

Pour une intervention plus influente en EPS : mieux connaître les adolescents

Le cas des lycées professionnels

Préambule	3
I. L'adolescence : la laborieuse construction d'une identité	4
II. L'échec scolaire : un processus complexe.....	6
A. <i>Noyés très tôt dans le système de formation</i>	6
B. <i>Sacrifiés à la compétition scolaire et à l'évaluation</i>	7
C. <i>Marqués par les redoublements</i>	8
D. <i>Ayant une relation difficile avec le savoir</i>	8
E. <i>Ne déchiffrant pas les règles implicites de la civilité scolaire</i>	9
F. <i>Aveuglés par un contre sens sur les rôles de l'enseignant et de l'élève</i>	11
G. <i>Frustrés du besoin de fortes relations avec des adultes et de marques de respect</i>	12
III. L'arrivée au LP : un échec pour la majorité.....	13
A. <i>L'échec à l'école et ses conséquences sur l'estime de Soi</i>	13
B. <i>Face à l'enseignement général : des stratégies de protection bien rôdées</i>	17
C. <i>Quelques comportements délictueux dans l'établissement</i>	19
D. <i>Le monde professionnel : attirance/rejet</i>	19
IV. Le LP : une deuxième chance scolaire, une possible réconciliation	20
V. L'EPS : un enjeu spécifique chez les adolescent(e)s	26
A. <i>Des rapports difficiles aux efforts physiques</i>	26
B. <i>Un intérêt ambivalent pour le cours d'EPS</i>	31
C. <i>Le « bon » statut du professeur d'EPS face à ses élèves</i>	35
D. <i>Le professeur d'EPS idéal</i>	36
E. <i>Réussir en EPS, pas si facile</i>	40
F. <i>Dynamique négative en classe - des responsabilités partagées et un rejet réciproque « Mieux penser les difficultés ... pour panser moins de blessures »</i>	48
G. <i>Les stratégies de protection en EPS</i>	49
H. <i>Au delà de l'action rationnelle : les habitus</i>	51
VI. La réussite des élèves au Lycée	55
A. <i>Pourquoi apprendre en EPS ?</i>	55
B. <i>Une spécificité de l'EPS face à « l'échec scolaire » ?</i>	56
VII. Les élèves arrivant en LP et en lycées sont-ils si différents ?.....	57
VIII Comment combiner au mieux les conditions favorables à la formation de tous ces adolescents ?.....	57

A. Liste des variables négatives	57
B. Ce qui influence l'apprentissage	59
C. Gagner l'enjeu de l'éducation et de l'apprentissage avec les adolescents	59
IX. Quelles pistes en EPS ?	60
A. Piste pédagogique : s'intéresser au climat du groupe, à la durée comme conditions incontournables aux apprentissages individuels	60
B. Pistes didactiques : mieux planifier- gérer les apprentissages et le suivi des transformations individuelles	64
C. Piste institutionnelle : intervenir, dans la durée, au niveau des différents projets et équipes pour accompagner une évolution cohérente de l'établissement.	65
X. Bibliographie.....	66
XI. Annexes : Enquête 1998 et 1999	68

Préambule

Trois stages académiques (1991, 1995) et 5 stages départementaux, en Indre et Loire (88, 92, 94, 95, 98), ont réuni des enseignants d'EPS de L.P.. D'autres stages académiques ont regroupé, en EPS, des enseignants de CFA, des enseignants de ZEP/SEGPA. Au cours de ces diverses journées de formation, le thème de la « personnalité de nos élèves » est revenu de manière récurrente.

Des enseignants de L.P. (débutants et confirmés) font part de « dysfonctionnements » : refus d'apprendre, passivité, comportements déraisonnables, inattention, conflits verbaux et bagarres... qui leur posent indirectement les questions de leur compétence à enseigner l'EPS à des élèves « difficiles » : « je fais de la garderie », « ils n'écoutent jamais », « c'est du dressage » etc... et qui pose aussi la question de l'utilité de l'EPS, de son efficacité, de sa capacité à produire des effets de formation.

Mais paradoxalement ces collègues disent très souvent avoir le sentiment de leur utilité au contact de ces adolescents souvent attachants.

D'autres enseignants font remarquer que le comportement des élèves de lycées professionnels est extrêmement divers selon le genre (garçon/fille), les filières de formation et d'une année à l'autre. Il serait donc impossible de généraliser ces expériences singulières. Connaître mieux ces publics est apparu comme une nécessité incontournable. Chaque collègue ayant eu ses expériences personnelles (bonnes et mauvaises) et ayant tiré ses propres conclusions, les échanges sur ce thème n'ont jamais été réellement productifs. Il a semblé nécessaire d'essayer d'aller plus loin.

D'autre part, de plus en plus de collègues des lycées sont confrontés à des difficultés face à leur « nouveau public ». Ces difficultés semblent être proches des nôtres.

Enfin, les stagiaires en formation professionnelle (PLC2) ont besoin de formation pour « faire face ». Mais de quelle formation ?

Où trouver des repères pertinents pour le quotidien professionnel compte tenu de la diversité des élèves, des situations de travail, des repères théoriques, des croyances et des valeurs personnelles des enseignants, ...?

Entamé en 1995, ce travail est une tentative de synthèse entre :

Les situations d'enseignement où, depuis 30 ans, mon « savoir-faire » a été couronné de succès ou sanctionné par l'échec.

Un certain nombre de références « théoriques » (cf. bibliographie).

Des réflexions et travaux réalisés par les stagiaires enseignants de l'académie d'Orléans Tours

Les résultats de plusieurs enquêtes personnelles (1) :

09/1996 : 240 élèves de seconde de 3 LP d'Indre et Loire garçons 50% - filles 50%

09/1997 : 320 élèves de seconde de 2 LP (102 filles/102 garçons) et d'un lycée d'Indre et Loire (63 filles, 57 garçons)

04/1998 : des éléments de l'enquête nationale sur les savoirs à enseigner en lycées

05/1998 : 130 élèves de BEP, Bac Pro d'un LP d'Indre et Loire

09/1998 : 84 élèves de seconde de lycée (46F 38G) et 214 élèves de seconde (121F 93G) de 2 LP d'Indre et Loire

09/1999 : 120 élèves de seconde d'un lycée et 80 élèves de seconde d'un LP

09/2000 : 120 élèves de LP et 100 élèves de lycée

09/2001 : 300 élèves de LP, lycée et collège

09/2005 : 218 élèves de collège, LP et lycée

Les nombreux échanges avec les groupes d'adolescents de LP (qui sont aussi à l'origine de la rédaction des questionnaires

1 N'ayant ni les moyens, ni les compétences, pour mener des enquêtes « qualitatives », je me suis limité à des questionnaires qui essaient de repérer des régularités statistiques à travers un grand nombre d'histoires individuelles (plus de 1400 enquêtes). Je remercie les collègues qui ont accepté de recueillir ces informations.

d'enquête). (2)

Mes « croyances » personnelles plutôt marquées par une approche phénoménologique(3) : le monde réel est le monde subjectivement perçu par les acteurs de la situation. Les élèves et leurs enseignants sont immergés dans leur(s) histoire(s) et ils construisent quotidiennement le sens de cette situation.

Selon Ph. Meirieu, « Le questionnement pertinent, c'est celui qui part du pédagogique (savant « bricolage » où se mêlent réflexion, routines et valeurs) et remonte vers les sciences humaines pour y puiser à la fois de meilleurs fondements et des justifications. » (4). J'espère, dans ce travail, avoir été fidèle à cet esprit.

I. L'adolescence : la laborieuse construction d'une identité

L'adolescence est l'âge « d'une réorganisation personnelle face à la société et implique une émancipation par rapport à la famille, un renforcement de l'image de soi. C'est une période d'expérimentation de nouveaux comportements. »(5). Le défi et la prise de risque sont les plus caractéristiques et « Le corps constitue l'instrument le plus simple et si l'on ose dire à portée de main pour s'exposer soi-même » .(6)

1. Face aux modèles familiaux

Toutes les enquêtes montrent que, dans les milieux populaires, les statuts masculins et féminins sont fortement différenciés. En public, les filles doivent avant tout « bien se tenir » et donner aux autres une image présentable. Elles sont plus directement confrontées aux normes familiales que les garçons : elles sont plus souvent confinées dans les espaces domestiques, plus soumises au contrôle parental. « Massivement, les filles s'occupent des courses, du ménage, de l'aide au foyer, des frères et des soeurs. Quant aux garçons, ils restent à la maison sans savoir quoi faire ; ou bien ils traînent en ville, sans projet précis »(7).

Les garçons sont moins enchaînés à la norme. Ils disposent plus souvent de la rue comme espace de vie, ils sont plus « libres ». Ils sont plus confrontés à la question de la transgression : faire ou ne pas faire de bêtises, se battre, s'alcooliser, expérimenter des drogues, voler, provoquer les adultes ...

2. Les banlieues et les pairs : tenir son rang, assumer son rôle

Pour ceux de nos élèves qui assimilent le monde à la scène d'un théâtre, les personnes sont des "acteurs" qui tiennent des "rôles" et les relations sociales sont des "représentations"(8).

Dans l'espace public, en groupe, ils ne sont pas en mesure de se démarquer du rôle qu'ils doivent jouer devant leurs pairs et la surenchère peut les mener loin.

« ... Ces jeunes, en s'échangeant des "vannes", se lancent en fait entre eux un véritable défi ; ils souhaitent mettre en valeur leur habileté dans la joute oratoire, et surtout ne pas "perdre la face", ou "sauver la face". Si cette interaction avait lieu jusqu'alors à l'intérieur de leur groupe, depuis quelques années, son cadre s'est déplacé : "La technique du défi, de la joute, de la transgression s'exerce non seulement dans le groupe de pairs, mais envers les adultes, et particulièrement les représentants des institutions présents

2 C'est l'écoute attentive des élèves qui a permis de dégager les axes principaux des enquêtes et la rédaction des questions.

3 cf : Merleau-Ponty et sa phénoménologie : le sens, issu de l'homme et de son existence dans le monde ; le corps pour soi, envisagé comme manière d'être-au-monde

4 Ph Meirieu cité par JP Astolfi article " Le paradoxe pédagogique " in Sciences Humaines Hors Série Eduquer et Former

5 Extraits de l'article JEUNESSE- La délinquance juvénile Monique Chadeville-Prigent Encyclopedia Universalis 1995

6 " Le corps des adolescents, ce trouble des adultes " in revue Prévenir deuxième semestre 1992 op. cité

7 Des jeunes sans illusion, une enquête sur les victimes de la sous-qualification Le Monde de l'Education Avril 90

8 Goffman Erwing, La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2, Les relations en public, Paris, Minuit, 1974.

sur le terrain où ont lieu les interactions." Ils s'adressent aux enseignants, aux éducateurs, mais aussi aux policiers, aussi violemment qu'à leur pair. Ils ont donc perdu les repères qui permettent à un individu d'adapter son discours à telle situation ou à tel interlocuteur. Ainsi, ce qu'ils considèrent comme un jeu est en fait perçu par les autres acteurs sociaux comme une agression verbale. »(9)

3. Les filles et les garçons

« Il semble que les filles vivent leur adolescence de façon plus douloureuse. Elles expriment plus de préoccupations corporelles, plus de problèmes de sommeil et d'alimentation, plus de problèmes de santé somatique » (10). Les filles consomment moins d'alcool(11) et de drogues que les garçons, sont un peu moins souvent en rupture de scolarité, moins violentes ; par contre elles consultent plus souvent le médecin, consomment plus de médicaments, fument plus régulièrement. Elles sont plus *préoccupées par leur apparence corporelle*, plus nombreuses à se déclarer déprimées, inquiètes, nerveuses, manquant d'énergie et fatiguées, angoissées en pensant à l'avenir.

Ont assez souvent ou très souvent (12) Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	Garçons (n = 6116)	Filles (n = 6228)
Troubles du sommeil	42,5%	53,7%
Se sentent désespérés en pensant à l'avenir	17,7%	26,4%
Se sentent déprimés	9,6%	23,3%
Se sentent nerveux	31,1%	43,7%

Alors que les garçons extériorisent plus facilement leurs frustrations dans des troubles de la conduite (motricité, violences...), les filles s'expriment surtout par des troubles diffus, somatisés: les troubles « corporalisés ». Les cauchemars, déprimés, nausées, manque d'appétit, nervosité, céphalées sont, à 18 ans, 2 fois plus importants chez les filles que chez les garçons, les envies de suicide 3 fois plus.

La prévalence de la dépression est de l'ordre de 5-10% chez les adolescents et « dans toute adolescence, il existe une « menace dépressive » en lien avec le travail psychique propre à cet âge »(13)

4. Les jeunes en détresse et les troubles de la conduite

La détresse peut être à la fois :

affective : abandon affectif, maltraitance familiale, drame familial, menace de séparation , ...

économique : contraignant certains élèves travailler en entreprise du vendredi au lundi, à travailler tous les soirs, les week-ends, les vacances...

sociale : habitat misérable, dépendance de la famille à l'égard d'organismes sociaux, menace d'expulsion

culturelle et scolaire : illettrisme et/ou attitude antiscolaire des parents, sentiment familial d'abandon face à l'échec scolaire

9 *Les incivilités en paroles et en actes* Dominique Baillet, sociologue, école des hautes études en sciences sociales (EHESS), enseignant à l'université Paris-V

10 revue " la santé de l'homme " n°316 citant Marie Choquet et Sylvie Ledoux " Adolescents: enquête nationale " La Documentation Française, 1994

11 A quinze ans, 40% des garçons et 20% des filles déclarent boire au moins une boisson alcoolisée par semaine. Le croisement des données de l'enquête permet de vérifier le lien entre les consommations d'alcool et de tabac (et plus généralement les comportements à risque), le temps passé à des soirées entre amis hors de la maison, l'échec scolaire.

Enquête OMS 1994 in

12 *Adolescents* Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux op. cité p.337

13 *La dépression avant 20 ans* Lemperière et al. Ed . Masson p. 61

Quand les problèmes s'accumulent et se perpétuent, on voit apparaître des comportements de survie, des « troubles de la conduite » : improvisation permanente, instabilité des relations, absence de projet, incapacité à se concentrer et à apprendre, violence et fatalisme (conduites ordaliques).

5. Les adolescents des cultures communautaires

« Lorsque les identités se voient socialement méprisées, le désir de reconnaissance peut conduire à la révolte (...) ou à la violence pure »(14). Confrontés, comme d'autres, aux difficultés économiques, familiales, souvent rejetés aux périphéries des villes, ils ont de plus à faire face aux réactions xénophobes.. Ils peuvent également trouver dans un repli défensif sur la communauté, le quartier, les éléments stratégiques pour exister et résister à une exclusion perçue comme omniprésente.

Ils peuvent aussi « se montrer parfaitement capables de participer à tous les degrés, depuis l'intégration à « géométrie variable » jusqu'à la fusion complète. Cela est possible car leur identité(15) est un dynamisme apte aux adaptations les plus étonnantes(16) » .

Il semblerait que l'estime de soi (17) des jeunes immigrés soit moins affaiblie. Appuyés sur leur communauté, ces jeunes « résisteraient » mieux que les autres (*de même conditions sociales*).

II. L'échec scolaire : un processus complexe

A. Noyés très tôt dans le système de formation

Les différences intellectuelles, culturelles et sociales se transforment, dès l'école primaire, en inégalités scolaires (18). Ces enfants sont rapidement les perdants de la comparaison sociale forcée organisée par l'Ecole.

De nombreux élèves ne rentrent rapidement pas dans le cadre du cursus scolaire « normal » qui :

- est fondé sur une maîtrise d'une langue scolaire plus « naturellement » parlée par les classes moyennes, plus élaborée que leur langue d'usage ou même pour certains jeunes, une langue bizarre, d'un « autre monde » : une langue de profs, de « riches »...(19)

14 in *Mépris social Ethique et politique de la reconnaissance* E. Renault Ed. du Passant 2001 p. 84

15 *Identité : Manière pour une personne de se qualifier ou d'être qualifiée. L'identité repose sur la façon de se définir, la façon de se percevoir par rapport aux autres, la façon d'être défini par les autres. Mettre le corps à l'épreuve est un moyen privilégié de construction des identités.* in *Lexique Thématique en STAPSA* p 58

16 *article: "Les stratégies identitaires des immigrés" C. Camilleri Professeur honoraire Université Paris V in revue Sciences Humaines n°15 Hors Série " identité, identités "*

17 *A partir de huit ans environ, les enfants construisent une représentation de soi au niveau cognitif. L'estime de soi est une évaluation personnelle de sa propre valeur. " L'estime de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit par des comportements significatifs.. On considère actuellement l'estime de soi comme une construction multidimensionnelle, constituée de facteurs plus ou moins indépendants renvoyant à des domaines d'activité particuliers (activité scolaire, relations sociales, activités sportives,...) (...) On considère l'estime de soi comme un des éléments fondamentaux du bien-être psychologique » in Lexique thématique en STAPSA op. cité*

18 *Les inégalités de réussite entre les diverses classes sociales, tiennent principalement à des inégalités de « capital culturel» (P Bourdieu) , ignorées (délibérément ?) par le système scolaire . L' instrumentalisation de l'école comme moyen de promotion sociale est différente selon les classes sociales. Ces différences sont liées à des « habitus » (P Bourdieu) dissemblables. Les enfants et les familles des classes populaires « pensent » que leurs chances de réussite à l'école, et donc d'ascension sociale, sont faibles.*

19 *sur ce thème Basil BERNSTEIN Langage et classes sociales : codes sociolinguistique et contrôle social. Pour l'auteur, la formulation initiale de l'échec scolaire et la déviance (indiscipline et délinquance) chez les enfants de la classe ouvrière résident dans les formes de langage différentes en usage dans les différentes classes.*

- est largement dépendant de la maîtrise de l'écrit (20).
- est organisé pour le savoir encyclopédique(21), savoir très éloigné des pratiques sociales.
- est fondé implicitement sur *une course aux acquisitions scolaires* : en « privant » de temps les jeunes qui construisent lentement leurs connaissances scolaires (pour diverses raisons), le système scolaire les conduit régulièrement à l'échec, réservant le succès à ceux qui arrivent (non sans peine et parfois avec écoëurement) à suivre cette course au savoir.

B. Sacrifiés à la compétition scolaire et à l'évaluation

La dualité compétence/performance est encore une réalité dans l'école française.

On peut « dire que l'évaluation normative pratiquée habituellement par les enseignants consiste moins à *mesurer le degré de maîtrise* relativement aux objectifs assignés au niveau scolaire concerné que de *comparer les élèves entre eux* en ajustant les épreuves qu'on leur propose de façon à avoir toujours à peu près les mêmes proportions gaussiennes de « bons », de « moyens » et de « mauvais » (22).

L'échec scolaire est alors –aussi- l'effet de ce jugement « mécanique » que le système scolaire porte sur les groupes d'élèves.

L'échec scolaire de certains semble être perçu comme un indicateur de la qualité de l'enseignement: le « bon prof » est exigeant, il est normal que certains échouent.

« Au niveau scolaire, la culture de l'excellence se mue aisément en une culture de l'échec. Nombreuses sont les recherches qui montrent que les décisions de redoublement prises par les enseignants ont une part importante d'arbitraire. Confinés dans le microcosme de leur classe et animés par une idéologie de l'excellence, les enseignants ont tendance à calibrer leur enseignement sur les meilleurs élèves et donc à concevoir des exigences qui dépassent les programmes ; leurs épreuves sont également ajustées au niveau des meilleurs, ce qui les conduit inéluctablement à sous-estimer les compétences des élèves les plus faibles de leur classe et à donner à leur jugement une valeur absolue alors qu'il leur faudrait en reconnaître la valeur relative. » (23). Ces enseignants se croient tenus (attente attribuée à l'institution, conviction personnelle, pression des parents activistes de la concurrence scolaire, ...) de discriminer les bons des mauvais élèves et, partant, de produire une forte hiérarchisation.

Des étiquetages précoces : des travaux en ethnométhodologie (24) ont montré que « les enseignants attendent moins des élèves issus des classes défavorisées.(..) et qu'ils classent spontanément tous les élèves sans attendre de disposer d'éléments scolairement fiables». Ce comportement, habituel chez certains enseignants, influence l'image de soi, le niveau d'aspiration, la motivation des élèves concernés.

Cette logique de création de hiérarchies d'excellence, cette conception fortement comparative de l'évaluation met en place une véritable ségrégation des élèves « faibles » : lents dans leurs acquisitions, condamnés à être les perdants à l'école.

20 Ce qui peut « défavoriser » certains élèves à l'école n'est pas seulement un manque de « capital culturel » (P Bourdieu), mais aussi une non familiarisation positive avec la culture de l'écrit : si l'écriture est un effort désagréable pour les parents, l'écrit ne sera pas associé à une idée de plaisir . C'est ainsi que la pratique de l'écriture dans la famille prépare implicitement l'enfant à avoir un rapport positif avec l'écrit à l'école. LAHIRE B. Tableaux de familles. Paris : Gallimard/Le Seuil, coll. « Hautes études », 1995.

21 6000 mots « encyclopédiques » sont présents dans les manuels de 6ème dont 4000 sont mémorisés par les plus forts et seulement 1000 par les plus faibles. Alain Lieury in « Savoir former » op. cité p.81

22 Françoise Platone Notes de lecture à propos de « Peut-on lutter contre l'échec scolaire » in Revue Française de Pédagogie n° 120 op cité p.166-168

23 idem

24 « Ethnométhodologie et éducation » A. Coulon in Notes de synthèse, Revue Française de Pédagogie n°82 1988

C. Marqués par les redoublements

Dans une enquête menée en France par le «Monde de l'Éducation», les jeunes devaient choisir dans une liste ce qu'ils craignaient le plus dans la vie. «Redoubler une classe» venait en seconde position immédiatement après «la mort d'un parent». «Il n'est pas surprenant que, pour de nombreux adolescents, l'école constitue une expérience véritablement stressante. La réaction à ce stress peut prendre diverses formes. L'une d'entre elles est certainement le développement d'attitudes antisociales et négatives envers l'école»(25)

A redoublé au moins deux fois (26) Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	Garçons de LP(n =765) 40,2 %	Filles de LP(n =481) 46,3 %	X2 : Différence significative à 0,05
	Garçons de lycées(n =1688) 23,5 %	Filles de lycées(n =1887) 18,5 %	X2 : Différence significative à 0,05
	X2 : Différence significative à 0,05	X2 : Différence significative à 0,05	(27)

D. Ayant une relation difficile avec le savoir

Ce savoir(28) qu'on leur propose à l'école est, pour eux, un outil pour «s'en sortir» socialement, il n'est pas un enjeu en soi. «Le savoir scolaire n'est pas pour eux le savoir gratuit, fruit de l'exercice du raisonnement et de la pensée, qui constitue l'idéal de l'école depuis un demi-millénaire. C'est au contraire un découpage instrumental de la réalité, qui sert dans une institution fondamentale de la société à trier et sélectionner les bons des mauvais.» (29)

Pour ceux –les plus nombreux- qui ne la rejettent pas, l'école c'est :

l'instrument pour s'assurer d'un avenir heureux : acquérir un diplôme afin *d'avoir droit* à «un bon travail, une belle vie plus tard», «je dois y travailler pour avoir plus tard un métier et pouvoir fonder une famille». Dans cette logique, il faut souvent savoir transiger pour arriver à cette récompense et les filles y réussissent mieux que les garçons : elles sont plus nombreuses à accéder à la seconde des lycées (30.)

un lieu de socialisation, un espace de relation sociale «j'apprends la politesse», «je m'y fais des copines», «nous apprenons à vivre ensemble».

le lieu administratif d'acquisition d'un diplôme : La fonction positive qu'ils assignent à l'école (en plus de ses fonctions

25 "Changer l'école, une réponse à l'échec scolaire" Walter HENDERSON, Robert BAEHREL .

