhension de l'exercice, une bonne distance de contrôle et une bonne écoute des élèves. L'enseignant assurera également une sécurité passive/active pour éviter les accidents. Il y aura bien sûr des régulations de sa part en fonction des comportements constatés.

## CITATIONS

- Cette présentation contradictoire de deux formes différentes de management des classes difficiles cherche à montrer la complexité de l'intervention des enseignants d'EPS. Bien que différentes, chacune peut générer des résultats positifs (p.2)

- Ses interventions portent essentiellement sur les contenus pour attirer l'attention de tous sur le travail à effectuer; il utilise avec parcimonie des interventions répressives (p.3)

- Toute activité est une construction conceptualisée de significations par l'auteur (p.45).

- La leçon d'EPS n'est pas une unité; elle s'organise en différentes phases qui ont des configurations typiques (p.47).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Allec, Docteur en Sciences de l'Éducation, Formateur transversal sur les thématiques de « L'autorité » et de la « Gestion des conflits », Académie de Nice, Professeur agrégé EPS, Lycée Audibert, Antibes.

Titre : Être dans la capacité de faire face à l'élève difficile

Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS, n°262, 2014.

## MOTS CLÉS

Gestion du groupe. Prérogatives de l'enseignant. Conflit(s). Gestion de conflit(s)

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur analyse le thème du conflit, auquel l'enseignant d'EPS peut être confronté à tout moment. Il se penche sur les conditions, les facteurs, les types de conflits et propose surtout une gestion des solutions adaptées à la résolution du conflit.

## SYNTHESE

L'élève difficile n'est pas considéré comme un élève perturbateur, mais comme un élève qui oblige l'enseignant, grâce à une pédagogie différente, à agir autrement pour ne pas rompre le lien social.

Le conflit est un souci important et incontournable pour le professeur d'EPS qui est confronté en permanence à un groupe humain. Le risque vient du fait que le conflit peut se transformer en crise, ce qui sous-entend un véritable danger pour l'enseignant, l'élève et le groupe classe d'un point de vue physique (violence, agression, suicide...) et psychologique (sensation de rejet, exclusion du groupe, perte de légitimité).

Il existe 3 types de conflits :

- Cognitif : c'est l'opposition entre les croyances et les connaissances, les points de vue et les faits ;
- Social : c'est l'opposition entre les élèves d'un groupe, ou entre l'enseignant et un groupe d'élèves ;
- Affectif : c'est l'opposition face à soi-même, face à ce qui est demandé et ce qui fait peur

Le conflit se caractérise par :

- Une remise en question de son confort psychologique et mental (ses habitudes)
- Une confrontation à une règle non acceptée
- Une génération d'émotions
- Une mise en jeu d'une communication verbale et non verbale
- Une progression en cinq étapes : l'indifférence, la dérive, la résistance, le refus, le passage à l'acte

Un conflit peut affaiblir, mais il peut aussi rendre plus fort et meilleur ; le conflit transforme.

La gestion d'un conflit n'est pas une science exacte, un algorithme mathématiques, car chaque conflit est différent. Mais sa gestion s'améliore avec l'expérience.

De plus, il peut être mieux appréhendé avec des principes essentiels. Ces principes s'incarnent dans une attitude ou une posture qui aide à conserver la maîtrise de la situation. L'auteur identifie cinq actions pour mieux gérer le conflit :

- La réussite n'est pas systématique
- Ne pas montrer ses faiblesses, être déterminé
- Connaitre l'élève et les raisons de son comportement
- Responsabiliser, établir un contrat pédagogique, le valoriser
- Rester neutre et faire respecter l'ordre, les règles mises en place

## CITATIONS

- Le métier d'enseignant, qui par définition est une intervention de nature éducative, est un métier dit « impossible » (p. 2).
- L'enseignant d'EPS, plus encore que tout autre enseignant, doit être un « spécialiste » de la gestion du conflit (p. 3).
- Le conflit peut affaiblir, oui, mais il peut aussi rendre plus « fort » et meilleur. Le conflit transforme (p. 3).
- J. Freund définit le conflit comme « l'opposition de la volonté subjective de personnes ou groupes poursuivant la réalisation de leur projet » (p.3). (1983). Sociologie du conflit. Puf.
- Il ne peut y avoir durablement de relation au groupe sans conflit, il ne peut y avoir durablement de relation d'éducation sans conflit, il ne peut donc y avoir durablement d'apprentissage sans conflit, intérieur ou extérieur (p.3).