26 Adolescents Enquête nationale op. cité p.297

27 χ^2 ou KHI DEUX : Ce test statistique permet de vérifier si des différences constatées entre des échantillons sont dues au hasard (N S dans le document : différence non significative) ou à une réelle caractéristique des échantillons (S dans le document : différence significative). On considère qu'au delà d'un risque d'erreur de 5% (>0,05) il n'y a pas de liaison significative. Le test a été appliqué aux données chiffrées recueillies et non aux pourcentages indiqués dans les tableaux.

28 sur ce thème : "Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs" Chapitres 2 et 3 et «Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel» op. cités

29 L'école, ça sert d'abord à faire la société » J Cl Ruano-Borbalan in revue Sciences Humaines HS Qu'est ce que transmettre ?

30 " Non seulement, les filles accèdent plus souvent en seconde générale et technologique que leurs camarades de sexe masculin (65 % contre 52 %), mais elles y accèdent plus vite : 54 %y parviennent sans redoubler depuis la sixième contre 41 % pour les seconds ". MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE Note d'Information 98.01 . Enfin 80% des filles sortent du secondaire avec un diplôme contre 66 % des garçons (données 1996)

socialisatrices), c'est l'acquisition du diplôme (le BAC) et il s'agit, pour eux, de franchir les successifs obstacles scolaires (l'image de la course de haies est évoquée) grâce à la bonne volonté et au travail. Cette attente du « retour sur investissement » est partagée par les parents.

L'instrument d'une professionnalisation : Le savoir en général ne prend de sens, pour eux, que s'il peut s'investir dans des pratiques et ce n'est pas souvent le cas dans le cursus scolaire français : « Y a des cours, ça sert à rien, ils donnent des heures en plus pour rien » (...) Bien entendu, les divergences éclatent lorsqu'il s'agit de déterminer ce qui est utile et ce qui ne l'est pas (...) Les constats désabusés sont innombrables: « Je veux faire footballeur, l'histoire c'est pas important. L'histoire, c'est bien si tu parles avec les gens, mais c'est pas bien pour réussir dans la vie ». Impossible de s'entendre sur le partage entre les cours « utiles » et ceux qui ne le sont pas. Il n'existe aucun consensus sur la hiérarchie des savoirs ou sur les fonctions culturelles ou sociales de l'école ». (31)

Notons que « parmi les enfants très « défavorisés », ceux qui s'en sortent scolairement (et il y en a quand même) sont plutôt ceux qui traitent l'école à partir de ses enjeux profonds ('j'aimais l'histoire, mais je détestais les mathématiques; la rédaction et le résumé de texte, ça va; mais la poésie...') ». (32)

E. Ne déchiffrant pas les règles implicites de la civilité scolaire

Les règles implicites du jeu

Si la civilité se définit comme un respect des normes sociales et du « savoir-vivre », il faut admettre qu'il existe autant de civilités qu'il y a de sociétés, de cultures. Dans la micro-société scolaire le respect de la civilité est une vraie compétence. « Aux attentes explicites des enseignants concernant le contenu du travail scolaire se superposent les *attentes implicites* concernant les codes scolaires : formes pertinentes d'expression, de déplacement dans la classe, savoir-faire institutionnels » (33) et certains élèves ne sont pas éduqués par leurs familles pour comprendre « à *demi mot* ». Cette compétence sociale ne va pas de soi pour les enfants trop étrangers à ce monde culturel. « Elle engendre une tension permanente entre le code formel de l'enseignant et celui que proposent les élèves, *qui se cristallise dans des images négatives de part et d'autre* »(34).

D'autant plus que les enseignants(35) prennent trop peu souvent le temps d'explicitier en termes compréhensibles et de justifier de manière admissible les raisons de ces codes scolaires (certains ne sont-ils pas d'ailleurs difficilement justifiables ?).

31 Extraits de l'article « Sur la haine de proximité: l'école et les apprentis casseurs » Ch. Bachman Revue Migrants Formation n°97

32 in Mensuel " Page 2 " S. Joshua

33 Sociologie de l'école op cité page 181

34 M Duru Bellat op. cité p. 183

35 Signalons que l'écart augmente entre le mode de vie d'enseignant de plus en plus issus de milieu « favorisés » (enfants de cadres moyens ou supérieurs) et les jeunes issus de quartiers sensibles. Alors que les générations précédentes d'enseignants plus fréquemment issues de couches plus populaires « comprenaient » mieux les enfants de la « classe ouvrière ». « M'intéressant à un groupe de lycéens qui préparaient un BEP de menuiserie en Seine-Saint-Denis, j'interroge les enseignants. Le professeur de menuiserie, âgé de cinquante ans, ancien ouvrier, originaire de la banlieue Nord, trouve ses élèves "un peu dissipés", chahuteurs, mais au fond gentils et pas très différents de l'élève qu'il croit avoir été. Leur professeur de français, une jeune femme de vingt-cinq ans, considère qu'ils sont des barbares, des sauvages, bref, des "violents". .. » Introduction à la problématique de la violence par M. François Dubet, CADIS, EHESS, Université Victor Ségalen, Bordeaux II

Les incivilités à l'école

Avec Yveline Fumat (36) esquissons une classification des incivilités

Les incivilités involontaires :

socialisation dans une autre culture (postures et distances d'interactivité, vitesses d'exécution du travail, manières de regarder les autres, significations socialisées du sourire, ..)

socialisation dans une classe sociale (registre de langue : accent et syntaxe, registre vestimentaire, attitudes corporelles et gestualité, ...)

socialisation dans un milieu familial (ex : emploi de grossièreté dans les relations quotidiennes, ...)

Les incivilités délibérées : blesser en restant dans les limites (en deçà de la faute ou du délit)

Ton moqueur Regard insolent, menaçant Posture provocatrice

Insultes *mezzo voce* qui permettent à l'élève de nier éventuellement ... et à l'enseignant de faire semblant de ne pas entendre.

Les rituels entre pairs : ce ne sont pas des incivilités au sens propre, mais elles sont perçues ainsi par les adultes

Les insultes jouées entre jeunes : jeu rhétorique qui ne fait référence à aucune réalité, ... mais qui peut parfois dégénérer en affrontement physique.

L'incivilité, les conflits avec la loi scolaire, la citoyenneté et l'injustice à l'école

Si le phénomène de violence à l'école reste limité, les incivilités sont de plus en plus fréquentes et augmentent le sentiment de violence. L'accès à une civilité « citoyenne » (très souvent calquée sur les usages sociaux des classes moyennes) n'est pas aisé pour tous.

De plus, « ce ne sont pas tant les règles qui sont contestées que leur application (...) le sentiment d'injustice interroge le respect des règles par les adultes eux-mêmes » (37). Citons ici les sanctions trop sévères, les sanctions et réprimandes appliquées de manières différentes selon les élèves en cause, les non-interventions de l'enseignant devant des comportements jugés perturbateurs par les élèves. (38)

Le sentiment d'injustice est assez largement répandu chez les élèves, en particulier pour ceux qui doivent supporter sans pouvoir réagir les préjudices relationnels, et même les incivilités des enseignants : commentaires dépréciateurs, moqueries devant les pairs.

Est-il utile de rappeler que certains enseignants font preuve d'incivilité à l'égard des élèves et s'autorisent provocations et réprimandes répétées, voire propos xénophobes ? Les jeunes marqués par cette stigmatisation(39), s'installent, dès le moindre incident, dans un mode conflictuel de relation.

Si leurs *codes de respect* (influencés, pour certains, par la culture des rues) s'expriment dans un contexte de relations individuelles apaisées, elles sont balayées dès que la tension monte avec l'enseignant (encore plus fortement quand ils sont sous le regard des pairs). Ces adolescents développent alors une vive rhétorique de l'honneur contre la relégation, la persécution et contre le persécuteur(40).

36 Article : « la civilité peut-elle s'enseigner ? » Yveline Fumat U. de Montpellier III in *Revue Française de Pédagogie* n° 132 juillet-septembre 2000 p 101 -113

37 *Expérience collégienne et "origine ethnique"* JP Payet et F Sicot in *Migrants-Formation*, n°109 p.165-66

38 « La connaissance des iniquités perçues par les élèves dans les cours d'éducation physique au primaire » Brunelle1, J.-P., Martel2, D., Gagnon3, J., Tousignant3, M., Goyette2, R., Brunelle3, J. & Spallanzani4 1Université du Québec à Trois-Rivières, 2Université du Québec à Montréal, 3Université Laval, 4Université de Sherbrooke

39 *Stigmatiser: Rejeter publiquement un groupe ou un individu en leur imposant des attributs négatifs et une image négative d'eux-mêmes.*

40 Selon eux, on les "humilie", on leur "manque de respect" en toute occasion in "Outrages verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités" C Dannequin in *Migrants Formation* n°108 mars 97

L'éducation à la citoyenneté est « tendanciellement » réduite à une éducation à la civilité (être et rester poli). Elle est même totalement pervertie quand elle ne sert qu'à affirmer, sans réciprocité, sans débat, les seuls droits des enseignants et les seuls devoirs des élèves. Ce n'est plus alors qu'une technique de « pacification ».

Un certain nombre de recherches montrent le rôle clef du « climat » de l'établissement en la matière(41).

F. Aveuglés par un contre sens sur les rôles de l'enseignant et de l'élève

Dans leur représentation (42) des rôles de chacun à l'école, *les élèves issus de milieux moins favorisés attribuent plus de compétences aux enseignants* (que les élèves issus de milieux aisés). Pour eux, c'est l'enseignant qui sait, qui fait naître et entretient l'intérêt; c'est l'enseignant qui évalue la qualité du travail, qui se démène pour transmettre un savoir : « Un bon prof, c'est celui qui sait bien nous apprendre » (43) disent ces élèves. A l'enseignant, l'activité intellectuelle et la responsabilité(44); aux « bons élèves », le docile travail scolaire, la soumission volontaire à l'institution. On sait que le travail est bien une des variables de l'apprentissage et de la réussite scolaire finale, mais la majorité de ces élèves « oublie » que le travail scolaire n'est qu'un moyen pour apprendre, comprendre, se former. Les élèves faibles et laborieux pensent même que c'est le travail scolaire qui est la valeur-clé de l'école et non le niveau « objectif » des savoirs et des compétences.

Mais qu'est ce travail pour eux?.

Mêmes, scolairement actifs, ces élèves évitent les tâches qui contraignent à quitter la routine scolaire et à réfléchir en profondeur. Ils n'ont pas souvent la relation «intellectuelle» avec le savoir que l'on trouve chez beaucoup d'élèves des familles «cultivées».

Leur conception du « bon travail » scolaire se caractérise par une soumission acceptée à des obligations à court terme. On constate couramment que, pour ces élèves, le travail scolaire se réduit au suivi des consignes scolaires et à l'observance de règles de comportement. « Ces élèves sont centrés sur l'effectuation des tâches parcellaires qu'ils ne peuvent mettre en rapport avec des principes généraux tenant de la spécificité de la discipline et des contenus d'enseignements » (45).

Certains estiment que le temps passé devant un cahier ouvert et une participation sans faille à la routine scolaire (souligner ses titres, ne pas bavarder, bien faire ses dessins, surligner au fluo..) les fera spontanément passer du non-savoir au savoir.

Ils préfèrent les tâches routinières qui ne demandent pas beaucoup de réflexion. Ils affichent un manque d'appétit pour l'effort cognitif « Moi, je ne suis pas de la tête ! » (46) Ou cette attente de l'enseignant est jugée incongrue : «Ce n'est pas à moi de penser ! » (47) .

La difficulté, pour les enseignants, sera de leur faire prendre conscience que le travail scolaire est plus efficace, plus utile s'il est un effort intellectuel, un effort cognitif pour s'instruire, pour se transformer, « pour s'équiper intérieurement des connaissances

41 *Les dossiers d'Education et Formation Violence à l'école: état des recherches- Novembre 1997 Actes du symposium organisé par la direction de l'évaluation et de la prospective et l'institut des hautes études de la sécurité intérieure les 26 et 27 juin 1997*

42 *Représentation: "instance qui s'intercale entre la perception et l'objet " et qui permet de constituer, pour un sujet, des modèles intériorisés de son environnement et de ses actions dans cet environnement. in Lexique thématique en STAPS op. cité*

43 *"Rapports à l'école, Rapports aux savoirs " Jean Yves Rocheix in Spirales N°8 page 24*

Sur ce thème lire "Ecole et Savoir dans les banlieues et ailleurs " op cité

44 *« Les parents ne s'estiment pas "compétents" et délèguent à l'enseignant l'instruction de leur enfant. Cette délégation peut déboucher sur une stratégie réciproque d'évitement et devenir une source importante d'incompréhension mutuelle (pour les enseignants, cet absence d'échange est perçu comme un abandon de la part des parents de milieu populaire "qui ne s'occupent pas de leurs enfants", ce qui est très souvent faux » A Tricot IUFM Bretagne citant B Lahire, 1995).*

45 *EPS interroge J.Y. Rocheix revue EPS nov. déc. 96 p.10*

46 *Un élève de BEP*

47 *Un élève de 3ème technologique*

nécessaires afin d'affronter le monde extérieur » (48).

En cas de non-réussite scolaire, alors qu'ils ont régulièrement « travaillé » (de leur point de vue), ces élèves sont souvent amenés à conclure, en toute bonne foi, que c'est l'enseignant qui n'a pas bien fait son travail, ... *que l'école les a trompés ; cette modalité de défense agressive se traduit éventuellement par le refus de toute nouvelle soumission à l'école. (D'autres en concluent qu'ils ne sont pas « doués pour les études » : modalité dépressive).*

G. Frustrés du besoin de fortes relations avec des adultes et de marques de respect

1. A mille lieues de la froide communication rationnelle

Le contrôle cognitif et corporel de chacun est la norme implicite de l'école ; l'expression des émotions est souvent interprétée comme une imperfection de la machinerie cognitive. Or, « *Un rapport entièrement rationnel au monde est un rapport sociologiquement improbable, propre aux privilégiés dont la vie et le confort sont garantis* » (49).

Tous les élèves attachent de l'importance à la relation avec l'enseignant, mais « une majorité des élèves d'origines populaires font dépendre leurs possibilités d'apprentissage de la disposition des enseignants à les motiver et à s'intéresser à eux personnellement » (50). C'est une des caractéristiques de la culture populaire: ce qui fait la valeur d'un homme, ce n'est pas son habileté à manier des idées abstraites, « c'est son franc parler, sa gentillesse, son courage, son honnêteté, des valeurs plus humaines qu'intellectuelles. Ils tiennent à avoir des relations directes et personnelles, car ce sont les seules qu'ils savent maîtriser »(51).

De plus, chez les jeunes élèves en difficulté à l'école, les relations sont rarement nouées par et à travers des contenus d'enseignement, mais sont directement fondées sur leurs contraintes émotionnelles : « ... ils attendent que le professeur parle avec eux, de personne à personne. Il est donc probable que cette absence de liens singuliers dans l'univers scolaire contribue à rendre l'école difficile à supporter pour ces jeunes. » (52). Ces forts besoins, non satisfaits, de convivialité frustrer ces élèves.

Cette frustration peut contribuer à la construction d'un ressentiment à l'égard de l'école, ses buts, ses méthodes et ses personnels. L'enseignant acquiert alors progressivement –pour eux- le statut d'adversaire.

2. Sensibles à la démotivation affichée par les enseignants

Pour apprendre, ces élèves dépendent assez fortement de la relation personnelle avec leurs enseignants, ils sont donc plus sensibles que les autres aux signes de démotivation, de déception(53) des professeurs. Si l'enseignant arrive régulièrement en retard, n'accueille pas chaque élève d'un regard bienveillant, bâille ostensiblement, ne rit jamais, ne répond pas aux demandes, n'exprime jamais sa joie en cours, etc., des élèves peuvent en conclure qu'il ne s'intéresse ni à eux, ni au cours.

48 Dominique Lecourt professeur Paris VII article "Le savoir en cybérie " *Le Monde de l'Education* avril 97

49. in *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* op cité p. 82

50 *Sociologie de l'école* op. cité p. 185

51 " *Les obstacles culturels aux apprentissages* " G Verbunt CNDP 1994 page 21

52 *Le rapport au savoir en milieu populaire* op. cité p. 44

53 " *Si vous êtes enseignant, vous avez envie de transmettre votre savoir à quelqu'un qui éprouvera du bonheur à vous écouter, avec un désir de se l'approprier. On aimerait rencontrer des êtres vifs, curieux, actifs, beaux, intelligents, créateurs, qui nous aiment et nous apportent des gratifications narcissiques. On va rencontrer des êtres qui sont en conflit avec nous. Alors qu'on les postule ayant le goût du savoir, ils n'en veulent rien. Si nous n'avons pas interrogé notre idéalité, pas accepté qu'elle n'existe pas dans les faits, qu'elle peut certes être la nôtre mais pas forcément la leur, on va inmanquablement être pris dans la violence. Si on a clivé le bien et le mal, si nous ne savons pas que nous sommes aussi des êtres de silence, de refus, de fuite, alors on ne va pas comprendre l'autre en face* ". in *PLAISIR ET REFUS D'APPRENDRE, JOIE ET VIOLENCE D'ENSEIGNER: RESPONSABILITÉS D'AUJOURD'HUI* Mireille Cifali

L'enthousiasme manifesté par les enseignants semble bien avoir un effet positif sur la motivation des élèves (54)

3. Les attentes non satisfaites des lycéens : l'enquête nationale

L'enquête lycéenne de mars 1998 a mis le doigt sur certaines attentes des lycéens (55) :

« Ensuite voici les qualités attendues du bon professeur:

il s'investit : « plus d'investissement de la part des enseignants » ; il explique bien: « professeurs plus pédagogues, qui expliquent mieux » ; il donne envie de travailler : « professeurs motivés et motivants » ; il parle avec les élèves; il est dynamique. Une expression revient sans cesse : « des enseignants plus à l'écoute ». Il y a là une demande très forte des élèves: être reconnus et respectés en tant que personnes, au-delà de leur statut d'élèves » <http://www.ac-nice.fr/text/savoirs.htm>

« D'une manière générale, *mais encore plus dans l'enseignement professionnel, les élèves demandent un plus grand respect* » <http://www.ac-dijon.fr/text/Colloque3.htm>

« Lorsqu'ils proposent une réduction des effectifs par classe, c'est pour que les enseignants enseignent autrement. La demande d'une meilleure communication avec leurs professeurs peut s'analyser comme la volonté de comprendre le sens de ce que l'on exige d'eux (la nature du contrat qu'ils passent avec le lycée). Mais dans certains cas cette attente constitue une recherche d'écoute individuelle, parfois même le désir d'une prise en charge. » <http://www.ac-orleans-tours.fr/text/rapportsavoirslycees.htm>

« Le manque de respect est le leitmotiv des lycéens de tout catégorie, avec probablement une urgence plus grande exprimée dans les réponses des élèves des lycées professionnels et techniques industriels. Le manque de respect a plusieurs facettes: entre les élèves, entre les élèves et les professeurs. Ils dénoncent, la violence verbale, les incompréhensions, le racket, les violences physiques parfois. Le lycée ne leur semble pas le lieu adéquat pour acquérir du respect parce qu'il n'y existe pas suffisamment d'écoute. Seuls les élèves internes estiment que l'internat constitue une bonne formation »

<http://www.ac-nancy-metz.fr/actualit/colloque/synthese/parte2.htm#Top> .

« Les élèves expriment le besoin d'avoir au près d'eux des enseignants humains et compétents, allant jusqu'à demander le changement des profs, des profs plus jeunes et plus formés, plus dynamiques, enthousiastes, motivés et qui leur communiquent leur envie de savoir » . <http://www.ac-grenoble.fr/ConsultationLycees/RemedeEnnui.html>

« D'autre part, ils demandent des enseignants plus proches d'eux. Cela va dans le sens d'une meilleure communication entre élèves et professeurs, basée sur un respect réciproque. Nous avons pu noter *de nombreuses remarques concernant des humiliations subies en classes par les élèves, sur un mépris affiché notamment pour des élèves en difficulté* (commentaires désobligeants lors de la remise de copies ou de passage au tableau, non prise en compte des conditions de vie, pas de négociation possible, nombreux contrôles le même jour, avant les vacances » <http://www.ac-clermont.fr/crdp/laune/eleves.htm> L'ennui, l'inutile et leurs remèdes

III. L'arrivée au LP : un échec pour la majorité

A. L'échec à l'école et ses conséquences sur l'estime de Soi

L'école est pour les jeunes adolescents un instrument incontournable de comparaison sociale, aucun n'échappe à la confrontation des résultats scolaires, aux regards et commentaires des pairs, aux jugements des adultes.

1. A la fin de la classe de troisième

Quelle perception de leurs faiblesses scolaires ont les élèves qui arrivent en LP ? Les résultats de notre enquête (56) sont les suivants :

« L'an dernier, j'étais faible en : »

54 Pour une théorie de la pratique p. 188

55 Il s'agit de l'interprétation-résumé, par des adultes, des réponses écrites des lycéens à l'enquête nationale de 1998

56 A la question " L'an dernier, j'étais faible en " ; les élèves ne devaient retenir au maximum que 3 matières d'enseignement parmi 7 (au maximum 3 choix étaient possibles) . Merci aux collègues qui ont accepté de recueillir les données.

Répartition des réponses (3 choix maximum par élève) élèves

	Elèves de LP n = 204	Elèves de LY n = 120	χ^2
MATHS (57)	57%	21%	S à 0,001
FRANÇAIS	50%	28%	S à 0,01
LANGUE VIVANTE	59%	33%	S à 0,001
PHYSIQUE	45%	36%	S à 0,01

Les résultats indiquent (indépendamment des déficits réels que l'enquête ne mesure pas) que l'échec perçu est significativement plus fort en LP qu'en lycée. Les élèves arrivant en LP se perçoivent comme plus mauvais dans les matières habituellement perçues comme les plus « importantes ». Ils ont été plus fréquemment confrontés à l'échec dans ces disciplines. Ils ont, plus souvent que ceux entrant au lycée, une plus faible estime de leur ressources scolaires dans les disciplines «qui comptent vraiment» .

Les filles de LP et lycée ont un plus faible sentiment de leurs *compétences scolaires comparées aux pairs* ; alors que toutes les études démontrent que, partout dans le monde, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons.

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 160	X2
« J'ai l'impression que je réussis moins bien que les autres »	28 %	54 %	S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 120	
	24 %	66 %	S
X2	N S	S	

Mais si les questions posées ne font pas directement référence à la comparaison aux pairs, alors les filles ont un jugement plus proche des garçons (58). Ce sont les filles de LP qui s'évaluent le plus négativement et celles de lycée le plus positivement.

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 120	X2
« A l'école, je retiens bien ce que j'apprend »	54 %	46 %	N S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 130	
	66 %	64 %	N S
X2	N S	S	
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 120	X2
« Je suis satisfait de mes résultats scolaires »	62 %	50 %	N S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 130	
	72 %	68 %	N S
X2	N S	S	

En mettant « la barre » plus haut et en laissant, par la rédaction de la question, une moindre place au biais de protection de l'estime de soi, on constate plus de « réalisme » chez les élèves de LP.

57 Rappelons que –encore actuellement– la compréhension des mathématiques est largement identifiée à « l'intelligence ».

58 On sait aussi que les filles réussissent mieux aux contrôles continus qu'aux examens (MURPHY, 1991).

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 114	Filles LP N = 115	X2
« En général, je suis fier de mes résultats scolaires »	36 %	28 %	NS
	Garçons LY N = 107	Filles LY N = 110	
	72 %	70 %	NS
X2	S	S	

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons clge N = 163	Filles clge N = 181	X2
« En général, je suis fier de mes résultats scolaires »	65 %	59 %	NS

On admet actuellement que, « toutes choses étant égale par ailleurs, c'est le fait même d'être bon élève qui favorise la réussite scolaire notamment dans les disciplines scolairement valorisées. »(59)

Malgré de longues séries de mauvaises notes, les élèves ont toujours le désir de reconnaissance scolaire :

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 142	X2
« Avoir de bonnes notes, c'est important pour moi »	92 %	92 %	NS
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 130	
	88 %	92 %	NS

2. Le refus d'apprendre : un effet de la surgénéralisation

On sait que le jugement négatif que l'école porte quasi quotidiennement sur les jeunes en difficulté a des conséquences négatives, car « La valeur reconnue à l'école a une telle universalité que rien n'exclut que celui qui échoue ne génère pas un sentiment d'échec tel qu'il l'empêche d'entreprendre toute expérience formative » (60).

Les élèves en échec répété sont plus portés à la sur généralisation. Face aux nouveaux obstacles intellectuels et scolaires, ils parient bien plus souvent sur leur échec que sur leur réussite et se refusent à prendre des risques.

Sur généraliser, c'est penser : « je suis totalement nul », plutôt que « j'ai raté cette épreuve, mais je peux réussir la prochaine ». Le constat d'échec, plutôt que de rester limité à la seule réalisation d'une tâche, « active des sentiments d'inadéquation personnelle sur des dimensions qui ne lui sont pas liées ». (61)

Pour se protéger et maintenir un niveau minimum d'estime de soi (ce qui est un élément de la santé mentale), certains élèves sont contraints de s'installer dans le refus d'apprendre(62) et le refus d'être enseignés. Ils passent alors du stade des difficultés d'apprentissage « je ne sais pas faire » au stade du refus d'apprentissage « je ne veux plus faire ». (63)

59 A Tricot IUFM Bretagne Maître de Conférences en Psychologie Cognitive IUFM de Bretagne

60 " L'école et les représentations d'avenir des adolescents " J. Guichard P.U.F 1993 page 242

61 "Le sentiment de la valeur de soi " p 284

62 Cf. " Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ " op. cité p. 39-41

63 A ce propos, Gérard Wiel parle d'anorexie scolaire dont l'origine serait multi-causale : Orientation au LP par l'échec + regroupement d'élèves en échec qui crée des phénomènes collectifs rendant parfois la classe impossible + répétition en enseignement général d'apprentissages identiques à ceux du collègue + attitudes de mépris ou d'autoritarisme qui servent de catalyseurs.

Des groupes entiers s'installent parfois dans ce **refus d'apprendre** (64). On constate fréquemment qu'ils choisissent :
de rejeter les qualités scolaires qui caractérisent le « métier d'élève »(65) (ponctualité, assiduité, travail personnel,...)
de refuser de penser et d'apprendre à l'école
de rejeter ou de refuser la relation avec les médiateurs : le monde des enseignants qui les « agressent » en les *contraignant* à la formation.
de rejeter l'établissement scolaire comme lieu de vie (absentéisme moyen : 20% des garçons et 10% des filles, dégradations)
de développer des stratégies de protection. On peut repérer 4 attitudes caractéristiques :

a. révolté, en lutte

les responsables de l'échec sont les autres (concerne plutôt des garçons) (66)

Je suis là, parce que j'ai été injustement rejeté : « il y avait un prof qui ne m'aimait pas » .

Je suis là, parce que les profs n'ont pas fait leur travail : « lorsque je ne comprenais pas, les profs me laissaient tomber », « il ne s'occupait que des bons » .

Je suis relégué au LP, parce que je rejette les règles scolaires: «Je n'aime pas rester sur une chaise à écouter un prof » .

On m'a envoyé en LP pour me punir, parce que j'étais un rebelle : « On embêtait le prof et il ne pouvait pas faire cours » ; « J'ai fait l'idiot au lycée, ils n'ont pas voulu me garder » .

b. vaincu, soumis, dépressif

c'est moi le responsable de l'échec (concerne plutôt des filles)

C'est normal que je sois là, parce que je ne suis pas bon(ne) à l'école : « je n'avais pas le niveau, pas la moyenne » , « j'avais trop de mal à suivre ».

Je suis relégué au LP, parce que j'ai échoué ailleurs : « il ne me restait plus que cette solution » « J'ai redoublé deux fois ma seconde au lycée et j'ai été réorienté » .

c. « décalé » :

Je voulais travailler, je voulais gagner de l'argent, mais je n'ai pas trouvé de patron d'apprentissage.

Je veux faire du dessin, de la peinture, du music-hall : personne ne m'a écouté, on m'a mis au LP.

d. motivé :

«Je veux devenir cuisinier, comme mon oncle » , «je veux avoir un BEP pour continuer vers le Bac » , «je veux être infirmière après mon BEP CSS »

Sauf pour le tout petit groupe des motivés et certaines sections « nobles » à recrutement régional, c'est dans un contexte d'échec scolaire au collège que se recrute la population scolaire des LP.

64 « Pour certaines personnes, enfants, adolescents ou adultes, le refus d'apprendre, refus de se soumettre donc, est une position de résistance, de crispation qui n'a évidemment rien d'admirable en soi, mais au contraire, est pathétique, comme peut l'être toute angoisse intense et exposée ; encore plus, le refus d'apprendre peut parfois s'associer à la volonté de ne pas savoir.>> FORMES ET FORMATIONS DU RAPPORT AU SAVOIR par: Nicole Mosconi, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville Edition l'Harmattan (2000) p.44-45

65 « Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il n'est pas librement choisi, qu'il dépend fortement d'un tiers, qu'il s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, qu'il se trouve constamment au principe d'une évaluation. » p 14 in *Métier d'élèves et sens du travail scolaire* Ph Perrenoud 1994 ed. ESF

66 « Fêtés comme des héros à la maison, parfois même sacralisés par leurs mères, certains gamins se retrouvent à l'école en situation d'échec, complètement humiliés... ». A. Davisse in *L'EPS et la violence en milieu scolaire* Revue EPS n° 277 Mai/Juin 1999

B. Face à l'enseignement général : des stratégies de protection bien rôdées

Chacun de nos élèves éprouve, comme nous tous, le besoin fondamental de s'évaluer de façon positive ; or cette partie de l'enseignement les renvoient très souvent à leur mauvais passé scolaire.

Bien que les niveaux d'exigence et les rythmes d'acquisition soient plus adaptés, on constate souvent une réactivation de l'échec, en particulier à l'écrit. Il est « normal » que, meurtris par les échecs antérieurs, beaucoup d'entre eux fuient ces situations, refusent tout engagement cognitif dans l'activité et « s'organisent » pour cela.

On peut caractériser les attitudes entre lesquelles les élèves peuvent osciller :

1. La FUIITE COLLECTIVE : le plus fréquent

Les retards collectifs, les entrées en cours de « retardataires » qui comptent sur la réaction inadaptée du prof pour déclencher des polémiques collectives, les interpellations bruyantes d'un bout à l'autre de la classe, les éclats de rire devant l'échec des autres, les désordres et disputes simulés ... et qui peuvent dégénérer vraiment, les petits cris d'animaux et cliquetis de stylos pour harceler et déstabiliser le professeur sont des procédés habituellement employés pour retarder au maximum l'enseignant. Certains adolescents misent sur le mode conflictuel de relation avec les enseignants pour ne pas avoir à s'impliquer dans le cours. Ils maîtrisent bien la mise en place de la dispute (mimiques, postures, petits commentaires provocateurs, ...). Quand l'enseignant se laisse manipuler, et ne contrôle plus ses propos, alors ils sont confortés dans l'idée que les profs sont vraiment des ennemis et qu'il n'y a aucune raison de travailler « pour » eux.

Quand ce contexte de fuite collective est mal géré par les enseignants, les bons élèves sont parfois amenés à renoncer à apprendre pour marquer leur appartenance à la classe, pour éviter un trop fort ostracisme ou même des agressions physiques...

2. La REBELLION : assez courante chez les garçons

La REBELLION essaie de discréditer l'enseignement, en contestant les tâches sur le fond(67): « ça ne sert à rien », « c'est dépassé », « on fait ça depuis la 4^{ème} », sur la forme: « le cours est trop intellectuel », « c'est n'importe quoi », « ce n'est pas intéressant », « ça pue », etc. ... ou discréditer l'enseignant lui-même: « Il ne sait pas expliquer », « elle ne s'occupe pas de moi », « il n'y connaît rien », « il me prend la tête », « elle nous prend pour des gamins » .

Cela n'exclut pas l'inadaptation réelle des programmes, la possibilité de mauvais choix didactiques et démarches pédagogiques de ces enseignants !.

3. L'EVITEMENT INDIVIDUEL

Regarder les images de son livre, décorer son cahier pendant le cours, gagner du temps en demandant des explications avant d'avoir lu les consignes

4. La SOUMISSION PASSIVE ou FEINTE

Réaliser formellement les tâches uniquement pour avoir la paix ou/et bâcler le travail pour en finir au plus vite.

5. La RESIGNATION AFFICHEE

« j'y comprends rien », « j'étais déjà nul au collège » . En affichant ce statut de nul, l'élève espère s'assurer, sans effort, la paix avec l'enseignant et limite la déception liée à l'échec futur.

6. Le DECALLAGE desimpliqué

L'école n'est plus un lieu de formation. Le savoir scolaire n'est plus un enjeu et les performances scolaires ne sont plus prises en compte dans l'estime de soi. La présence dans l'établissement est surtout l'occasion d'exprimer et de mettre en scène des qualités personnelles, des rôles sociaux divers : le clown de service, le polémiste expert en rhétorique, la séductrice femme-fatale, le danseur hip hop, le poète-chanteur de Rap, le footballeur ou le cycliste « quasi professionnel »

67 Les adolescents de LP ne délèguent plus aux adultes le droit de décider, à leur place, de ce qui est important ou superflu. Il faut expliquer, et justifier, ... à défaut de toujours convaincre.

Certains de ces élèves s'opposent aux formes directives de la pédagogie, mais ils ne sont pas pour autant à l'aise avec une pédagogie dite facilitatrice qui se centre sur l'autonomie en groupe (68).

Ces élèves sont, face à ce contexte nouveau, souvent déconcertés devant l'absence d'imposition de l'ordre scolaire habituel. D'autre part, leurs échecs antérieurs ruinent presque toujours la confiance dans leurs propres ressources(69) et leur référentiel égocentré (70) limite fortement (particulièrement pour les plus jeunes) leur capacité à communiquer rationnellement au sein du groupe. Enfin, une pédagogie de l'autonomie les confronte à des difficultés méthodologiques face auxquelles ils sont aussi en échec (utiliser des documents écrits, gérer le temps, gérer le partage des tâches, faire des choix et s'y tenir, ...).

68 Rappelons que l'autonomie en groupe ne se décrète pas, elle se développe laborieusement

D. Wood, J. S. Bruner, et G. Ross définissent six composantes dans l'organisation du processus d'aide en vue de l'autonomie de l'apprenant :

- la phase initiale destinée à obtenir l'adhésion de l'apprenant à la tâche

- la réduction par le tuteur des degrés de liberté

- le maintien par le tuteur de l'orientation vers un objectif

- les efforts de la part du tuteur pour appeler l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques déterminantes de la tâche (pour une bonne réalisation de la tâche, mais aussi pour que la tâche participe bien de l'apprentissage car on ne réalise pas des activités pour elles-mêmes mais en vue d'apprentissages)

- le contrôle de la frustration (qui est nécessaire car elle est l'un des moteurs de la découverte mais qui peut devenir un obstacle)

- la présentation de modèles de solutions (et non de solutions) par le tuteur (qui s'appuie sur les essais antérieurs de l'apprenant pour esquisser ces modèles). Source : « L'autonomie de l'apprenant en questions » Henri PORTINE Université de Bordeaux 3

69 Ressources: "ensemble des connaissances, des capacités structurales et fonctionnelles, des aptitudes relatives aux différentes composantes de la conduite, qui constitue le répertoire caractérisant les pouvoirs d'un sujet " in Lexique thématique en STAPSA op. cité

70 expression utilisée par P. Therme " Le développement de la conduite: L'affectivité en question " in APSA, efficacité motrice et développement de la personne op cité page 285

C. Quelques comportements délictueux dans l'établissement

Les établissements scolaires sont très inégaux devant la violence scolaire, et la délinquance (71). Les collèges regroupant des populations défavorisées sont plus fréquemment confrontés à la violence contre les adultes et aux délits (rackets,...)(72) que les lycées professionnels, *bien que les LP accueillent plus d'élèves défavorisés que les collèges*. Il apparaît, en effet, que l'avancée en âge joue progressivement un rôle modérateur

Participant souvent à des bagarres Enquête nationale de Marie Choquet et Sylvie Ledoux	Garçons de collèges (3662) : 21,2%	Filles de collèges (3869) : 6,8%
	Garçons de LP (765) : 15%	Filles de LP (481) : 6%
	Garçons de lycées (1688) : 7,5%	Filles de lycées (1887) : 1,7%
Sont en colère, cassent et frappent souvent Idem Marie Choquet / Sylvie Ledoux	Garçons de collèges (3662) : 20,1 %	Filles de collèges (3869) : 11,5%
	Garçons de LP (765) : 18,9%	Filles de LP (481) : 11,8%
	Garçons de lycées (1688) : 12,8%	Filles de lycées (1887) : 8,6%

D. Le monde professionnel : attirance/rejet

Les jeunes (même ceux qui arrivent au LP) sont rarement dans une logique de professionnalisation et souvent dans une logique de niveau scolaire (« avoir le bac » ... sans horizon professionnel clair).

La majorité des élèves n'arrivent pas au LP en valorisant la culture de l'entreprise. Dans les grandes agglomérations, ils viennent du « monde des cités » et non plus du « monde ouvrier ». A l'opposé des années de plein emploi (avant 1974), le monde ouvrier et le travail professionnel dans l'entreprise n'apparaissent plus comme le moyen naturel « de se forger une identité sociale, d'entrer dans des rapports sociaux et s'inscrire dans la collectivité » (73).

Quand les parents et les aînés ne travaillent pas, leur mode de vie est totalement coupé du monde professionnel et quand leurs parents

71 « Le conflit des interprétations : Si l'on met à part des interprétations racisantes qui tournent le dos à nos traditions intellectuelles et politiques, trois courants s'affrontent dans le débat sur l'augmentation de la délinquance des mineurs :

Un courant fait de la délinquance actuelle, principalement l'effet d'un effondrement moral – le laxisme parental, l'influence néfaste des médias – auquel s'ajoute une impunité des mineurs.

Un second courant fait de la délinquance un raté individuel de la trajectoire d'insertion. Ce courant voit dans la délinquance des mineurs la conséquence des carences éducatives et affectives, de l'échec du processus d'identification et d'une difficulté de maîtrise des pulsions qui appelle la mobilisation d'un savoir psychiatrique.

Un troisième courant fait de la délinquance le résultat du conflit entre le déficit des ressources matérielles et culturelles dont disposent les enfants des quartiers de relégation et l'élévation des exigences qu'impose l'insertion dans une société complexe en période de chômage, spécifiquement aux jeunes issus de l'immigration.

Quels appuis trouvent-ils dans les phénomènes observés ? Chacun de ces trois courants peut revendiquer une validité et aucun ne peut sur une base empirique prétendre à l'exclusivité. Toutefois la prise en compte des éléments d'information dont on dispose suggère que, pendant les deux dernières décennies, le poids du processus socialisation délinquante (3ème explication) se soit nettement accru.»
<http://www.justice.gouv.fr/arbo/arbo/index.htm>

72 «La violence en milieu scolaire » état des lieux Eric Debarbieux Col Actions Sociales p.80-90

73 JP Le Goff CNAM-CNRS

travaillent, il s'agit plutôt d'emplois peu qualifiés, d'emplois dominés(74) qui ne fournissent pas souvent une image valorisante de l'activité professionnelle en entreprise.

Des évolutions positives du marché de l'emploi et des salaires des jeunes qualifiés pourraient redonner du crédit au monde professionnel auprès de cette jeunesse.

IV. Le LP : une deuxième chance scolaire, une possible réconciliation

1. Du passé négatif, faire table rase : c'est possible au LP.

Le changement d'établissement est une vraie rupture. Les élèves quittent le collège de quartier, lieu associé à leur échec. « Nous avons pu constater personnellement que des élèves sur lesquels pesaient des appréciations défavorables, renforcées par des effets de groupe chez les enseignants, n'ont pu se mettre à travailler et n'ont pu obtenir de bons résultats que lorsqu'ils ont changé d'établissement, étant donné que leurs nouveaux professeurs n'ont jamais eu communication de leur dossier antérieur » (75).

L'arrivée au LP « redistribue les cartes » puisque ces élèves n'ont plus l'occasion d'être, en permanence, confrontés aux meilleurs. Certains élèves en échec au collège se découvrent alors « bons élèves » au LP. Ils se (re)prennent au jeu, redécouvrent le plaisir du savoir scolaire et manifestent alors une conformité scolaire plus élevée « Ce n'est plus le même ! » disent certains parents ravis et « soulagés » par cette *réconciliation avec l'école*.

L'apparition d'un horizon professionnel tangible permet de donner (enfin) plus de sens à la vie scolaire et parfois au savoir ..., mais de manière sélective, souvent centré sur l'utilité professionnelle immédiate : les travaux pratiques ... « C'est le lien compétences/qualification/diplôme professionnel/insertion qui donne du sens aux enseignements de la voie professionnelle, qui rend les savoirs légitimés et finalement mieux reçus par les élèves »(76).

« Remis en selle » par des succès scolaires au LP, certains retrouvent le désir de poursuivre des études et les ressources psychiques pour réaliser ce projet.

2. Venir au LP pour réussir sa vie professionnelle et continuer des études

Pour Bernard Charlot, l'orientation en LP, très majoritairement, « est vécue comme une violence et provoque une blessure narcissique » (77). La plupart des autres auteurs décrivent une arrivée au LP vécue comme une relégation. Cette arrivée, particulièrement dans les sections industrielles, est probablement encore plus difficile à vivre pour les garçons étrangers (ou de fraîche origine étrangère) dans la mesure où les familles immigrées aspirent plus fortement que les autres familles (de mêmes caractéristiques) à la poursuite d'études longues(78).

Or, dans notre enquête, la très grande majorité des élèves garçons et filles déclarent, la semaine de leur arrivée en seconde professionnelle, qu'ils sont venus volontairement au LP pour se former et aussi pour continuer des études ; les filles souhaitant plus nettement que les garçons ($X^2 < 0,05$) poursuivre des études.

74 « Travail d'esclave », « travail de chien » disent certains élèves en parlant du travail de leur père.

75 Marcel Postic in *La relation éducative* p. 108 (En fait, ce n'est pas exact dans la mesure où les dossiers scolaires ont bien suivi les élèves, mais ne sont consultés qu'en cas de nouvelles difficultés graves)

76 « 30 propositions pour l'avenir du lycée » Nicole Belloubet-Frier 2002

77 *Le rapport au savoir en milieu populaire* op. cité p.170-176

78 Les garçons d'origine maghrébine « refusent le travail dominé dans lequel leurs pères évoluent (...) ils refusent l'orientation en LP, « on dirait qu'ils veulent se débarrasser de nous ». article « Ce que disent les mauvais élèves » Jean-Paul Payet in *Migrants formation* n° 92 p 111

N = 200	Tout à fait d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt pas d'accord		Pas du tout d'accord	
	G	F	G	F	G	F	G	F
	« Je suis venu volontairement au LP pour recevoir une formation professionnelle »	72%	78%	19%	10%	3%	6%	5%
« Après ces deux années au LP, je souhaite pouvoir continuer des études »	52%	66%	33%	26%	9%	3%	6%	5%

L'attitude qui consiste à « positiver » son arrivée au LP serait donc *apparemment très majoritaire à la rentrée* en seconde professionnelle. ? :

Pour les élèves de CAP venant de SEGPA et de 3^{ème} d'insertion, il n'y aurait pas de contradiction : l'entrée au LP est la finalisation positive d'une trajectoire scolaire déjà professionnalisée.