## RÉFÉRENCES

Auteur : Baptiste Le Moigne, Professeur agrégé d'EPS, Collège Eugénie Cotton, Argenteuil.

Titre : Des situations complexes responsabilisantes et engageantes

Ouvrage : Revue EPS, n°375, pp. 64-67, 2017.

## MOTS CLÉS

Exigences institutionnelles. Situations complexes. Élèves de REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Responsabilisation. Engagement.

## PROBLÉMATIQUE

L'auteur évoque la difficulté à impliquer, engager et responsabiliser les élèves en collège de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) dans l'apprentissage. Il insiste sur la nécessité « d'avoir préalablement identifié leurs besoins » afin de pouvoir mieux répondre à leurs attentes, tout en respectant les directives institutionnelles, mais aussi en proposant différentes situations complexes afin de répondre à cette double-exigence (du point de vue de l'élève mais aussi de l'institution).

## SYNTHESE

L'auteur expose ses idées en séparant son article en 4 parties.

La première est consacrée à l'« Engagement, responsabilisation et implication » des élèves dans leur apprentissage : il présente l'élève de collège de REP comme des enfants ayant des difficultés à se concentrer, se motiver, s'impliquer dans « des situations qui ne sont pas engageantes émotionnellement et qui ne font pas sens au regard de leurs préoccupations ». Il propose deux solutions pour parer ce problème :

- Créer un dilemme qui oblige l'élève à s'adapter, à faire un choix en réalisant un compromis. Cela a pour intérêt de provoquer une adaptation de la part des élèves en changeant leurs visions de leurs représentations habituelles.

- Renforcer l'auto-détermination en permettant aux élèves de s'adapter au niveau de complexité du milieu, ce qui permet d'offrir une « différenciation des chemins d'apprentissage ». L'auteur nous présente ensuite une situation basique, intitulée « La meilleure équipe », basée sur la mise en place d'une stratégie collective pour organiser des montées de balles efficaces en Basket-Ball.

La seconde partie, « Coopérer pour apprendre » renseigne sur la difficulté d'inculquer cette valeur pour les élèves de REP. Les comportements violents, dangereux, perturbateurs empêchent la coopération de s'installer réellement entre les élèves afin qu'ils puissent construire des compétences. Cependant, l'apprentissage et la socialisation restent les objectifs principaux des institutions. L'auteur présente les 5 conditions de Saury et al. afin de « favoriser la coopération en lui donnant du sens » (interdépendance positive, but commun, sollicitation d'habiletés coopératives dans la solution...). Par la suite, il y a une autre situation « Le 90 points ! », elle aussi axée sur des montées de balles efficaces, permettant d'insister sur la notion de coopération collective.

La troisième partie « Intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage pour situer son niveau » présente les outils essentiels d'évaluation permettant à l'élève d'engager la discussion avec le professeur sur les obstacles rencontrés et sur la cohérence des choix effectués, de garder des repères, un « fil rouge qui balise le cycle », d'avoir un résultat immédiat, tout en conservant son estime de soi et son climat de maîtrise.

La quatrième et dernière partie « Fixer un cadre exigeant, adopter une posture bienveillante » démontre l'idée que l'enseignant ne doit pas être un « donneur de réponses », mais plutôt une « aide à la recherche ». Le but étant de pousser les élèves à l'autonomie face à une situation complexe. Pour cela, l'enseignant peut à la fois transmettre des contenus précis, tout en donnant un cadre permanent permettant de transformer la motricité des élèves. De plus, il renseigne sur le fait que les comportements « déviants ludiques mais non dangereux » sont susceptibles d'entraîner les élèves vers un apprentissage, seulement si le comportement hors tâche ne nuit pas à la progression de la leçon !

## CITATIONS

- Proposer des situations à la fois contraignantes tout en donnant aux élèves des espaces d'actions encouragés demeure une condition essentielle pour rendre les élèves réellement compétents et les éduquer à faire un choix ( p.1).

- L'apprentissage des élèves et leur socialisation doivent être envisagés dans un même temps, l'un et l'autre formant un cercle vertueux devant constituer un objectif ambitieux (p.2).

- Si les élèves français sont capables de restituer des connaissances, ils éprouvent des difficultés notoires à mobiliser certains outils dont ils disposent pour résoudre des tâches plus complexes (p.4)

- La compétence doit être définie comme une capacité d'adaptation de l'élève à partir des outils dont il dispose, face à une situation complexe.

## RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Mascret.

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

Ouvrage : Vors O., Sève C., Mathé P. Les contextes difficiles, pp.25-42. Collection Pour l'action n°27, Éditions EP&S, 2018

## MOTS CLÉS

Elèves difficiles. Rapport aux savoirs. Violence. Règle. Sens. Échec

## PROBLÉMATIQUE

Les élèves « difficiles » sont à la fois des élèves comme les autres et des élèves particuliers. Leurs caractéristiques seront ici identifiées afin de comprendre en quoi elles peuvent représenter des contraintes et des ressources pour les enseignants en général et plus spécifiquement pour les enseignants d'EPS.

## SYNTHESE

Les élèves « difficiles » ne représentent pas une population homogène. Les violences scolaires se déclinent en trois catégories : le harcèlement scolaire, les incivilités et les comportements antisociaux. Les faits graves, bien que spectaculaires, ne représentent pas la majorité des cas de violence. Les micro-violences, quant à elles, sont beaucoup plus répandues et concentrées dans les établissements difficiles. Bien que mineurs, ces incidents participent grandement à la dégradation du climat scolaire. Les faits de violence chez les filles se rapprochent du niveau des garçons dans les établissements difficiles.

La violence peut être considérée comme un moyen d'expression pour les élèves « difficiles ». Soit par une volonté d'exister, soit car celles-ci sont une réponse à une « impasse langagière » pour exprimer ses émotions.

Les actes de violences peuvent être en partie expliqués par rapport au sens que les élèves entretiennent avec la règle. De plus l'école peut-être perçue comme « violente » (orientation scolaire subie, cours qui n'ont pas de sens,...), et les élèves peuvent apporter, en réponse, de la violence.

Le rapport au savoir est selon B. Charlot une relation de sens et de valeur. L'élève « difficile » accordera du sens à ce qui a de la valeur pour lui et réciproquement de la valeur à ce qui lui fait sens. Ce rapport au savoir est également influencé par les émotions ressenties par l'élève « difficile ». Il engage l'individu et fait donc appel à l'identité de l'élève.

L'exclusion, l'échec scolaire et l'échec en EPS représentent trois gradations de l'échec. Et les deux derniers peuvent être des étapes au phénomène d'exclusion. La notion d'échec n'est pas unique ; elle est fonction des propres préoccupations du ou des individus.

L'échec n'est pas un problème en tant que tel, puisqu'il est constitutif de l'apprentissage. Mais sa répétition peut conduire à une dégradation de l'estime de soi, pouvant se propager d'une discipline à une autre (surgénéralisation). De plus, ces échecs répétés peuvent amener l'élève vers « l'impuissance apprise », c'est-à-dire vers un état de renoncement systématique face à de nouvelles situations d'apprentissage.

Malgré une apparence de perméabilité à l'échec, l'EPS, comme toute discipline, est confrontée à cette problématique. La vision défoulante de cette matière, les représentations sociales des APSA, le rapport à la règle, le rapport au corps durant l'adolescence avec des différences morphologiques marquées entraînent des difficultés d'apprentissage pour certains élèves.

## CITATIONS

- Les adolescents « difficiles » peuvent être définis comme ceux qui posent des problèmes récurrents aux intervenants, conduisant nécessairement ces derniers à questionner leurs stratégies pour tenter de surmonter ces problèmes, voire pour rendre leur intervention possible (p.25)

- La restructuration de la communication et la prépondérance du canal émotionnel et corporel peuvent conduire l'adolescent à une « impasse langagière », qui se traduit par des comportements violents, seul moyen d'expression disponible chez lui à un moment précis (p.29).

- Le guidage de l'élèves dans l'utilisation du langage peut à ce propos se révéler une piste de travail intéressante pour l'aider à (re)structurer ses modalités de communications, et ainsi contribuer à une baisse de la fréquence des comportements violents (p.29).

- L'école peut donc aussi être considérée comme « violente » par les jeunes, et leur réponse déviante face au système scolaire peut en partie être envisagée comme une réponse à la perception de celui-ci (p.32).

- L'élève en échec pourrait être défini comme celui qui n'atteint pas à l'issue de sa scolarité le niveau minimal de compétence exigé par les programmes sur le pôle moteur, sur le pôle méthodologique et sur le pôle social dans les APSA retenus (p.38)

- Le problème n'est pas l'échec en tant que tel puisque tout apprentissage entraîne à un moment ou un autre un échec qu'il convient de surmonter (p. 39).

- Selon C. Gernigon et G. Ninot, les différents échecs répétés développent le sentiment de incompetence. Même lorsqu'ils réussissent, ces élèves estiment que c'est dû au hasard. Lorsqu'ils échouent, ils pensent que leur incompetence est confirmée (p.39).