Comment interpréter cette apparente contradiction pour les élèves arrivant de 3^{ème} générale et les redoublants de seconde générale ?

On peut penser que certains élèves réécrivent déjà leur propre histoire scolaire (biais auto biographique) sous un jour plus gratifiant en déclarant avoir réellement choisi cette voie scolaire, alors qu'ils n'ont fait qu'entériner le constat de leur échec.

Que d'autres accordent toujours autant d'importance à la réussite scolaire et croient à nouveau dans leur chance dans ce nouvel environnement (la 2^{ème} chance d'accéder au niveau supérieur) .

Que d'autres expriment le désir de « se sentir (enfin) bien » à l'école en affichant délibérément une grande conformité de réponse lors de cette enquête (biais de désirabilité sociale).

D'autre part, on peut penser que des élèves viennent poursuivre des études au LP pour en finir avec l'enseignement général et ses humiliations (c'est aussi comme cela que l'on « vend » le LP aux élèves de collège); ... [mais, après un premier trimestre de « remise en confiance », certains découvriront qu'il n'en est rien pour eux].

Pour B. Charlot, ces questions sont de mauvaises questions parce que les élèves tiennent des discours parfaitement contradictoires sur la question du « choix » du lycée professionnel. Pour lui, la question importante est de « comprendre ce que l'élève fait de cette orientation qu'il n'a pas voulue : quel travail psychique produit-il, sur quelles représentations prend-il appui, comment reconstruit-il son rapport au monde, aux autres, à lui-même et, indissociablement, son rapport au lycée professionnel et aux études ? »(79)

La première séquence de formation en entreprise est souvent décisive pour admettre cette nouvelle réalité qu'est le monde professionnel, rendre possible la construction d'un niveau d'aspiration réaliste, se donner un projet à moyen terme et accéder à la fierté de devenir un « professionnel » .

«... l'expression clé, je crois, des élèves, c'est " devenir quelqu'un ". Le lycée professionnel a gagné lorsque les élèves ont la conviction qu'au lycée professionnel aussi on peut devenir quelqu'un, qu'on n'est pas condamné, donc qu'on peut continuer à apprendre, qu'il y a un avenir ; c'est une question qui me semble vraiment la question clé du lycée professionnel. » (80)

Il est assez fréquent de constater que des élèves dits démotivés, voir « négatifs » dans leur relation à l'école, ont de bons rapports avec les adultes sur leur lieu de stage. Les notes et appréciations données par les tuteurs en entreprise sont souvent plus positives que celles acquises à l'école.

Mais quand l'élève « préfère » démissionner plutôt que d'aller en stage ou quand celui-ci se passe mal (ce qui pose parfois le problème de la qualité des stages proposés), cela signe un nouvel échec personnel.

79 Le rapport au savoir en milieu populaire op. cité p.174

80 Bernard Charlot Débat sur le collège unique émission « Cas d'école » sur France Culture le 12 avril 2001

L'enquête INSERM (81) montre même que la « satisfaction scolaire » des élèves de LP serait supérieure à celle des élèves de lycées !.

Satisfaction scolaire	Garçons LP (n= 765)	Filles LP (n= 481)	N S
« Aime beaucoup ou bien »	43%	47%	
Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	Garçons Lycées (n= 1688) 37,5%	Filles Lycées (n= 1887) 43%	N S
	S	S	

Comment « expliquer » ces différences entre lycée et LP ? :

Moindre exigence sur le plan de la performance scolaire individuelle ?

Moins (peu ou pas) de travail scolaire à la maison qui réduit beaucoup la « deuxième journée scolaire ».

Effet positif des travaux professionnels, des stages en entreprise sur le sentiment de compétence.

Relations plus faciles, plus régulières avec les enseignants de LP qu'avec ceux « d'avant » ?.

De meilleures conditions d'apprentissage :

Effectifs plus réduits devant les enseignants : 40 % des heures sont effectuées devant des structures dont la taille est comprise entre 11 et 15 élèves (rapport N. Belloubet-Frier 2002).

Vitesse de progression dans les programmes mieux adaptés au LP.

Encadrement scolaire plus proche, plus sécurisant, plus à l'écoute, plus adapté au public : « Je les préfère en lycée professionnel. On a plus de contacts avec les profs. Je me sens mieux là bas, ils sont plus agréables. Quand il y a un élève qui ne comprend pas, ils s'appliquent à expliquer à l'élève (...) On se sent plus proches d'eux. (G. BEP2 vente) » (82).

Mais Bernard Charlot signale aussi que mêmes les élèves satisfaits de leur propre scolarité en LP ne souhaitent pas que leurs enfants y aillent à leur tour.

Aimer aller à l'école ? : « n'exagérons pas » disent les élèves à la fin du collège !

Notre enquête montre un désamour plus élevé chez les garçons , surtout pour les élèves arrivant au LP

« J'aime bien être à l'école» élèves entrant en seconde	Garçons LP (n = 114)	Filles LP (n = 115)	S
	26 %	40 %	
	Garçons Lycées (n = 107)	Filles Lycées (n = 110)	S
	40 %	50 %	
	S		

Constat semblable avec des élèves entrant en 3^{ème} de collège

« J'aime bien être à l'école» élèves entrant en troisième	Garçons (n = 174)	Filles (n = 182)	S
	31 %	50 %	

81 Adolescents Enquête nationale op cité p. 295

82 Le rapport au savoir en milieu populaire op. cité p. 298

3. Les comportements des classes : très divers et relativement imprévisibles

Le comportement des classes est très varié selon les filières de formation (hôtellerie, tertiaire, industriel, sanitaire, bâtiment, ...) et à l'intérieur de chaque filière, selon l'âge(83), selon les proportions garçons / filles et dans chaque filière d'une année à l'autre.

Il dépend principalement :

De la présence/absence de leaders et de leur adhésion/opposition/rébellion *face au travail et à la formation dans laquelle ils sont engagés*. Au sein de chaque LP, un clivage existe souvent entre des filières étiquetées « nobles » et des filières jugées « poubelles » .

De la compatibilité des différents modèles de vie(84) au sein de la classe (valeurs conformes/déviantes, universalistes/xénophobes..) et des dynamiques qui s'enclenchent dans le groupe.

De l'intensité du clivage enseignement général - enseignement professionnel dans l'établissement. Dans les filières « nobles » ces deux formes de scolarité sont généralement acceptées, mais dans les filières dévalorisées *le rejet de l'école passe prioritairement par le rejet de l'enseignement général*, car ce sont souvent les plus en difficulté (ceux qui ont le dossier scolaire le plus faible) qui arrivent dans ces sections et que, de plus, « l'enseignement général maintient une relation pédagogique traditionnelle avec des contraintes de silence et de discipline, tandis que l'atelier laisse plus d'autonomie de déplacement, et centre l'attention sur la tâche » (85).

Des conditions matérielles du contexte de travail

Les élèves de LP sont très sensibles aux conditions ergonomiques : Qualité des environnements visuels et sonores, surfaces disponibles en fonction des effectifs, qualité des équipements scolaires et professionnels. Le climat de travail est mauvais dans des locaux sales, vétustes, exigus , de plus on connaît l'influence négative du bruit et du surpeuplement sur les comportements d'agression.

D'autre part, les élèves apprécient, comme un signe de reconnaissance, de pouvoir travailler dans de très bonnes conditions matérielles et techniques : « on ne se moque pas de nous ! »

De plus, le comportement des classes peut être très variable, pouvant passer de l'apathie collective à l'excitation survoltée en fonction des événements qui ont ponctué la journée.

Enfin, les retours de vacances s'accompagnent souvent de manifestation de démotivation et d'oubli des usages scolaires (laborieusement acquis auparavant).

4. L'influence majeure du contexte collectif : le groupe des pairs

Il faut constater que la dynamique des relations au sein des classes joue un rôle très important, voire essentiel, pour la qualité du travail collectif et des résultats individuels.

Elle peut conduire après un « certain temps » :

à la constitution d'un véritable groupe convivial de formation, mû par le plaisir d'apprendre ensemble, la solidarité dans les apprentissages et s'orientant vers le succès scolaire collectif (oui, ça existe en LP!). Le chahut (il y en a) sera plutôt de type ludique, limité aux cours « qui ne comptent pas » ou avec le professeur jugé le plus fragile.

à une ambiance conviviale, aux bonnes relations avec les enseignants *tant qu'il n'est pas question de travailler* (86).

à l'intolérance verbale, à la guerre larvée avec silences et refus du travail si l'on est pas dans le « bon groupe » et/ou à l'égoïsme

83 Depuis sept 1994, les LP accueillent des élèves de 12 ans à 26 ans. (4ème techno à Bac Pro) dont 98% entre 15 et 21 ans, l'âge moyen des élèves de LP est de 17,5 ans. source MEN

84 « Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires » G. Mauger CNRS in Jeunesses populaires Les générations de la crise op cité

85 Les relations sociales chez l'enfant op cité p. 173

86 « Madame, ça n'ira jamais entre nous, vous voulez nous faire travailler ! » un garçon de seconde professionnelle de section industrielle à sa professeur de Lettres/Histoire .

distant et méprisant. Le chahut sera polémique et sera une expression de la guerre profs/classe ou groupe/groupe.
aux insultes, à l'impossibilité de vivre collectivement, aux affrontements dès la moindre ; aux « embrouille » au sabotage du travail des autres élèves(87), à la chasse aux « traîtres qui collaborent avec les profs » (les élèves qui tentent de travailler malgré tout) : Ici le chahut sera endémique et manifestera la volonté de refuser toute communication.
plus rarement : à l'affrontement physique entre clans, aux conflits « ethniques » ,...

5. A quoi ça sert l'école ? Pourquoi l'école, c'est obligatoire ?

Questions régulièrement posées , sous diverses formes, par nos élèves. Il n'est pas aisé d'y répondre « dans la foulée » et il faut préparer cette intervention. Voici un canevas d'intervention possible :

L'école est un lieu protégé (le droit à l'erreur est reconnu) où l'on réunit des élèves en groupe avec différents enseignants pour atteindre 4 objectifs :

COMPRENDRE LE MONDE :

L'école offre les moyens de comprendre rationnellement le monde (monde physique, monde du vivant, monde de la culture, vie sociale, histoire des peuples, ...)

Elle cherche à développer methodiquement la maîtrise du langage écrit et oral dans la langue nationale, dans des langues étrangères et régionales)

Elle cherche à développer la clairvoyance, le jugement pour pouvoir exercer ses responsabilités de citoyen-membre d'une société démocratique.

VIVRE ENSEMBLE :

L'école organise le passage d'une enfance égocentrée (« Moi centre du Monde », « Je veux », « Tout de suite ») à un âge adulte.

Elle prépare à la vie en société : vivre dans des groupes imposés (des gens que l'on n'a pas choisis), vivre dans une société qui existait bien avant notre naissance, et qui a besoin de notre présence active pour évoluer.

Elle transmet la culture commune à notre société.

DEVENIR QUELQU'UN :

L'école offre les moyens de se construire en temps qu'adulte libre et responsable

en développant son esprit critique (par un travail intellectuel sur des sujets de réflexion et par des travaux pratiques)

en apprenant à penser et argumenter rationnellement par écrit et à l'oral

en permettant de travailler (intellectuellement et physiquement) sur soi pour devenir quelqu'un

en nourrissant la construction d'un projet personnel, en toute lucidité (mettant en rapport les aspirations avec les possibilités).

L'école facilite ainsi –dans ce milieu protégé- l'effort personnel pour grandir et trouver sa place dans une société comme adulte, citoyen responsable, parent, travailleur.

ACQUERIR DES COMPETENCES ATTENDUES DANS LE MONDE PROFESSIONNEL :

Le lycée professionnel permet d'acquérir des connaissances et de construire des compétences professionnelles.

mais en plus il permet d'en construire d'autres :

s'intégrer dans un groupe de travail, s'exprimer dans une réunion, rechercher la qualité, se motiver pour son travail, travailler méthodiquement, respecter les règles d'hygiène et de sécurité, respecter des délais, ... respecter des horaires.

87 exemples: vol des balises en C.O. pour empêcher les autres de réussir, dérèglement de la machine du "camarade" à l'atelier, destruction du matériel personnel (mobylette), ...

Rappel : L'ignorance, l'inculture et l'incivilité ne sont pas des compétences attendues dans le monde professionnel et dans la vie sociale.

On apprend aussi en dehors de l'Ecole : famille, médias, vie sociale de quartier, association et club, « petits boulots », voyages. Mais ce qui s'y apprend dépend du hasard des rencontres et n'est pas une préparation méthodique à l'instruction, au développement de la personnalité et à la vie en société.

C'est pourquoi l'école est obligatoire partout dans le monde où les nations sont suffisamment riches (former et éduquer toute sa jeunesse coûte cher) et démocratiques (permettre à tous les futurs citoyens d'accéder à l'instruction et à la culture).

Les Moyens utilisés :

L'Ecole découpe le Savoir Connu en nombreuses disciplines d'enseignement (Français, Histoire, Technologies, Mathématiques, EPS, Sciences, Philosophie, Arts Plastiques, Langues vivantes étrangères, etc ...).

L'Ecole organise la vie des élèves et des enseignants (programmes d'enseignement à respecter, découpage du temps passé dans l'école : heures de cours, trimestres).

Elle impose du travail dans l'école et à la maison et elle évalue par des notations et des examens.

Elle prescrit des comportements dans l'école et elle fixe les limites des droits et des devoirs de chacun (règlement intérieur, ...)

V. L' EPS : un enjeu spécifique chez les adolescent(e)s

A. Des rapports difficiles aux efforts physiques

1. Les effets négatifs d'une sédentarité précoce

La sédentarité gagne du terrain chez les adolescents urbains. « L'inactivité physique est un mal qui se propage à une vitesse épidémique et qui, chez nous, au Canada, compromet sérieusement la santé des enfants et des jeunes en raison de leur mode de vie sédentaire. »(88). Ce qui se constate aux Etats-Unis et au Canada est vrai pour toutes les sociétés urbanisées occidentales. Plusieurs études effectuées en Europe démontrent un déclin prononcé du niveau d'activité physique habituel chez les jeunes entre l'âge de 6 et 18 ans.

« Longtemps épargnée, la France est touchée à son tour, avec 5,4 millions d'obèses, résultat d'une «nette progression amorcée il y a une dizaine d'années», précise le Dr Marie-Aline Charles, épidémiologiste à l'Inserm. Ainsi, alors que la prévalence de l'obésité n'était passée que de 6,1 à 6,5% durant la décennie 1980, elle a presque doublé depuis! Quant aux enfants, même constat alarmant: de 3% de surpoids chez les 5-12 ans dans les années 1960, on a atteint 15% en 2004, dont 3% d'obèses. » (89)

« La tendance des dernières décennies étant plutôt à une diminution du nombre de calories ingérées par jour dans la population occidentale, l'augmentation de l'obésité doit donc être liée à un autre facteur. La sédentarité est un bon candidat : elle va en s'accroissant ; elle est, elle-même, en relation avec des évolutions sociales et comportementales. Des études ont montré que le temps passé devant la télévision durant l'enfance peut être considéré comme prédictif d'une obésité ultérieure. »(90)

Selon un rapport de l'OMS (issu des travaux de l'International Obesity Task Force) les causes fondamentales de l'obésité sont sociales et résultent d'un contexte qui fait la promotion d'un mode de vie sédentaire et de la consommation d'une alimentation riche en graisses et en énergie.

La sédentarité crée les conditions par lesquelles tout effort physique devient désagréable et pénible. Cette sensation a un effet dissuasif qui tend à réduire encore plus, le niveau physique objectif, à fausser la perception de l'effort fourni, et à réduire le plaisir lié à la pratique physique... et à renforcer la sédentarité.

Les écarts de performance sont déjà importants à l'adolescence autant pour les exercices de longue que de courte durée. En fonction du mode de vie, il n'est pas rare de trouver un adolescent sédentaire et fumeur dont la fréquence cardiaque sera de 180 p/min. dès l'allure de 9,5 km/h (soit 6 min 20 au 1000 m), alors qu'un autre, à la même fréquence cardiaque, pourra courir à 13 km/h(91).

88 « Il y a un professeur qui dit: «Quand j'ai commencé à enseigner il y a une quinzaine d'année, la majorité des enfants de neuf ou 10 ans étaient capables de courir pendant huit minutes. Seule une minorité d'entre eux abandonnaient la course. Aujourd'hui, c'est le contraire. Sur une classe de 28 enfants, seuls quatre ou cinq se rendent au fil d'arrivée. » Ça, ce sont des gens qui sont plus à même que nous de faire ces constats-là, qui ont vu ça. Mais on ne peut pas dire qu'on peut l'ignorer tout à fait. «Dès qu'une partie de ballon devient un peu active, les enfants s'essoufflent. Ils arrêtent carrément de bouger au milieu du gymnase ou de la cour. Ils se plaignent d'avoir mal à la gorge et réclament d'aller boire. Quand la partie s'interrompt, ils s'assoient par terre. C'est désespérant!». » *Débats de la Commission des affaires sociales du Québec Les travaux parlementaires 36e législature, 2e session (début le 22 mars 2001)*

89 *Les Français en XXL par Anna Musso L'Express du 30/03/2006*

90 *INSERM dossier de presse du 20 juin 2000 OBESITE « Dépistage et prévention chez l'enfant » . Au Québec, le taux d'obésité est monté en flèche depuis les années 60 pour atteindre 40 % en 1990 . En 2006 il atteint 57% au Québec. En 2004, il est de 15 % en France. .*

91 *L'utilisation de cardio-fréquence-mètre permet de se faire une idée plus précise des ressources cardio-respiratoires de ces adolescent(e)s. Ces données chiffrées (souvent inquiétantes) questionnent les élèves sédentaires et leur enseignant!.*

2. Une sédentarité différenciée

« Les élèves des lycées professionnels (L.P.) sont moins nombreux à faire du sport que ceux des lycées classiques et modernes ou des lycées polyvalents (L.E.G.T.). Cette différence est surtout sensible parmi les filles »(92).

Pratique assez souvent ou souvent un sport en dehors de l'école(93) Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	Garçons de LP (n =765) 60%	Filles de LP (n = 481) 27%
	Garçons de lycées (n = 1688) 71%	Filles de lycées (n = 1887) 40%
« Je fais souvent du sport pendant mes loisirs » (élèves entrant en seconde)	Garçons de LP (n =114) 75 %	Filles de LP (n = 115) 54 %
	Garçons de lycées (n = 107) 82 %	Filles de lycées (n =110) 58 %
élèves entrant en 3ème	Garçons (n=172) 87%	Filles (n=181) 65%

3. Les garçons et les filles

L'enquête INSERM montre que près de 88% des jeunes interrogés se disent en bonne santé, avec cependant quelques différences selon les académies et le type d'établissement fréquenté.

Nos résultats sont du même ordre :

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 120	X2
« Je pense que je suis en bonne santé »	92 %	84 %	NS
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 120	
	92 %	88 %	NS

Les résultats « score de santé perçue » indiqués dans l'enquête « Baromètre Santé 20000 » du Comité Français pour l'éducation à la Santé

Garçons de 18-19 ans	Femmes de 18-19 ans
83,2 %	70,1 %

Si l'on considère que seule des raisons médicales conduisent –actuellement- à des dispenses d'EPS au Contrôle en Cours de Formation des lycées, on doit encore constater ces mêmes différences garçons/filles

92 « Jeunes, sport conduites à risque » Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, U. 472 Equipe "Santé de l'Adolescent" - 1998 - <http://ifr69.vjf.inserm.fr/~ado472/>

93 Adolescents Enquête nationale op cité p. 320

	Garçons LP N = 2180	Filles LP N = 1446	X2
Dispensés de l'épreuve d'EPS aux examens des lycées session 2001 et 2002 Indre et Loire (BAC, BEP, CAP)	2,9 %	7 %	S
	Garçons LY N = 3871	Filles LY N = 4777	
	2,2 %	5,3 %	S
X2	N S	S	

4. Les filles et l'activité physique

L'effort physique rime plutôt avec projet esthétique (mincir), échange, mise en forme.

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord %	F. LP	G. LP	χ^2
N = 204 « J'aime bien faire des efforts physiques et aller au bout de mes limites »	82 %	85 %	N S
N = 204 « Je suis toujours en forme pour participer au cours d'EPS »	63 %	69 %	N S

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 142	X2
« Je pense que je peux faire des efforts physiques importants »	76 %	70 %	N S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 120	
	80 %	72 %	N S

Si elles sont autant que les garçons à être en accord avec la proposition « j'aime bien faire des efforts physiques et aller au bout de mes limites », l'observation quotidienne montre plus souvent un organisme rapidement fatigué, plus fragile que chez les garçons.

Pour tenter de concilier ces deux observations apparemment contradictoires, il faut prendre en compte certaines données caractéristiques de l'adolescence des filles :

a. Une écoute plus fine de soi : une représentation de l'effort différente

On peut envisager que les filles interprètent, plus souvent que les garçons, leurs sensations à l'occasion d'efforts physiques comme autant de signaux de fatigue, d'épuisement, de douleur: « c'est trop dur », « ça fait mal aux doigts », « je suis fatiguée », voire en symptômes médicaux « j'ai le vertige », « je me sens mal, je dois aller à l'infirmerie » et limitent leur engagement corporel en pensant être à leurs limites objectives voire « en danger ».

Les résultats « score de douleur » indiqués dans l'enquête « Baromètre Santé 2000 » du Comité Français pour l'éducation à la Santé vont dans le sens de cette hypothèse :

Garçons de 18 - 19 ans	Femmes de 18 - 19 ans	X2
24,2 %	36,2 %	S

Il s'agit peut être là d'un effet d'une plus grande concentration sur leurs sensations corporelles, alors que l'on sait que la focalisation de l'attention sur des signaux internes augmente la sensation de fatigue et l'effort perçu. Ce qui explique, au moins partiellement, la bonne foi, de ces filles qui après avoir trottinées 400 m sans s'arrêter sont satisfaites d'elles-mêmes et disent « On a bien travaillé M'sieur aujourd'hui ».

On peut aussi penser aux codes traditionnels de la masculinité qui laissent une meilleure place aux efforts sportifs.

b. Une efficacité objectivement en baisse

Pour les exercices intenses de courte durée, de nettes différences apparaissent, à la puberté, entre les performances des garçons et des filles. Les performances des filles n'augmentent plus significativement dès 13 ans (développement de la masse grasse), alors qu'elles

progressent chez les garçons (rôle de la testostérone sur le développement des masses musculaires).

Au terme de la croissance, les jeunes filles ont, en moyenne, une masse grasse proche du double de celle des garçons et une masse maigre qui n'est que des deux tiers.

Les effets de ces transformations se font sentir dès la fin du collège :

Ecart entre les performances (1 trim de 4ème--> 3 è trim de 3ème) n = 28 : 16 G + 12 F	30 m plat départ debout
Gain moyen des Garçons	32/100
Gain moyen des Filles	3/100

Pour les exercices de longue durée, il est admis que « le niveau atteint par les filles de 17 ans est largement inférieur à celui de leurs homologues de 6ème, alors qu'à l'inverse (...) les performances des garçons s'améliorent » (94). Ainsi le temps maximal d'endurance sur tapis roulant se différencie nettement entre les garçons et les filles à partir de 13 ans et l'écart maximum de performance est centré sur nos classes de BEP (16-18 ans).

NB : Il est clair, pour (presque) tous les enseignants d'EPS, que les cycles de course de durée de huit séances par année scolaire ne permettent pas –à eux seuls- de modifier favorablement ces paramètres physiologiques. L'intérêt de la course en durée, dans ces conditions scolaires, n'est pas dans un simulacre d'entraînement sportif, mais dans « l'exploration de son système énergétique et la découverte active de soi (95) »

Des élèves sont plus nettement en difficulté

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 120	X2
« En EPS, j'ai parfois peur de me faire mal ou d'être blessé par les autres »	30 %	36 %	N S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 120	
	20 %	40 %	S

Un petit nombre d'élèves expriment franchement la gêne et le rejet de l'effort physique en EPS.

N =204 « En EPS, j'aime bien être en tenue de sport avec mes camarades » , Pas du tout d'accord	12%	6%	N. S.
N =204 « En EPS, j'aime bien faire des efforts et aller au bout de mes limites » Pas du tout d'accord	5%	7%	N. S.

6. Une ignorance de ses mécanismes et de ses limites physiologiques

La quasi totalité de nos élèves (96) ne dispose pas des connaissances minimales permettant de comprendre « ce qui se passe dans son corps » pendant l'activité physique : circuit de l'oxygène et des sucres, filières énergétiques, effets de l'effort,

Des notions de santé et d'hygiène alimentaire sont présentes dans l'esprit des élèves, mais il ne semble pas que ces connaissances scolaires aient réellement prise sur les attitudes et les comportements quotidiens.

94 « Le développement des ressources aérobie en EPS: illusion ou réalité » S Herrera Cazenave et O Bessy in Enseigner l'EPS Ed. AFRAPSA p.268

95« La santé en EPS : de l'évidence à l'éducation » Claire Perrin in revue Spirale revue de Recherches en Education 2000 N° 25

96 sauf quelques sportifs de bon niveau fédéral (cyclisme, football, combat ...)

7. Un rapport au corps niant la « prévention-santé », des conduites excessives

La pratique de la prévention-santé est perçue comme une démarche d'adultes (de « vieux »), « tant il est vrai que les questions de santé de l'adolescent portent davantage sur le corps qui se transforme, de l'image de soi et de la relation à l'autre que sur une projection prématurée dans des perspectives adultes »(97). Ainsi, l'échauffement avant un effort intense est perçu comme un vrai gaspillage d'énergie et non une condition nécessaire pour mieux réussir et avec moins de fatigue.

L'attitude « préventive » est probablement éloignée de l'habitus physique(98), des usages du corps dans les classes populaires (corps soumis aux agressions de la vie physique vs corps entretenu, construit des classes aisées)

« Le sport fait cracher les cigarettes », c'est une antidote utile. En effet, pour beaucoup, la dépendance au tabac, à l'alcool (bière et alcools forts) n'est pas vécu de manière contradictoire avec des pratiques sportives. De plus, on sait que « Si sportifs et non sportifs sont aussi nombreux à s'alcooliser et à consommer des drogues, ceux qui ont une pratique sportive intense (supérieure à 8 heures par semaine) ont une alcoolisation plus régulière, sont plus nombreux que les sportifs modérés à avoir connu des ivresses répétées ou à avoir pris plusieurs fois des drogues illicites. On retrouve, pour les garçons, la liaison en "U" entre intensité de la pratique sportive, consommation d'alcool et consommation de drogues » (99).

La recherche du plaisir immédiat justifie –à leurs yeux- la prise de risque personnelle.

Les formules « De toute façon, je mourrais jeune » permettent aux jeunes (plutôt des garçons) de nier l'avenir à long terme et de mépriser toutes les attitudes de prévention raisonnée qui entravent tout plaisir immédiat.

8. Des repas esquivés ou anarchiques

Plusieurs articles et un rapport d'Inspection Générale (La Documentation Française 1996) signalent la baisse de fréquentation des self-services de demi-pension. Beaucoup de familles précarisées n'utilisent plus les aides scolaires pour financer la demi-pension de leurs enfants. Les cas de malnutrition augmentent et sont signalés par les infirmières.

Certains adolescents évitent le self-service de midi pour pouvoir quitter l'environnement scolaire qu'ils supportent mal ou la nourriture qu'ils jugent insuffisante ou « mauvaise » (inadaptée à leur goût, à leurs habitudes familiales).

Le petit-déjeuner est le repas le plus souvent délaissé, en particulier par les filles. D'autres ne prennent pas un petit déjeuner adapté à leurs besoins, soit parce qu'il n'y a rien à la maison, soit à cause d'un lever trop tardif, soit parce que l'idée d'aller à l'école leur « coupe l'appétit » .

Certain(e)s se retrouvent en cours d'EPS sans repas depuis plus de 12 h : en particulier le lundi avec pour dernier repas celui du

97 Claire PERRIN *La santé en EPS : de l'évidence à l'éducation* in revue *Spirale* 25

98 *Les usages sociaux du corps sont intériorisés sous la forme « de schèmes inconscients de pensée, de perception et d'action, ou même incorporée sous la forme de dispositions organiques, de montages physiologiques, d'activités motrices quasi réflexes* 98 « *Le développement des ressources aérobies en EPS: illusion ou réalité* » S Herrera Cazenave et O Bessy in *Enseigner l'EPS* Ed. AFRAPSA p.268

98« *La santé en EPS : de l'évidence à l'éducation* » Claire Perrin in *revue Spirale revue de Recherches en Education* 2000 N° 25

98 *sauf quelques sportifs de bon niveau fédéral (cyclisme, football, combat ...)*

98 Claire PERRIN *La santé en EPS : de l'évidence à l'éducation* in revue *Spirale* 25

98 *Les usages sociaux du corps sont intériorisés sous la forme « de schèmes inconscients de pensée, de perception et d'action, ou même incorporée sous la forme de dispositions organiques, de montages physiologiques, d'activités motrices quasi réflexes qui peuvent s'exercer en dehors du contrôle explicite des individus et qui contribuent pourtant à façonner leurs goûts et leurs dégoûts, leurs répulsions et leurs désirs. C'est ce système, socialement produit, de schèmes intériorisés et de montages incorporés que l'on entend désigner lorsqu'on parle d'habitus physique* » L Boltanski *article Corps, les usages sociaux du corps* © 1998 Encyclopædia Universalis

99 « *Jeunes, sport conduites à risque* » Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, U. 472 Equipe "Santé de l'Adolescent" - 1998 -

dimanche midi (100).

Ne prennent rarement ou jamais de petit déjeuner Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	Garçons de LP (n = 765) 10%	Filles de LP (n = 481) 22%
	Garçons de lycées (n = 1688) 10%	Filles de lycées (n = 1887) 14%

Trop de filles, mais aussi quelques garçons, s'engagent dans d'irrationnels régimes minceur (sans aller jusqu'à l'anorexie qui apparaît plutôt chez les adolescentes des lycées généraux) et sautent volontairement le repas de midi (101).

Ne prennent pas tous les jours de déjeuner à midi Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	Garçons de LP (n = 765) 11%	Filles de LP (n = 481) 16%
	Garçons de lycées (n = 1688) 9%	Filles de lycées (n = 1887) 14%

B. Un intérêt ambivalent pour le cours d'EPS

Cours préféré, mais sans rapport avec les objectifs scolaires des élèves

DEP 1992	Garçons		Filles	
	Matière préférée	Matière la + utile	Matière préférée	Matière la + utile
EPS	1ère	9ème	3ème	9ème
Maths	2ème	1ere	4ème	2ème
Technologie	3ème	6ème	6ème	8ème
Langues	6ème	3ème	1ere	3ème
Français	7 ème	2ème	2ème	1er

Enquête 2001 académie de Lille (**102**)

Question : « En général mes matières préférées sont : » (plusieurs réponses possibles).

Garçons Collège		Filles Collège	
	Pourcentage		Pourcentage
Sciences physiques	51,2%	Langues	54,4%
EPS	50,8%	Français	46,4%
Mathématiques	48,4%	Mathématiques	38,4%
Technologie	46,4%	EPS	35,2%
SVT	35,6%	Arts plastiques	29,6%
Langues	32,4%	Technologie	27,6%
Histoire géographie	28,8%	SVT	27,2%
Arts plastiques	25,6%	Musique	26,8%
Français	23,2%	Sciences physiques	26,8%

100 Mercredi 10 h : au retour du gymnase, un élève de Bac Pro dit à un camarade « je n'ai rien mangé depuis hier midi ».

101 Deux cigarettes fumées à la suite « aident » à couper l'appétit et permettent de sauter le repas de midi

102 « Enquête sur la représentation des sciences et technologies chez les élèves de collège et de lycée de l'académie de Lille »

500 filles et 500 garçons collégiens et lycéens Novembre 2001 http://www.ac-lille.fr/pedagogie/egalite_fig/

Musique	10,8%	Histoire géographie	21,6%
Education civique	2,4%	Education civique	3,6%
Pas de réponse	0,8%	Pas de réponse	0,4%

Lycée

Garçons Lycée		Filles Lycée	
	Pourcentage		Pourcentage
Mathématiques	49,6%	Langues	52,4%
EPS	46,4%	Mathématiques	49,6%
SVT	46%	SVT	43,6%
Sciences physiques	44%	Français	28,4%
Histoire géographie	29,6%	Sciences physiques	28%
Langues	22,8%	Histoire géographie	19,2%
Français	15,2%	EPS	17,6%
		SES	15,6%
Pas de réponse	1,6%	Pas de réponse	1,6%

L' EPS est bien une des matières préférées au collège et même au lycée pour les garçons, mais elle n'est pas jugée utile dans la compétition scolaire ou pour la vie professionnelle future :

L'enquête nationale lycéenne de mars 1998 illustre bien la hiérarchie des objectifs aux lycées, hiérarchie strictement utilitaire dans laquelle l'Education Physique est très marginalisée :

réussir son examen pour 75% des élèves, toutes séries confondues

réussir son insertion professionnelle (trouver un emploi) pour les séries technologiques et professionnelles

réussir son orientation (poursuivre des études supérieures) toutes séries confondues

acquérir une culture générale (séries technologiques et professionnelles)

développer sa personnalité (toutes séries confondues).

Les commentaires (tels que rapportés –par des adultes- dans les synthèses) faits à propos de l' EPS sont contradictoires:

Ac de Reims : l' EPS est mise dans le même sac que l'enseignement général (ennuyeux).

Ac de Nancy-Metz : « L'éducation physique est parfois citée comme inutile mais, pourtant, elle est très appréciée. Par exemple à la question qu'est-ce qui vous paraît inutile, un élève répond : « *L' EPS, mais on aime bien* ».

Ac de Clermont « Si l'Education physique et sportive n'apparaît pas dans les matières « importantes et ennuyeuses », en revanche, elle est souvent identifiée comme une matière « inutile et sans intérêt ».

Pour ¼ des élèves, l' EPS n'est pas un vrai cours

¼ des élèves affirme que l' EPS c'est seulement pour se détendre.

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 163	X2
« L' EPS ça ne sert à rien c'est seulement pour se faire plaisir »	22 %	29 %	N S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 130	
	24 %	24 %	N S

Mais c'est aussi le temps scolaire où l'on s'ennuie le moins

C'est un succès, au moins par défaut. L' EPS est, pour les filles comme pour les garçons, un moment qui rompt la monotonie de la semaine

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	en %	F. LP	G. LP	χ^2
N = 204	« On s'ennuie moins en cours d' EPS que dans les autres cours »	83%	79%	NS

N = 130 « L' EPS apporte un moment plus vivant dans l'emploi du temps »	76%	64%	S
N = 240 « Je m'ennuie moins que dans les autres cours »	80%	84%	NS

C'est pour tous les publics disent près de ¾ des élèves

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 114	Filles LP N = 115	X2
«L' EPS c'est seulement fait pour les élèves très sportif(ve)s »	24 %	32 %	NS
	Garçons LY N = 107	Filles LY N = 110	
	20 %	22 %	NS

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons de 3 ^{ème} (N=148)	Filles de 3 ^{ème} (N=180)	
«L' EPS c'est seulement fait pour les élèves très sportif(ve)s »	21,5 %	14,5%	NS

C'est un cours perçu comme utile

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 114	Filles LP N = 115	X2
«En EPS, j'ai appris des choses utiles »	66 %	68 %	NS
	Garçons LY N = 107	Filles LY N = 110	
	64 %	74 %	NS

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons de 3 ^{ème} (N=172)	Filles de 3 ^{ème} (N=181)	
«En EPS, j'ai appris des choses utiles »	70%	73%	NS

Alors que l'enquête lycéenne laissait apparaître des remarques sur l'inutilité de l'EPS, ici les élèves reconnaissent une utilité à l'EPS – utilité sans doute éloignée du registre de la compétition scolaire.

CEUX et celles qui « n'aiment pas l'EPS »

Il existe une population scolaire qui rejette nettement l'EPS

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 114	Filles LP N = 115	X2
«L' EPS, ça ne sert à rien, sinon à perdre du temps, à faire des efforts inutiles »	6 %	18%	NS
	Garçons LY N = 107	Filles LY N = 100	
	10 %	10 %	NS

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons de 3 ^{ème} (N=112)	Filles de 3 ^{ème} (N=110)	
«L' EPS, ça ne sert à rien, sinon à perdre du temps, à faire des efforts inutiles »	9%	5,5%	NS

Les atouts du cours d' EPS

Le succès relatif du cours d' EPS est multi causal.

Nos hypothèses :

C'est un cours, à la fois :

dissocié d'un éventuel échec intellectuel et du rapport à l'écrit. C'est particulièrement le cas pour les garçons de LP.

plus proche de la culture-jeune que beaucoup d'autres disciplines d'enseignement général.

facilement entrecoupé de séquences jouées qui, bien que relevant d'une logique distincte de l'apprentissage, évitent un rejet radical.

essentiellement organisé sous forme de Travaux Pratiques et donnant donc plus de liberté de mouvement.

orienté prioritairement vers l'acquisition de compétences pratiques et visibles permettant de se centrer plus « naturellement » sur des tâches.

un cours où on peut légitimement comprendre, apprendre en observant les autres (apprentissage vicariant) sans être accusé de copier.

un cours où l'on est (presque) assuré de ne pas perdre de points pour l'examen(103) et très souvent d'en gagner.

Un cours où des jeunes peuvent (plus facilement ?) s'identifier à des adultes : (104)

Les élèves de LP plus souvent que ceux des lycées, les garçons souvent plus que les filles font de l'EPS leur meilleure discipline :

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	N = 200 Garçons LP 75 %	N = 280 Filles LP 26 %	S
« C'est en EPS que je suis le meilleur(e) à l'école »	N = 200 Garçons LY 47 %	N = 200 Filles LY 22 %	S
	S	N S	
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons de 3 ^{ème} (N=180)	Filles de 3 ^{ème} (N=181)	
« C'est en EPS que je suis le meilleur(e) à l'école »	53%	26%	S

A la question : A ton avis , à quoi doit servir l'EPS à l'Ecole ?

Les réponses orientées « formation santé- gestion forme » (B + E) sont dominantes,

la réponse « utilité scolaire » (A) caractérise les garçons de LP – qui par ailleurs font « de l'EPS leur meilleure matière scolaire ».

la réponse « culturelle » (C) est rejetée par les filles de LP et minorée par les autres

la réponse « socialisation-relations » (F) est minorée en LP

la réponse « anti EPS » (G) est minoritaire

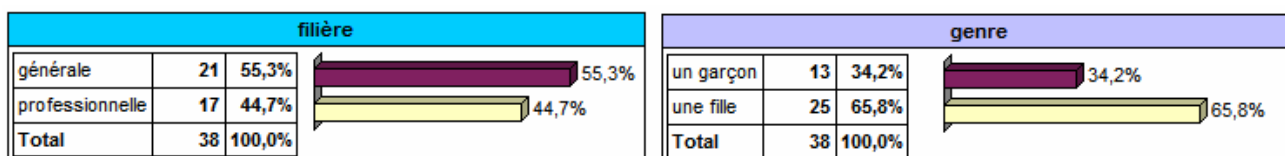
Score obtenu (classer 3 choix parmi 8) Enquête rentrée 2000 et 2001	Garçons de LP N = 80	Garçons de lycée N =103	Filles de LP N = 107	Filles de lycée N = 97
A- améliorer sa moyenne et gagner des points à l'examen	28,2	17,8	18,5	10,7
B- aider à se « sentir mieux» , à être plus « en forme »	16,9	17,7	19,5	22,3

103 L'EPS « pèse » quand même 5% de l'examen en BEP, c'est parfois autant que les maths, l'anglais ou le français dans certaines sections, cet argument est pris en compte par les élèves quand il leur est énoncé.

104 « Avec des classes difficiles de REP, ..., nous avons constaté, à partir des données etho-cliniques, que l'identification des élèves à l'enseignant est conditionnelle. Si l'enseignant reste à distance du groupe d'élèves selon les modalités habituelles d'un enseignement collectif, les élèves mettent en place des processus de contre-identification. Les placements identificatoires sont possibles dès lors que l'enseignant se trouve à proximité du ou des élèves, dans une distance interpersonnelle rapprochée. Le rôle institutionnel de l'enseignant n'est pas immédiatement perçu. Il ne s'agit plus, selon nous, d'un mode archaïque d'imitation qui passerait par quelque chose de l'ordre de l'incorporation (Pédinielli J.-L., 1996) que d'une classique identification par introjection. Nous rappelons cependant que l'identification à l'enseignant doit être comprise comme un moyen et non comme une fin. » LE CORPS COMME SYMPTÔME DES DYSFONCTIONNEMENTS ÉDUCATIFS André Raufast, Lionel Raufast, Gilles Bui-Xuân. Équipe Corps et Culture Faculté des Sciences du sport et de l'Éducation Physique -Université Montpellier I. Revue Corps et Culture n° 5

C- apprendre des sports nouveaux pour maintenant et pour ses loisirs futurs	14,3	11,0	7	13,0
D- se détendre, se reposer de la fatigue des autres cours	14	17,2	17,5	11,5
E- apprendre à s'entretenir physiquement pour rester en bonne santé plus tard	19,7	21,2	21,7	23,3
F- avoir de meilleures relations avec les autres, à mieux les connaître	4,5	12	9,3	15,8
G- ça ne sert à rien, sinon à perdre du temps, à faire des efforts inutiles	2,1	2,8	5,1	2,9
H- autre	0,5	0,9	1,4	0,5

Enquête septembre 2005 : 38 élèves de 3eme et seconde (sur 218 soit 17%) sont d'accord avec la proposition « Pour moi, l'EPS c'est nul , ça ne me sert à rien » tout à fait d'accord ou plutôt d'accord.



Une analyse un peu poussée n'indique de relation significative qu'avec 2 autres items :

« En EPS, j'ai l'impression que je réussis moins bien que les autres » « Je vais au cours avec plaisir »

Conclusion provisoire : « Sentiment de compétence en EPS » et « Plaisir ressenti en cours » seraient deux variables actives qui contribuent à expliquer l'attitude positive/négative à l'égard de l'EPS à l'arrivée en seconde.

C. Le « bon » statut du professeur d' EPS face à ses élèves.

Le (la) professeur d' EPS a apparemment un assez beau rôle. Il (elle) n'a que rarement à faire face au ressentiment lié à l'échec scolaire. Il (elle) n'en est pas tenu pour responsable parce que, pour nos élèves, l' EPS ne ressort pas d'une catégorie intellectuelle de savoirs. C'est un atout important pour établir une bonne relation avec eux.

D'autre part, le savoir intellectuel personnel du professeur d' EPS apparaît comme scolairement négligeable. Ce savoir, même s'il permet de comprendre « ce qui se passe », n'est pas perçu comme la clé du succès dans les réalisations motrices..

Le (la) professeur d' EPS est probablement plus à l'aise pour enseigner, il (elle) se met corporellement en scène avec plus de facilité, il (elle) est généralement moins « coincé » .

Il (elle) est, comme lors de beaucoup de travaux pratiques, plus fréquemment dans une relation d'aide « côte à côte » que dans une relation magistrale « face à face » .

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 163	X2
« Je parle facilement avec mon professeur d' EPS »	88%	75 %	S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 130	
	74%	73%	N S
X2	S	N S	

Les élèves parlent facilement avec leur professeur d' EPS.

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 163	X2
« Je parle facilement avec mes professeurs »	72%	65 %	NS
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 130	
	66%	73%	NS

N =204	Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	LP	LY	χ^2
	« Je parle plus facilement à mon (ma) professeur d' EPS qu'aux autres profs »	54%	42%	S

Mais le statut masculin n'est pas un avantage a priori

En 1996 (n = 243) : 63%

En 2000 (n = 196) : 58% préfèrent une femme comme enseignant

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 114	Filles LP N = 115	X2
« En EPS, je préfère avoir une femme comme professeur »	50%	62 %	S
	Garçons LY N = 107	Filles LY N = 110	
	46 %	58 %	NS

En 2000-2001 (n = 337) : 54% des élèves arrivant en 3^{ème} préfèrent une femme comme enseignant

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons Collège N = 162	Filles Collège N = 175	X2
« En EPS, je préfère avoir une femme comme professeur »	41,5 %	67 %	S

D. Le professeur d'EPS idéal

Les élèves avaient à classer dans l'ordre de leur préférence (1 à 5) les qualités du « professeur d' EPS idéal », parmi 16 propositions

A : Nous laisse faire ce qu'on veut, quand on veut

B : Nous respecte et ne se moque pas de nous quand on rate

C : Nous fait travailler sur des activités nouvelles

D : Connait beaucoup d'exercices pour bien faire apprendre

E : Nous prépare efficacement à l'examen

F : Ecoute les élèves et parle avec eux

G : Explique au tableau et donne des documents

H : Ne crie pas bêtement, reste de bonne humeur

I : Nous encourage et nous aide efficacement quand c'est difficile

J : Nous fait rire et nous détend

K : Met beaucoup de notes

L : Sait nous intéresser à ce qu'il y a à apprendre

M : Sait maintenir la discipline dans la classe

N : Autre

Les filles attendent prioritairement un bon « climat »

Les résultats de l'enquête montrent que les attentes majeures ont trait aux relations avec l'enseignant(e) d' EPS et au climat général qu'il (elle) sait établir.

Les 6 meilleurs scores(105) sur 14	Filles LP N =195	score	Filles Ly N = 201	score
Nous encourage et nous aide efficacement quand c'est difficile	1 ^{er}	18,3	1 ^{er}	21,5
Nous respecte et ne se moque pas de nous quand on rate	2 ^{ème}	15,2	2 ^{ème}	18,5
Ne crie pas bêtement et reste de bonne humeur	3 ^{ème}	12,4	3 ^{ème ex}	11,3
Ecoute les élève et parle avec eux	4 ^{ème}	11,5	5 ^{ème}	8,3
Nous fait rire et nous détend	5 ^{ème}	10,7	3 ^{ème ex}	11,3
Nous prépare efficacement à l'examen	6 ^{ème}	8,4	8 ^{ème}	6,2

Les attentes didactiques et culturelles sont largement minorées et les filles arrivant en LP (comme en lycée) semblent massivement attendre un enseignant d'EPS **plutôt centré sur l'accompagnement bienveillant**, l'aide à la gestion de l'échec, que sur sa compétence à maîtriser les savoirs, à « faire apprendre », à préparer à l'examen.

Dans le même registre, on sait que « les filles sont plus attentives à la sociabilité en LP, et en particulier au sein de la classe ; elles sont plus nombreuses à évoquer 'l'ambiance bonne' ou 'mauvaise' de la classe pour travailler et apprendre » (106)

« (...) elles préfèrent discuter plutôt que transpirer ou même tout simplement bouger. Dans la construction de leur personnalité, elles accordent davantage d'importance à la qualité des relations sociales qu'elles tissent autour d'elles avec leurs camarades ou avec l'enseignant(e), plutôt qu'à l'action physique. » (107).

Les garçons ont des attentes plus diversifiées, voire contradictoires

Les 8 meilleurs scores sur 14	Garçons LP N = 245	score	Garçons Ly N = 154	score
Ne crie pas bêtement et reste de bonne humeur	1 ^{er}	14,8	1 ^{er}	14,2
Nous laisse faire ce que l'on veut quand on veut	2 ^{ème}	13,7	6 ^{ème}	9,1
Nous fait rire et nous détend	3 ^{ème}	13,4	2 ^{ème}	13,1
Nous respecte et ne se moque pas de nous quand on rate	4 ^{ème}	10,5	4 ^{ème}	12,3
Nous fait travailler sur des activités nouvelles	5 ^{ème}	10,2	7 ^{ème}	7,8
Nous encourage et nous aide efficacement quand c'est difficile	6 ^{ème}	9,7	3 ^{ème}	12,6
Ecoute les élèves et parlent avec eux	7 ^{ème}	7,1	5 ^{ème}	9,6
Nous prépare efficacement à l'examen	8 ^{ème}	6,9	9 ^{ème}	5,5

Ces résultats plus « serrés » en LP ne surprennent pas réellement. Les garçons de LP expriment habituellement clairement leur attentes !. Ils attendent à la fois une ambiance détendue, un bon climat et pas « de prise de tête », une intervention du professeur pour

105 1 choix=4 points, 2ème choix=3, 3ème choix=2, puis addition de ces sous-totaux, classement et péréquation pour comparaison (effectifs différents)

106 A. Jellab *Scolarité et rapport aux savoirs en LP* » op. cité page 76

107 *Cahiers Pédagogiques complément du dossier " Filles et femmes à l'école "*, n° 372 mars 1999 *L'épanouissement des filles passe-t-il par L'EPS ?* S. Couchot-Schiex (non publié) <http://www.cahiers-pedagogiques.com/index.html>

leur permettre de pratiquer (rapidement et au meilleur niveau) des activités nouvelles et la prise en compte d'un fort besoin de libre activité dans leur APSA (108) préférée, tout ceci en garantissant le respect des désirs individuels de chacun. C'est tout !

Les garçons arrivant en lycées semblent être plus sensibles aux encouragements. Ils revendiquent moins de liberté de choix (conformité scolaire plus élevée ?).

Pas de discours, pas de documents

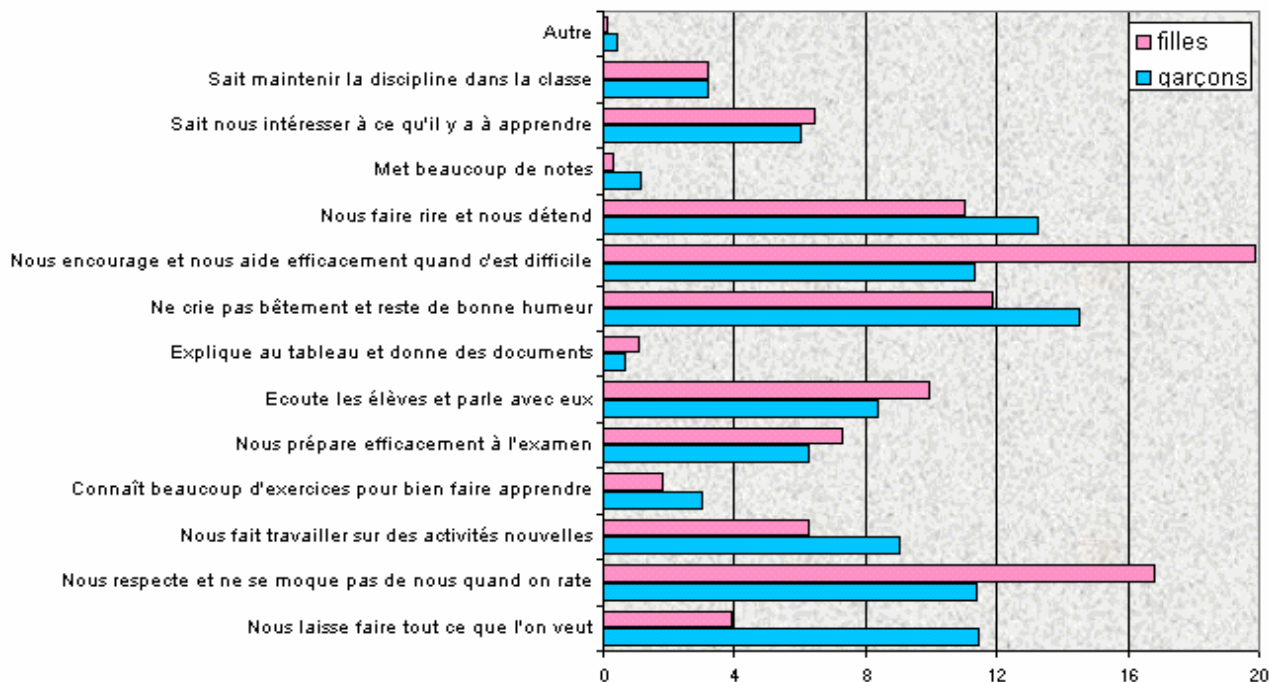
« Explique au tableau et donne des documents » « Met beaucoup de notes » Ces réponses ont été écartées pour qualifier le « bon prof d' EPS ». Ce résultat est en accord avec le constat quotidien leurs représentations de l' EPS : ce n'est pas un « vrai » cours.

Les 5 plus mauvais scores, élèves arrivant en LP	Garçons (245)	score	Filles (195)	score
Sait nous intéresser à ce qu'il y a à apprendre	9 ^{ème}	5,1	7 ^{ème}	6,6
Sait maintenir la discipline dans la classe	10 ^{ème}	3,5	10 ^{ème}	3,8
Connaît beaucoup d'exercices pour bien faire apprendre	11 ^{ème}	2	11 ^{ème}	1,5
Met beaucoup de notes	12 ^{ème}	1,6	13 ^{ème}	0,2
Explique au tableau et donne des documents	13 ^{ème}	0,5	12 ^{ème}	1,1

Les lycéens ont une opinion très voisine :

Les 5 plus mauvais scores, élèves arrivant en Lycée	Garçons (154)	score	Filles (201)	score
Sait maintenir la discipline dans la classe	11 ^{ème}	2,9	10 ^{ème}	2,6
Connaît beaucoup d'exercices pour bien faire apprendre	10 ^{ème}	4,0	11 ^{ème}	2,2
Nous laisse faire tout ce que l'on veut quand on veut			9 ^{ème}	2,9
Explique au tableau et donne des documents	12 ^{ème}	0,8	12 ^{ème}	1,1
Met beaucoup de notes	13 ^{ème}	0,7	13 ^{ème}	0,4

**Les qualités du "professeur d'EPS idéal"
pour 399 garçons et 296 filles entrant en Lycées et LP en 1997, 98, 99 (âge :15 à 17 ans)**



Prof d' EPS: correct sans plus, peut mieux faire !

On entend parfois des commentaires positifs sur les compétences à enseigner des enseignants d' EPS. Elles seraient particulièrement élevées chez eux, de part leur formation « différente », leur tradition professionnelle et leurs qualités humaines (issues de leur jeunesse sportive ?). Certaines études montrent que les enseignants d' EPS déclarent plus que les autres une « pédagogie centrée sur les élèves »(109). Les résultats de notre enquête montrent que les élèves (garçons et filles) venant de 3ème ont une perception plus nuancée de la situation. Certaines réserves s'expriment clairement.

Enquête 1996		LP.	LY	LP.	LY
N =204	Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	F.	F.	G.	G.
« Le (la) professeur d' EPS nous aide plus que les autres professeurs »		62%	53%	55%	55%
« Le (la) professeur d' EPS sait mieux faire apprendre que les autres profs »		77%	78%	63%	70%
« Le (la) professeur d' EPS nous respecte plus que les autres professeurs »		62%	61%	55%	30%

Enquête 2005 : analyse lexicale des textes libres 218 élèves de 3eme et 2eme

Termes associés positivement aux cours d'EPS :

Ambiance (32) / Bouger (12) – pas sur une chaise – action / Nouveaux sports (8) / Amuse – amusant – amuser – amusement –

109 avec les profs d'arts plastiques, de technologie Revue Education et Formation n°46-1996 p. 155

plaisir / Découvrir les autres / Décompresser Défourer Détendre / Réussir / Relations / Intérêt / Encouragement / Esprit d'équipe / Mixité

Termes associés négativement aux cours d'EPS :

Moquerie – moque - moquant (9) / Echec – sentiment d'incompétence (7) / Fatigue physique (8) courbatures / vols vestiaires / blesser / bagarre / obligation - obligatoire – contrainte – imposé / professeur qui parle trop - crie / ambiance – se croient supérieurs – concurrence – compétition / asthme / échauffement / attendre - ennue

E. Réussir en EPS, pas si facile

1. Une menace pour l'estime de soi

On sait(110), après les travaux de Shavelson et Marsh, Harter, que les adolescents ont des perceptions et des évaluations de soi qui se rapportent à la réussite scolaire, à l'apparence physique, aux compétences sportives, aux compétences relationnelles (parents, pairs, amis proches, relations sentimentales), aux compétences professionnelles. *Constatons que le cours d' EPS est un lieu obligé de mise en jeu simultanée de plusieurs de ces dimensions de soi .*

Le sentiment d'attrait physique, les compétences sportives, la popularité perçue dans le groupe des pairs jouent un rôle important, d'autant plus que les élèves de LP ont, presque tous, douloureusement intégré l'idée qu'ils (elles) ne sont et ne seront pas des « intellectuels » (certains disqualifient réactivement les lycéens en les traitant de « gratte-papier »).

L' EPS est, probablement, une discipline scolaire qui compte plus pour l'estime de soi que son statut social très mineur ne le laisse penser, au moins en raison des menaces qu'elle fait directement peser sur plusieurs dimensions du soi : apparence physique, compétences sportives et compétences relationnelles.

En effet, on pourrait croire qu'un échec en EPS est moins traumatisant, pour nos élèves, qu'un échec en maths, parce que l' EPS « ça ne compte pas », il n'en est absolument rien. En EPS, l'erreur et l'échec corporel blessent.

La majorité des filles attachent de l'importance à leur réussite sportive personnelle dans le cadre d'un « moi idéal telle que j'aimerais être » :

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 120	X2
« J'aimerais être meilleur(e) en sport »	82 %	82 %	N S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 120	
	72%	82%	N S

2. Filles et garçons : la crainte du regard des pairs

Beaucoup d'adolescent(e)s sont anxieusement attentifs à la façon dont leur corps apparaît aux autres.

On peut penser qu'une part du désengagement de nos élèves face à certaines APSA est une *conséquence d'une vision négative d'eux-mêmes*(111), d'une forte sensibilité au regard, d'une *forte dépendance au jugements des pairs* et qu'ils (elles) éprouvent leurs corps en EPS dans la gêne ou le malaise.

Plusieurs auteurs soutiennent que la « croyance d'un individu en l'évaluation négative de son corps par d'autres entraîne un état baptisé - anxiété sociale du physique -. Cet état tend à entraîner l'évitement des situations dans lesquels le corps est exhibé et donc

110 article « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent » Considérations historiques, théoriques et méthodologiques in *Estime de soi Perspectives développementales* op cité p. 56-81

111 CF Enquête en Ile de France sur des élèves de CFA in revue *Cibles* n°31 1995

réduit la probabilité d'engagement dans les APSA.(112)

Notre enquête montre que la grande majorité des élèves arrivant en LP et en lycée (plus des ¾) partage un sentiment de gêne à l'idée d'être vu par les autres pendant la pratique des APSA, plus pour les filles que pour les garçons, même en situation de réussite !

Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	Garçons LP N = 120	Filles LP N = 160	X2
« Quand je réussis, j'aime bien me montrer devant les autres »	68 %	88 %	S
	Garçons LY N = 120	Filles LY N = 120	
	76%	90 %	S

Certains élèves, mis en confiance, avouent avoir mal au ventre en rentrant dans le gymnase.

Cette situation est poussée au paroxysme quand y est associé la presque-nudité obligée. Les cours d'EPS à la piscine mettent en évidence la grande gêne de certains groupes de filles et de garçons (de cet âge) à s'exhiber les uns devant les autres(113).

Cette gêne étonne parfois les collègues d'autres disciplines ; il suffit de les inviter à se retrouver tous ensemble en maillot de bain sur le bord du bassin pour les confronter intimement à cette « anxiété sociale du physique », à la difficulté à être vu par des pairs –non choisis- dans un contexte surinvesti par le corps. Quant aux enseignant(e)s d'EPS, souvent anciens « bon en gym »; ils (elles) sont peut être mal placé(e)s pour percevoir et interpréter ces signes de malaise : leur histoire personnelle, plutôt marquée par les succès physiques et l'aisance corporelle ne les aident pas à se mettre « à la place » de ces élèves.

On constate que les séquences d'évaluation pour le Contrôle en Cours de Formation, *en particulier la gymnastique*, paralysent et affolent certain(e)s élèves beaucoup plus que les écrits du BEP ou que leur épreuve professionnelle.

Une forte minorité (1/3) se déclare très sensible à cet aspect public de l'échec en EPS.

N =204	Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	F. LP	G. LP	χ2
	« En EPS, c'est vraiment nul de rater devant les autres »	36%	37%	N S

On sait(114) que les élèves qui se perçoivent en échec scolaire *réussissent mieux en situation d'anonymat*. Ils échouent plus quand ils savent qu'ils vont être comparé aux bons (interrogation, démonstration...). *Or la situation de travail en EPS n'est jamais une situation d'anonymat*.

Les mauvaises relations entre pairs interdisent aux plus fragiles, aux moins « sportifs », de se libérer. du regard des autres. Ne réussissant pas à se distancier du regard et des jugements des autres, ils/elles sont « perdus » (115) dès que la classe est perçue comme un milieu hostile C'est ainsi que, un groupe « faible » n'est parfois même plus en mesure de travailler sous le regard du groupe « athlétique et sportif », quand ce regard est perçu négativement.

Pour beaucoup de filles, la construction quotidienne de l'apparence corporelle(116) joue un rôle primordial dans les relations sociales

112 Rapport de recherche D Leloup op. cité

113 sur ce thème Céline Garcia «-cet «autre » inaccessible - analyse des représentations d'adolescents concernant leur corps en education physique et sportive » . <http://celinegarcia.multimania.com/maitrise.htm>

114 J M Monteil " Le Soi et le contexte " p 60-89 op cité

115 " Les âmes perdues ": P. Griffin (1984) décrit le comportement, en sport collectif, de filles peu habiles qui paraissent confuses et en panique à la simple pensée de devoir manipuler le ballon in M. Pieron p. 117

116 choix des vêtements et des détails, démarche, style, hygiène et décoration du corps, choix des mimiques... cf. l'article " Je ne m'appelle pas Cindy Crawford! Un exemple de construction et de mise en scène de l'apparence corporelle en banlieue parisienne " Agnès Pernet revue Migrants-Formation n°107

et la confiance en soi. « ... elles s'installent dans le vestiaire comme dans un salon de coiffure, prenant tout le temps nécessaire à la composition de l'image qu'elles souhaitent renvoyer, et dont l'élaboration ne laisse rien au hasard. Parfois elles attendent en papotant que l'enseignant(e) vienne les déloger de leur cocon. Elles entrent, alors, dans le gymnase en groupe, et vont s'asseoir sur les bancs. » (117)

Cette construction exigeante de l'apparence cherche-t-elle à pallier une mauvaise estime d'elles mêmes ?.

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons LP N = 179	Filles LP N = 216	X2
« Je suis satisfait(e) de mon apparence physique »	75 %	47 %	S
	Garçons LY N = 200	Filles LY N = 200	
	78 %	44 %	S
	Garçons collèges n = 169	Filles de collèges n = 178	
	75%	47 %	S

Trop grosses pour se mettre en valeur par le sport.

Tout a fait d'accord ou plutôt d'accord	F. LP N =102	G. LP N =102	χ^2
« Je pense que je suis un peu trop gros (grosse) pour être bon(ne) en sport »	19 %	6 %	S

Se considèrent comme gros	Filles de LP (n =481)	Garçons de LP (n =765)
Enquête nationale Marie Choquet Sylvie Ledoux	33%	8%
	Filles de lycées(n =1887)	Garçons de lycées
	34%	8%

On doit constater, pour la majorité des filles, qu'elles s'engagent peu dans les sports pour se composer une attitude(118), se construire un « look » et elles en fuient certains qui perturbent régulièrement le contrôle de cette apparence (ex : le fosbury, rejeté parce qu'il décoiffe).

Pour certaines élèves, le cours d'EPS déstructure l'apparence féminine, non par le changement obligatoire de tenue (119), mais par le changement d'attitudes corporelles que nécessitent la pratique des APSA. Ces adolescentes sont sensibles à ces situations forcées de mise en scène sportive de l'apparence corporelle et semblent avoir, lors de leur activité en EPS, une « sur-conscience » de leur corps tel qu'il est vu par les autres.

Elle n'accepte pas la perte de contrôle de leur image qu'impose la pratique physique en EPS (à un faible niveau de maîtrise de l'APSA, qui est le leur).

117 *Les cahiers pédagogiques En complément du dossier " Filles et femmes à l'école ", n° 372 mars 1999 L'épanouissement des filles passe-t-il par L'EPS ? S. Couchot-Schiex (non publié)*

118 " *Les femmes fatales* ": P. Griffin décrit ainsi le comportement de certaines de ces élèves qui centrées sur leur apparence physique et l'effet qu'elles font sur les garçons, considèrent surtout l'activité en cours comme une perte de temps in *Pédagogie des APSA* p. 117

119 La grande majorité des élèves (75% des filles et garçons de LP et de lycées) se déclare à l'aise en tenue de sport. Les évolutions de la mode jeune ont accoutumé à l'usage du vêtement sportif même en l'absence de toute pratique.

Ainsi, par exemple, certaines refusent de prendre une position de réception de volley (jambes semi-fléchies, bassin en arrière et bras allongés vers l'avant). Prisonnière de ce corps féminin dont les formes(120) s'exposent aux regards, elles ne peuvent assumer l'idée du regard d'autrui sur cette prestation, elles se ressentent comme ridicule dans ce contexte qui n'est pas le leur. Il est évident que, dans ce cas, aucun progrès technico-tactique n'est envisageable sans une évolution simultanée de la représentation de leur corps en action (passage d'une représentation d'un modèle de « corps pour les autres » à un nouveau « corps pour soi » intégrant une dimension « sportive »).

3. Un sentiment d'incompétence et d'infériorité physique chez beaucoup d'adolescentes

Plusieurs enquêtes indiquent qu'elles se sentent moins compétentes et se déprécient beaucoup plus que les garçons dans le domaine physique(121).

L'opinion de leurs parents est identique : «dans le domaine du sport (...) les femmes se perçoivent comme moins compétentes que les hommes. Ce schéma personnel semble devoir être répété sur leurs enfants par les hommes et les femmes. C'est ainsi que les garçons sont toujours perçus comme plus compétents que les filles. »(122)

Les filles attendent plus d'aide que les garçons

Nos résultats vont dans le même sens et ce sont les filles de lycées qui ont le sentiment de compétence le plus faible.

« Je pense que je peux être bon(ne) dans n'importe quel sport nouveau pour moi »	N = 179 Garçons LP 64%	N = 230 Filles LP 38%	S
	N = 200 Garçons LY 50 %	N = 200 Filles LY 28 %	S
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	S	S	
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Garçons collèges N = 127	Filles collèges N = 166	X2
« Je pense que je peux être bon(ne) dans n'importe quel sport nouveau pour moi »	63 %	40 %	S

« Nous encourage et nous aide efficacement quand c'est difficile »	Garçons LP Eff: 185	Filles LP Eff: 195	Garçons lycée Eff: 94	Filles Lycée Eff: 109
score	19,6	42,3	13,8	40,4
Rang	7 eme	1 er	6 ème	2 ème

De plus, elles ont tendance à expliquer leurs progrès, leur réussite nouvelle par la chance, et l'échec par un manque d'aptitude.

« L'échec est perçu comme insurmontable, dépendant d'un manque » (123)

120 la tyrannie de la maigreur comme modèle du corps féminin se fait particulièrement sentir chez nos élèves filles

Assez souvent, très souvent peur de grossir: Garçons de LP(765): 8% Filles de LP (481): 51% Les Adolescents op cité

121 " Le sentiment de la valeur de soi " op. cité p. 278 et « Estime de soi, perspectives développementales » op. cité p 173

122 Perception parentale de la compétence de leurs enfants en sport : une différenciation selon le sexe. P. Fontayne & N. Malhomme Université de Paris XI, Orsay, France Congrès International de la SFPS - Paris INSEP 2000

123 " Culture mixte des classes et stratégies des filles Baudoux et Noircent Revue Française de Pédagogie n°110 1995

Le désir de mixité en cours d' EPS en arrivant en seconde :

« Les cours d' EPS doivent se dérouler avec les filles et les garçons ensemble »

TOUJOURS ou SOUVENT	LP	lycée	X2
Garçons	Eff : 120 71%	Eff : 110 72 %	NS
Filles	Eff : 119 45%	Eff : 100 72 %	S
	S		

C'est donc plutôt non pour les filles arrivant en LP

Hypothèses expliquant la différence LP/LY :

- 1- Les filles arrivant au LP sont effrayées par l'image des « garçons de LP » et souhaitent les éviter a priori.
- 2- Les filles arrivant au LP ont eu une expérience de la mixité plus négative.

50% des élèves arrivant en 3ème souhaitent la mixité (rentrée 2000-2002, n = 224) ... avec une réserve pour les filles.

« Les cours d' EPS doivent se dérouler avec les filles et les garçons ensemble »	Garçons Eff: 161	Filles Eff : 176	X2
TOUJOURS ou SOUVENT	65 %	44 %	S

L'enquête 2005 confirme les résultats précédents :

mixite genre	Jamais	De temps en temps	La plupart du temps	Toujours
un garçon	3,7	4,6	15,6	25,7
une fille	0,5	14,2	21,6	13,8
TOTAL	4,1	18,8	37,2	39,4

Attitude différente G/ F : les garçons y sont plus favorables que les filles

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 26,1$, ddl = 3, 1-p = >99,9%.

mixite filière	Jamais	De temps en temps	La plupart du temps	Toujours
générale	0,9	6,9	22,0	19,3
professionnelle	3,2	11,9	15,1	20,2
TOTAL	4,1	18,8	37,2	39,4

Attitude différente LP / LY : la seconde générale y est plus favorable que la seconde professionnelle

La dépendance est significative. $\chi^2 = 8,5$, ddl = 3, 1-p = 96,3%.

Des résultats d'étude (Canada) indiquent que les jeunes filles en classes mixtes font souvent l'expérience d'un environnement caractérisé par le ridicule, l'embarras et des occasions limitées de participation à l'activité physique. (124)

Dans les classes mixtes difficiles (heureusement, elles ne le sont pas toutes), certains garçons peuvent être particulièrement machistes(125). Ils sont contraints de « frimer » pour « tenir leur rang » devant les pairs ; les filles les plus « fragiles » pâtissent

124 in *On the Sidelines: the Experiences of Young Women in Physical Education Classes* M. Louise Humbert, université de la Saskatchewan

125 "Les Machos": P. Griffin décrit ainsi le comportement des garçons enthousiastes pour les jeux collectifs, qui tendent à être entier et autoritaires avec les autres. Leurs interactions avec les filles sont faites de critiques, plaisanteries, récriminations sur leur faiblesse dans le jeu " in

réellement de cette mixité. L'agitation et les cris, les contacts physiques provoqués par certains garçons, les moqueries tuent l'envie, chez elles, de s'investir corporellement et même d'être présente dans le gymnase ou la piscine(126).

Dans ce contexte, une réelle prise en compte des centres d'intérêt des filles n'est pas aisée compte tenu du « terrorisme » de certains de ces garçons. « Force est de constater qu'il est plus facile, donc plus fréquent, de programmer une APSA spécifiquement masculine dans une classe de LP, même majoritairement composée de filles, mais où quelques garçons savent se faire entendre et font craindre quelques conflits » (127).

Dans les classes mixtes, les filles (dès les classes de 4ème) sont confrontées aux succès physiques des meilleurs garçons (athlétisme, sports collectifs). Cette comparaison sociale forcée (ex: évaluation collective de fin de cycle) participe pleinement à l'estime globale de soi. Il y a, en EPS, dans le système actuel, beaucoup de comparaisons forcées immanquablement négatives pour les filles et pour les garçons faibles.

Beaucoup d'entre elles n'acquiescent-elles pas comme intime conviction, « ça, je ne peux pas, ce que je réalise là ne vaut rien »?. N'ont-elles pas déjà orienté leur « usage de soi » vers d'autres pratiques sociales qui sont plus gratifiantes à leurs yeux?.

Dans ces contextes hostiles, la mixité en cours d'EPS doit être repensée.

4. Une gestion pernicieuse des apprentissages

a) Tout réussir, tout de suite : logique exclusive de la performance globale

Pour beaucoup de nos élèves, réussir en EPS (réussir en « sport ») est, presque toujours de l'ordre du tout ou rien : je suis globalement performant / je suis nul. Passer par des étapes intermédiaires, décomposer des tâches, ... sont perçus par ces élèves comme des preuves d'incompétences. Cette représentation dichotomique du savoir ne laisse pas de place à l'apprentissage qui, lui, s'inscrit dans une autre logique, celle d'un continuum permettant d'acquérir progressivement diverses compétences.

b) Trop centrés sur des buts de performance

On distingue habituellement deux catégories de buts : les buts de performance (attitude égocentrée : être le meilleur du groupe) et les buts de maîtrise (attitude centrée sur la tâche : acquérir de nouvelles compétences). On sait que les buts de maîtrise ont des effets favorables sur l'attitude, la persévérance et les acquisitions, alors que les buts de performance engagent les élèves dans « un processus de comparaison sociale qui peut s'avérer défavorable » (128).

Beaucoup de garçons se situent presque exclusivement dans la comparaison compétitive avec les autres, ils ne sont pas « disponibles » pour une approche centrée sur leur processus d'apprentissage. Ils ont beaucoup de difficultés à différencier une erreur (129) d'un échec personnel global et massif. Obsédés par le produit final (qui, de plus, sert souvent d'évaluation), ils refusent et rejettent les difficultés d'apprentissage, ils discréditent en bloc tout le processus.

Pédagogie des APSA M Pieron p. 117

126 En 3ème et en 2ème, on constate qu'il est particulièrement difficile pour les élèves (garçons et filles) de se sentir à l'aise - avec ses pairs - en maillot de bain. Ne vaut-il pas mieux éviter la natation ces années là que d'avoir 50% ou plus de « dispenses » ?

127 " La place des filles en LP " Réseau LP Académie de Lyon in Spirales N°8 1995 pages 32 à 35

128 La motivation, une construction progressive " p 45 E Thill revue Sciences Humaines HS La psychologie aujourd'hui

129 « L'enquête réalisée récemment par l'OCDE sur les connaissances et compétences des élèves de trente-deux nationalités différentes souligne l'importance du statut de l'erreur dans l'enseignement français. ... Principalement construit sur les acquis de connaissances, les savoirs et la recherche de l'excellence, l'enseignement français n'a pas, ou trop peu, intégré les possibilités de travail sur l'erreur, laquelle renvoie à la faute et prend a contrario une dimension paralysante. » 30 propositions pour l'avenir du lycée rapport de Nicole Belloubet-Frier 20 mars 2002

c) Réussir sans travailler, un signe d'excellence

Presque tous les élèves sont d'accord : l'EPS, c'est plus facile que les autres matières

« En EPS, c'est plus facile d'apprendre que dans les autres cours » Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	N = 114 Garçons LP 82 %	N = 115 Filles LP 78 %	NS
	N = 107 Garçons LY 80 %	N = 110 Filles LY 74 %	NS
	N = 172 Garçons 3ème 89 %	N = 181 Filles 3ème 80 %	NS

Conséquence indirecte : Le travail n'apparaîtrait pas comme LE moyen incontournable du succès.

En EPS, on peut bien réussir sans travailler se disent les élèves.

« En EPS, on peut être très bon sans travailler, ni apprendre » Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	N = 120 Garçons LP 52%	N = 165 Filles LP 37%	S
	N = 120 Garçons LY 48%	N = 120 Filles LY 32 %	S

« En EPS, il faut travailler beaucoup pour bien apprendre » Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	N = 180 Garçons LP 50 %	N = 180 Filles LP 54 %	NS
	N = 107 Garçons LY 48 %	N = 110 Filles LY 50 %	NS
	N = 170 Garçons 3ème 59%	N = 182 Filles 3ème 58%	NS

Pour les enseignants, apprendre en EPS passe par l'effort et le travail physiques.. Ce point de vue n'est partagé que par la moitié des élèves.

Certains considèrent même l'effort et le travail physiques, devant les autres, comme des indicateurs de faible habileté. Ils veulent prouver qu'ils sont « bons, sans rien faire », qu'ils ont la classe naturelle, qu'ils sont « doués ». Travailler sérieusement, avec application, prendre des conseils d'un formateur, avoir à faire des efforts physiques répétés pour devenir « bon » est humiliant(130).

d) La loi du « tout ou rien » : un effet de la surgénéralisation

Ceux qui n'arrivent pas à progresser dans la maîtrise d'une situation ressentent une forte frustration. Ils ne supportent pas que leur propre corps résiste, malgré leur bonne volonté. Comme sur le plan intellectuel, ces adolescents sont portés, plus que les autres, à la surgénéralisation (131). « Une mauvaise copie de maths, on la déchire et on la jette » (132) disent les plus déterminés, mais on ne peut pas se débarrasser aussi facilement d'un échec corporel.

Ils ne réussissent donc pas à gérer un relatif échec corporel comme une simple et normale « erreur de production » qui ne serait que le tremplin nécessaire d'une évolution. Bien au contraire, c'est, là aussi, un échec global du Moi. Ils ne sont donc pas, au moment de l'échec, disponibles pour une démarche réflexive sur les causes précises de cet échec : où est l'erreur?, pourquoi cette erreur?, comment le réduire à la prochaine tentative?, et pensent une fois de plus « je suis nul » en disant « ça pue ce sport »(133) . Encore

130 Rappelons aussi que la valeur accordée au travail physique est différente d'une culture à l'autre et d'un statut social à l'autre

131 Rappelons que surgénéraliser, c'est penser: "je suis nul ", plutôt que: "j'ai raté cette épreuve ".

132 Remarque d'un garçon qui apprenait difficilement la volte au disque et que je pensais soutenir en disant " c'est tout de même moins grave qu'une mauvaise copie de maths "

133 Afin de préserver une image idéale de soi l'élève adopte un fonctionnement cognitif caractérisé par la faiblesse des processus métacognitifs (...).

plus fortement quand, malgré l'aide et le soutien de leur professeur, ils échouent alors que visiblement d'autres réussissent.

Le caractère public, spectaculaire, de la pratique en EPS est aussi un réel frein à l'engagement. En effet, comment envisager avec sérénité de se confronter au saut à la perche, sur un sautoir extérieur, sous le regard de dizaines de jeunes de la cité scolaire ? La moindre erreur sera le prétexte d'une « publicité » qu'il faudra pouvoir gérer.

e) Révoltés par le moindre échec

L'erreur partielle est vécue comme un échec global

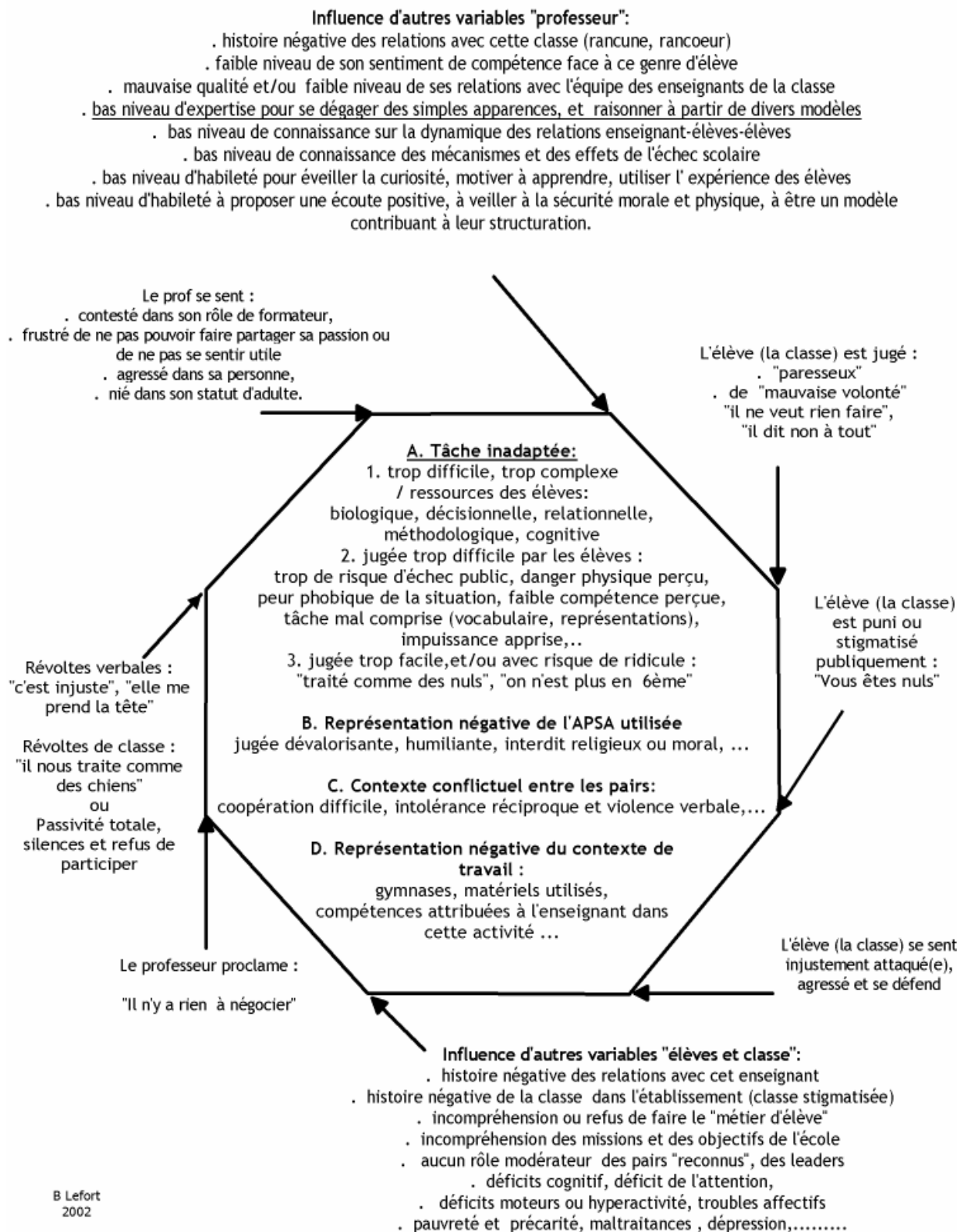
Face à une difficulté dans une activité déjà pratiquée, beaucoup de nos élèves disent presque immédiatement disent : « c'est trop difficile » ou « je n'aime pas ça » . Face à une activité totalement nouvelle, ils (elles) s'investissent durant quelques temps, mais à la moindre difficulté qu'ils ne peuvent pas dépasser en deux ou trois tentatives aléatoires, ils disent: « ça me plaît pas » , « ça sert à rien » , « pourquoi on ne fait pas des sports qui nous plaisent ? ».

On doit penser que cette panne affichée de motivation les protège d'une nouvelle déception, d'une détérioration supplémentaire du sentiment de compétence. Cette attitude systématique de fuite à l'égard de contenus d'enseignement précis, que nous constatons fréquemment, est probablement une manifestation de « l'impuissance apprise » ; « L'impuissance apprise » ou « la résignation acquise » étant une réaction où l'élève attribue sa longue série d'échec à des causes internes (modalité dépressive ?) ou externes qu'il juge incontrôlables.

Un mécanisme de protection de l'estime de soi appelé « stratégie d'auto-handicap » est probablement à l'œuvre dans toutes les situations publiques où l'élève « ne s'intéresse pas », manque de « sérieux » . En effet les échecs que ces élèves vont connaître seront facilement attribués à leur manque de « sérieux », à leur absence de « motivation » et de « travail », à leur « paresse » et c'est, aux yeux de ces élèves, beaucoup moins grave que d'offrir le spectacle d'une visible impuissance à réussir.

F. Dynamique négative en classe - des responsabilités partagées et un rejet réciproque
 « Mieux penser les difficultés ... pour panser moins de blessures »

La dynamique de l'échec : comment ça marche?



B Lefort
2002

G. Les stratégies de protection en EPS

Pour se protéger des jugements disqualifiant, les élèves disposent de quelques stratégies de défense.

Ceux qui disposent d'une bonne estime de leurs compétences physiques et sportives considèrent plutôt qu'il s'agit d'un défi personnel et ils se centrent sur les problèmes posés et tentent de les résoudre.

Ceux qui pensent ne pas pouvoir maîtriser rapidement la situation utilisent diverses stratégies d'évitement qui dépendent à la fois de leur personnalité et de la situation.

Une classification empirique des comportements d'évitement

La pratique professionnelle en L.P. permet de décrire un certain nombre de comportements d'évitement face aux situations et aux tâches proposées en EPS, les élèves pouvant glisser d'un comportement à l'autre en fonction du contexte et des réactions de l'enseignant.

La **REBELLION** et le **DENIGREMENT** : souvent manifestée par le groupe des élèves compétitifs, agressifs, ou qui s'accomplissent dans une APSA bien précise (football, skate,...). Ils rechignent à accomplir les tâches imposées dans une APSA qu'ils n'ont pas choisie et qu'ils jugent « nulle ». Les manifestations de rébellion peuvent être : la contestation sonore des tâches et du prof, mais aussi le refus des aides et des conseils publics (qui sont perçus comme une mise en cause publique de la compétence) ou le départ théâtral après un échec, ...

La **RESIGNATION** et l'**ATTENTISME** : caractérise surtout les garçons et filles « soumis » qui suivent le cours comme une corvée et qui profitent de l'autonomie pour « faire du surplace » : limiter le travail au maximum, viser le 10/20, ne travailler que dès qu'ils sentent sur eux le regard de l'enseignant.

La **FUITE** : comportement des filles et des garçons qui se perçoivent comme nuls face à la situation et qui « profitent » de leur marge de liberté pour fuir les situations de travail : ne rien faire, faire autre chose, oublier sa tenue, présenter un mot des parents, s'incruster au vestiaire, les désordres et clowneries diverses pour gagner du temps avant le test de gym ... mais aussi, quand la marge de liberté a été trop réduite par l'enseignant, la spectaculaire mise en danger : l'accident personnel plutôt que le rire du public, le conflit violent avec l'arbitre qui est en train de « nous faire perdre » sans recours possible(134), la crise émotionnelle et la fuite au vestiaire avec la camarade.

Les élèves dits « démotivés »

1. Effets négatifs de la motivation extrinsèque

On fait habituellement une distinction entre la motivation intrinsèque (celle qui est liée à la curiosité, à l'intérêt que l'on prend à une tâche pour elle-même) et la motivation extrinsèque (celle qui dépend des récompenses et des punitions)(135). Bon nombre de nos collègues utilisent la notation comme l'outil central de motivation : ils sont parfois amenés à proposer des tâches faciles qui « assurent » la bonne note en espérant contribuer ainsi à la reconstruction d'un sentiment de compétence.

Pour les élèves les plus jeunes (classes de 3ème), la plupart du temps encore dépendant des notes, cette stratégie peut contribuer à

134 On peut penser que certains comportements violents dans les rencontres de sports collectifs n'ont pas d'autre cause: comment se protéger contre l'échec annoncé? sinon accuser l'arbitre de tricher, d'être pour les autres.

135 Mais " il importe de situer la motivation sur un continuum où, à une extrémité se trouve la motivation intrinsèque et à l'autre la motivation extrinsèque " " La motivation en contexte scolaire " R Viau op. cité

Citant les travaux de Deci et ses collègues, R Viau explicite les différents niveaux de motivation : extrinsèque pure (ex : travailler pour ne pas être puni) / introjection (ex : culpabiliser si on ne travaille pas) / identification (ex : travailler plus pour avoir un meilleur résultat) / intégration (ex : prendre des cours pour s'améliorer) / intrinsèque pure (travailler pour le plaisir).

faire renaître ou développer ce sentiment de compétence et fait parfois apparaître un intérêt pour l'activité et les problèmes qu'elle pose (évolution vers une motivation plus intrinsèque).

Mais on sait par ailleurs qu'une récompense trop importante diminue l'intérêt pour une tâche, en limitant la construction d'une motivation intrinsèque.

D'autre part, elle participerait à l'idée que les évaluations, les notes sont les seules raisons du travail et de la présence au cours. Cela semble le cas, en EPS, pour ¼ des élèves entrant en seconde professionnelle.

« En EPS, je ne travaille que pour la note »	N = 120 Garçons LP 20%	N = 165 Filles LP 28 %	N S
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	N = 120 Garçons LY 14%	N = 130 Filles LY 17 %	N S

Elle freinerait l'engagement dans une formation et elle diminuerait l'innovation, car s'engager en terrain inconnu, c'est prendre un risque inutile et cela ne garantit pas la bonne note.

En l'absence d'explications réflexives sur le principe de cette notation (pourquoi met-on des notes, à quoi cela va nous servir, est-ce que nous pourrions faire autrement?...), la notation, outil de régulation externe, tendrait à les éloigner d'une logique d'acquisition et de transformation personnelle.

2. En panne de motivation intrinsèque ?

La motivation scolaire de l'élève s'est construite à partir de ses expériences antérieures et des tâches scolaires en cours. Elle dépend principalement de trois facteurs:

l'estime de soi (compétence perçue face à la tâche : la confiance en soi dans le contexte scolaire)

la valeur attribuée par l'élève à l'activité « Pourquoi ferais-je cette activité scolaire ? » : le sens

le sentiment de liberté dans l'action... « Ai-je un certain contrôle sur mon travail ? »

On sait que, si l'augmentation de la motivation accroît l'efficacité, une motivation excessive cause des réactions émotives qui nuisent à l'action(136). Il y aurait donc un optimum de motivation. On peut penser que, pour certains de nos élèves, la non motivation affichée publiquement est, en fait, une adaptation face à la tâche jugée trop difficile. Cette apparente non motivation est la manifestation d'un enjeu excessif : une surmotivation : ces élèves étant beaucoup plus préoccupés par eux-mêmes (attitude égocentrée : comment éviter le ridicule devant les pairs ?, comment paraître plus fort que les autres ?, comment accepter d'être défavorablement comparé aux autres) que par les tâches qui leur sont proposées.

H. Au delà de l'action rationnelle : les habitus

L'usage du triangle didactique a contribué, en EPS, à populariser une approche « rationnelle-logique » du huis clos scolaire (137). Ici, l'idée la plus répandue est que l'élève apprend en fonction de ce qu'il comprend, que son « fonctionnement » est purement logique ; les travaux didactiques ont été essentiellement focalisés sur ce « comment » des apprentissages. Centrée sur l'analyse rationnelle des situations et la planification des actions(138), cette approche a réduit l'élève à un calculateur rationnel. Elle a fait de l'EPS une pédagogie algorithmique des conduites motrices (ex: si..., alors faire..., tant que...). « L'élève devenu « apprenant cognitif » doit fonctionner dans un univers de tâches, de situations de résolution de problèmes et être évalué par l' « intervenant » et s'évaluer en permanence »(139). Dans ce point de vue, « la représentation fonctionnelle du problème est présentée comme suffisante à l'école pour motiver l'élève et atteindre l'autonomie d'apprentissage » (140).

Les approches clinique et socio-cognitive insistent, elles, sur le fait que chaque élève attribue un sens personnel à une situation de travail. « Le fonctionnement cognitif ne peut être durablement séparé des motivations qui les suscitent, des émotions et sentiments qui l'accompagnent, et des transformations personnelles qu'il peut induire » (141). Ces sens personnels sont modelés par les valeurs véhiculées par les groupes de pairs, ils se substituent largement à la réalité extérieure « objective », ils déterminent les buts personnels de l'élève et résistent très efficacement aux approches purement rationnelles.

Pour les théories de « l'action située » ou « action contextualisée », l'action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu. De même, pour « l'apprentissage situé » l'acquisition d'une compétence doit s'effectuer dans la situation où celle-ci sera utilisée, il faut que l'apprentissage s'inscrive dans un contexte pour que l'apprenant puisse lui donner un sens. Ainsi, les tâches n'existent pas « en soi », mais pour des sujets et des groupes animés par des significations et des buts.

1. La question du sens des APSA dans le contexte scolaire

Le sens attribué aux situations de travail dépend en première analyse de l'intérêt « spontané » pour les APSA elles-mêmes. Pour les élèves les plus en difficulté, « la plupart des difficultés pédagogiques (...) sont souvent le résultat d'une distorsion de sens attribuées aux situations entre l'élève et le professeur. » (142). Pour réduire ces distorsions de sens et élucider les buts personnels qui « conduisent tel ou tel élève (et non tel ou tel autre) à mobiliser ses ressources, à s'engager ou non, physiquement et mentalement dans l'activité qui lui est proposée » (143), il est absolument nécessaire de connaître et prendre en compte les représentations des élèves à propos d'eux-mêmes et de leur univers.

C'est dans cette intention que nos enquêtes 09/98 et 09/99 ont cherché à évaluer la « cote d'amour » de chaque famille d'APSA.

137 Un enseignant est en contact régulier avec un groupe d'enfants dont la présence est obligatoire pour transmettre des savoirs et faire apprendre. Trois de ces éléments constituent les pôles d'un triangle classique (élèves – savoir – enseignant) et 3 relations : la transposition didactique (étude du couple enseignant- savoirs à enseigner), le contrat didactique (étude du couple enseignant-apprenant) et les représentations (étude du couple " apprenant - savoir à enseigner). Ils ont été à l'origine de nombreuses publications dans le contexte de la préparation des différents concours de recrutement d'enseignants d'EPS.

En fin de document, vous trouverez une « variante » de ce modèle qui essaie de faire une place plus explicite aux élèves en difficulté

138 « La vogue de la didactique des disciplines et leur centration sur les savoirs a probablement (...) alimenté les représentations mythiques de l'enseignement comme métier du savoir et de la raison avant tout » Enseigner, agir dans l'urgence... op. cité p.83. Il n'est pas sûr que l'EPS moderne, dans sa quête de reconnaissance scolaire, échappe à ce travers.

139 Du développement de la personne à la didactique des activités sportives et à l'oubli du sujet J André in Enseigner l'EPS AFRAPS 93 page 170

140 "L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS" op cité p. 54

141 Note de synthèse « L'éducation cognitive » in Revue Française de Pédagogie n°122 op cité

142 L'échec scolaire,... " op. cité p.235

143 «Quels programme pour quels élèves? » académie de Créteil in Didactique de l'EPS document IGEN 1990 non publié

Bilan :

On constate la prédominance des sports collectifs, des duels en raquette, le rejet de la course en durée, de l'athlétisme, l'habituelle divergence garçon/fille à propos de la gymnastique, des danses (mais le hip-hop apparaît chez les garçons), des sports de combat.(144)

« Cote d'amour des APSA »(145) Echelle : -100 à +100	FILLES LP N = 151	FILLES LY N = 155	GARCONS LP N =136	GARCONS LY N = 128
Sports collectifs	+35	+ 23	+52	+41
Sport de raquette	+28	+31	+21	+36
Athlétisme	- 26	- 24	-17	- 1
Course en endurance	- 49	- 44	-25	-24
Natation	+4	+2	-7	-9
Gymnastique	-7	- 1	- 29	- 36
Danses (146)	+10	+ 3	- 37	- 51
Sports de combat	0	-15	+20	+8
Escalade	+5	+6	+6	+ 7
Activités de glisse	+4	+7	+9	+21

144 Les sports les plus pratiqués par les filles de 8 à 18 ans : Danses 24% Natation 21% Vélo 20% Gym 18% Tennis 18% marche 18% Basket 9% Volley 7% source Enquête INSEP 1990 <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/francais/mjs015d.htm>

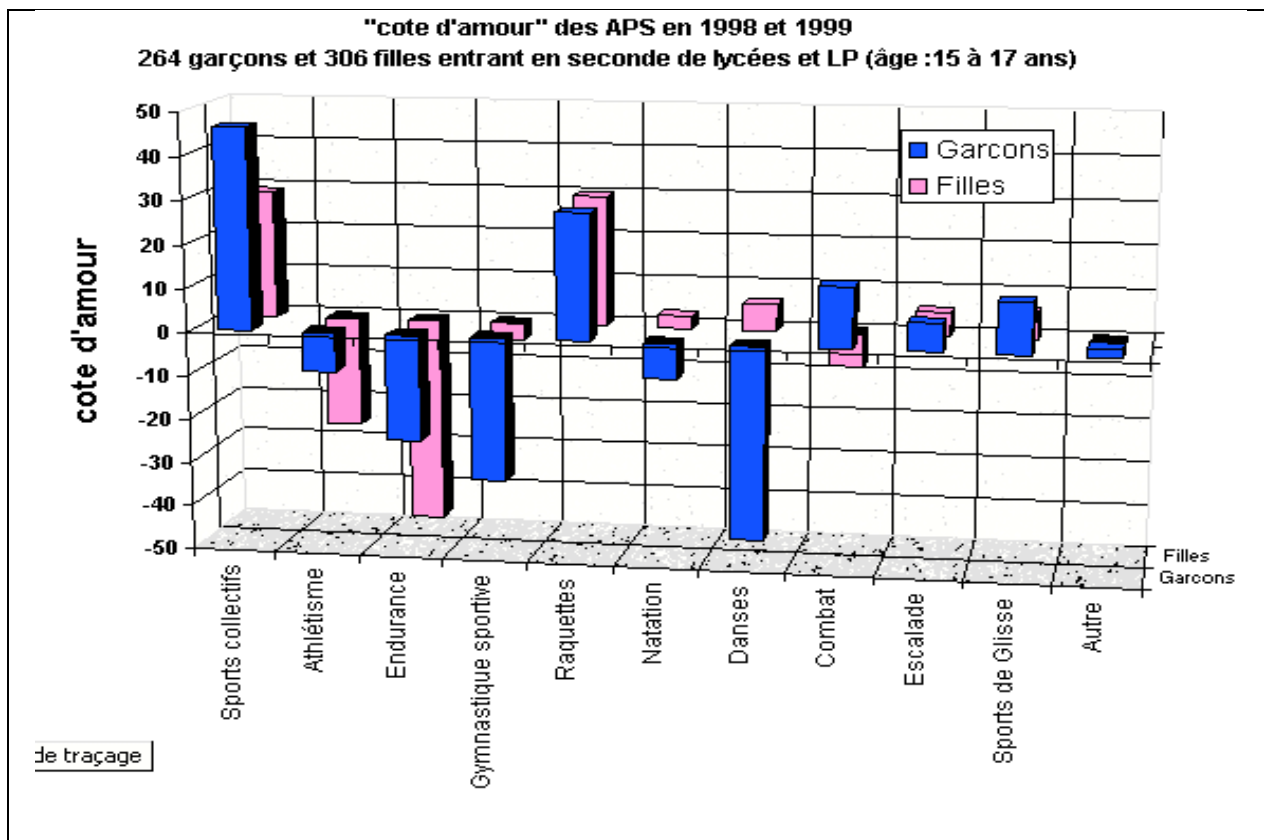
145 En classant les deux familles aimées et les deux familles détestées, puis par une méthode d'indice (le 1er choix vaut le double du 2ème, les APSA rejetées ont un indice négatif, on additionne le tout (+ et-) et on fait une péréquation pour comparer les échantillons de taille différente) on obtient alors une représentation de la "cote d'amour" des familles d'APSA.

On aurait du proposer toutes les APSA et tout faire classer aux élèves, mais certains élèves de LP n'acceptent pas de remplir "sérieusement" des questionnaires trop longs et complexes. Ces résultats sont donc issus d'un compromis « technique ».

146 Si les danses sont moins rejetées par les garçons de LP que ceux des lycées, c'est :

1° parce que certains n'ont même pas envisagé la possibilité d'avoir à faire « cette activité de filles » et ne l'ont donc pas retenu dans leur choix négatif

2° parce que d'autres ont choisi positivement le hip-hop



2 . Les motifs d'agir pour nos élèves

Le sens attribué aux situations de travail dépend aussi de la compréhension qu'en ont les élèves. Les APSA sont insérées dans des représentations du loisir/travail, du masculin/féminin, de la confrontation/coopération, du plaisir/déplaisir, des codes du « théâtre de rue »...

Exemples de sport – théâtre de rue :

Certains de nos garçons pratiquant le « Basket de rue » ont des difficultés à comprendre des situations de travail où l'on approfondit les notions d'organisation collective en attaque ou en défense. Ils pratiquent un basket plus « chorégraphique », centré sur le porteur du ballon, où les exploits individuels doivent être esthétiques, et où le rôle collectif de l'équipe est plutôt de distribuer les occasions de se mettre en scène avec le ballon devant son public. Ce basket « collectivement égocentré » répond à des besoins plus impérieux de reconnaissance individuelle que la pure fonctionnalité d'une « machine collective efficace » ne saurait satisfaire ... à leur niveau de jeu.

La culture du « football de pied d'immeuble », elle aussi, organise l'activité pour satisfaire une reconnaissance du sujet dans le groupe et non pour une domination d'un collectif sur un autre.(147). Là aussi, ces duels collectifs ont, pour leurs acteurs, un autre sens que celui de la pratique fédérale.

Les activités sportives qui sollicitent l'engagement physique, la frappe, la force, la prise de risque sont largement utilisées en EPS ; elles heurtent les habitus féminins et les filles « redéfinissent » souvent les duels (volley, basket, badminton, ...) comme des jeux d'échanges « softs ».

147 article " Enseigner le foot " in Ce qui s'apprend en EPS colloque SNEP p. 46

3. Une surdétermination sociale

Le « goût » pour la pratique des APSA n'est généralement pas une valeur féminine dans les familles populaires(148). « Les enfants (garçons comme filles) de cadres sont les plus nombreux à pratiquer un sport alors que les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs sont les moins nombreux. L'écart des sexes est plus important dans les milieux modestes que dans les milieux favorisés. Les filles françaises de souche sont plus nombreuses à pratiquer un sport que les autres, alors que pour les garçons, la tendance est inversée. Ainsi, l'écart des sexes est plus important parmi les jeunes d'origine étrangère ».(149)

4. Vers un sens commun, la confrontation-évolution des habitus (150)

« Pour certains sociologues, ce qui change fondamentalement, ce sont moins les caractères physiques ou techniques des sports que les manières de les percevoir et de les apprécier en fonction des variations socio-historiques de leurs attributs. ... Ainsi, les activités peuvent-elles apparaître «astreignantes», «risquées», «efféminées», ou bien «libres», «conviviales», «viriles».

En soulignant ainsi le processus de construction sociale et culturelle des traits apparents et des caractères intimes des sports, on conçoit que la même activité puisse être différemment qualifiée, appréhendée, puis remaniée, lorsque les conditions sociales, les valeurs culturelles et les «mentalités» changent significativement » (151).

Il faut remarquer que dans les lycées, il existe une grande diversité de références culturelles et de buts personnels suivant le sexe(152), le niveau de scolarité (classes technologiques/CAP/BEP/BACs), le passé scolaire et l'origine sociale(153).

Une des difficultés de l'enseignant sera de reconnaître sous les refus véhéments, les rejets ou les passions exclusives, les motivations « spontanées » la ou les représentations qui sont à l'œuvre pour tel ou telle élève face à la situation.

Cette question du sens de l'activité pour soi en EPS est si décisive, par les ressentis émotionnels qu'elle provoque que certaines (ex: gymnastique, danses pour les garçons, sports de combat pour les filles) sont spontanément rejetées par une grande majorité. Un certain nombre d'adolescent(e)s refusent même l'idée du « faire comme si ». Ils et elles restent prisonniers du ressenti immédiat et éprouvent de grandes difficultés à envisager rationnellement de se transformer pour s'adapter un peu à cette réalité.. « C'est d'une violence extrême que de proposer à des petits gamins qui n'ont pas ces valeurs là de danser devant leurs copains. C'est inadmissible parce que l'image qui va leur être renvoyée est insoutenable. En ce sens, vous avez raison de dire que l'enseignant est violent. La situation elle-même porte atteinte à l'image de soi » (154)

MAIS, l'intérêt ou le rejet « spontané » de telle activité ne préjugent pas de celui que l'on peut faire naître, au cours de la pratique, par une réflexion, une aide (et une analyse didactique).

Le « sens de l'activité » n'est pas une donnée « en soi », une caractéristique immuable de la personnalité de l'élève ; l'accès au sens n'est pas un préalable, c'est un produit du travail sur soi dans l'activité. C'est aussi en réussissant à apprendre que ces élèves construisent un intérêt pour une activité (155) et un sens nouveau à leur action dans ce contexte.

148 moins de 10% des femmes y font du sport contre 38% dans les classes supérieures. Mais les séries télévisées pour adolescentes montrent plus fréquemment des pratiques sportives féminines, cela contribuera peut être à faire évoluer ce public

149 « Jeunes, sport conduites à risque » Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, U. 472 Equipe "Santé de l'Adolescent" - 1998 -

150 sur ce thème « Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus » Philippe Perrenoud

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_35.html

151 Article : SPORT - La culture sportive, pratiques, mythes, représentations © 1998 Encyclopædia Universalis

152 sur ce thème: "Sports, école, société, la différence des sexes chapitre 4: le sport, conservatoire des identités op. cité

153 article " Différences culturelles, sexuelles, et professionnelles dans un LEP féminin " P. Gautier in Jeunesses Populaires op. cité

154 " Violence, jeu, plaisir en EPS " A Terrisse in Actes du colloque du SNEP mars 1996 p 119

155 « quand on réussit, on a envie de continuer » me dit un élève de seconde professionnelle qui ne veut plus s'arrêter de sauter à la perche, alors

C'est par la pratique et dans la durée que l'APSA « mal aimée » peut prendre un nouveau sens à la condition qu'elle soit encadrée par un travail sur les représentations spontanées, centrée sur des objectifs de maîtrise plutôt que de compétition (représentant ainsi un défi technique personnel à relever), objectivement enrichie et « anoblie » (156) à leurs yeux, donnant ainsi subjectivement l'envie de se risquer à changer pour se l'approprier.

C'est par l'engagement personnel, la confrontation à soi que la confrontation à des tâches et à autrui deviennent de réels outils de formation.

« L'important, c'est que les gamins apprennent, ce n'est pas l'activité, c'est en apprenant que les gamins vont s'apercevoir que l'on peut trouver du plaisir lié à l'apprentissage et à la maîtrise . Le sens n'est pas dans l'activité de manière absolue, c'est localement que l'on va créer du sens . »(157)

VI. La réussite des élèves au Lycée

A. Pourquoi apprendre en EPS ?

Il faut en permanence convaincre les élèves qu'on ne travaille pas par simple soumission à l'institution ou « pour rien » ou pour le loisir.

Alors pourquoi chercher à apprendre en EPS ?

On sait que lorsque « la tâche est présentée comme ludique, la motivation situationnelle (liée directement à la situation) est influencée par la motivation envers les loisirs. En revanche, lorsque la tâche est présentée comme éducative, la motivation situationnelle (liée directement à la situation) s'avère influencée par la motivation envers l'éducation »(158).

Il y a plusieurs registres de motivation situationnelle liées à ce contexte éducatif.

Elles sont inégalement accessibles aux élèves et dépendent de chaque histoire personnelle :

Utilité scolaire : apprendre pour avoir de bonnes notes, pour réussir à un examen.

Utilité professionnelle: apprendre parce que c'est perçu comme utile pour son futur métier.

Relation avec les pairs : réussir pour être estimé par les camarades de sa classe

Relation avec l'enseignant : apprendre et/ou réussir pour maintenir des relations privilégiées

Relation avec la famille : réussir pour être « à la hauteur » des succès du frère, pour faire honneur à « sa mère qui se sacrifie » ...

Utilité sociale : apprendre pour ne pas « passer pour un idiot » devant le futur patron, le beau-frère, la copine étudiante (159)

Utilité pour soi : apprendre pour « devenir quelqu'un » à ses propres yeux, pour ressentir la joie de savoir et comprendre, pour ressentir la fierté, ...

Ces registres ne sont pas accessibles dans tous les contextes et à tous les âges, en particulier parce que beaucoup de nos élèves ont des difficultés à se projeter dans leur avenir, même à court terme.

qu'en début de leçon, il refusait « absolument » cette activité totalement et définitivement « nulle ».

156 Penser ici à la clarification des enjeux de formation dans l'activité, au rôle des technologies nouvelles en EPS (recueil et traitement informatiques de données, vidéo et photo numériques, ...). Un environnement technologique et matériel flatteur est bien perçu par les élèves en lycée professionnel : " On ne se moque pas de nous ".

157 Intervention de Didier Delignières à propos du concept de compétence . Les journées de l'EPS Paris nov. 1998

158 D'où provient la motivation situationnelle ? analyse de l'effet TOP DOWN en situation naturelle P.C. Brunell, Y. Chantal, F. Guay & R.J. Vallerand in Actes du Congrès International de la SFPS - Paris INSEP 2000

159 « Mes copains sont Bac+2, Bac+3, quand ils parlent entre eux, je n'ai pas de sujet de conversation » un ancien élève qui a arrêté ses études en 1ère Bac Professionnelle et qui vient au GRETA pour les reprendre.

B. Une spécificité de l' EPS face à « l'échec scolaire » ?

1. Un territoire relativement préservé de l'échec

On peut admettre avec P. Therme (160) que « le canal de la motricité est beaucoup moins affecté par les inégalités sociales, économiques et culturelles que celui de l'abstraction logico-linguistique ou que celui de l'abstraction mathématique, on peut comprendre que l' EPS soit une activité moins marquée par les échecs scolaires (...) L'Education Physique et sportive, du fait qu'elle sollicite d'autres capacités : motrices, émotionnelles, relationnelles, ludiques... permet qu'adviennent pour ces enfants des situations de réussite. Il s'agit là d'un mécanisme primordial pouvant participer à la rupture de ce cercle de l'échec (...) ».

2. L' EPS : un travail sur soi, pour soi

Les diverses activités professionnelles et technologiques pratiquées au LP confrontent les élèves à des situations et des tâches afin de leur apprendre à produire des biens ou des services. « Si nous sommes sceptiques à l'égard de l'utilité de l' EPS pour le développement des activités scolaires « classiques », nous la croyons essentielle dans le lien de l'homme et de l'objet technique » (161).

L' EPS est le seul Travail Pratique qui propose des activités directement « relatives à soi-même où l'élève est son propre objet de production à la fois en temps qu'objet technique (recherchant l'efficacité) et en temps que moyen de relation (partageant un sens et des valeurs) avec les autres » (162).

Dans un environnement adapté(163), nos élèves sont capables de traduire en actes des projets. « C'est dans le rapport du sujet à sa propre activité et pas seulement à sa tâche que se forment et se transforment les compétences » (164).

Dans un contexte centré sur des buts de maîtrise adaptés, ils sont en mesure d'accéder et de se maintenir un certain temps(165) dans une logique du développement personnel : quels savoirs pour augmenter les pouvoirs de son corps dans un environnement technique précis?. Connaître une APSA : quelles compétences traduisent en actes cette connaissance? Quels savoirs pour pouvoir apprendre maintenant et plus tard ?

En devenant plus conscient de leur fonctionnement physique et mental, les élèves reprennent du pouvoir par rapport à la démarche d'apprentissage.

Un travail sur l'habitus est alors rendu « nécessaire » par l'écart entre ce qui est réalisé et ce qui doit l'être (un niveau supérieur de réalisation).

Rappelons une nouvelle fois que, face aux APSA et aux compétences attendues, le comportement des élèves est très divers selon les ressources, le degré de maturité (CAFPA(166)/ Bac Pro, Bacs), le milieu d'origine, les filières de formation (scientifiques, littéraires, industrielles-garçons, tertiaires-filles, ...) et qu'il est probablement non pertinent de concevoir des réponses générales.

160 " L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive " op cité p.175

161 in " L'éducation physique et sportive en France " op cité page 189

162 Yves Clot " Ce qui s'apprend et ce qui ne s'apprend pas " in Actes du colloque du SNEP mars 96 p. 20

163 Là, se pose aussi l'incontournable question des moyens (conditions ergonomiques du travail, effectifs, richesse des équipements...)

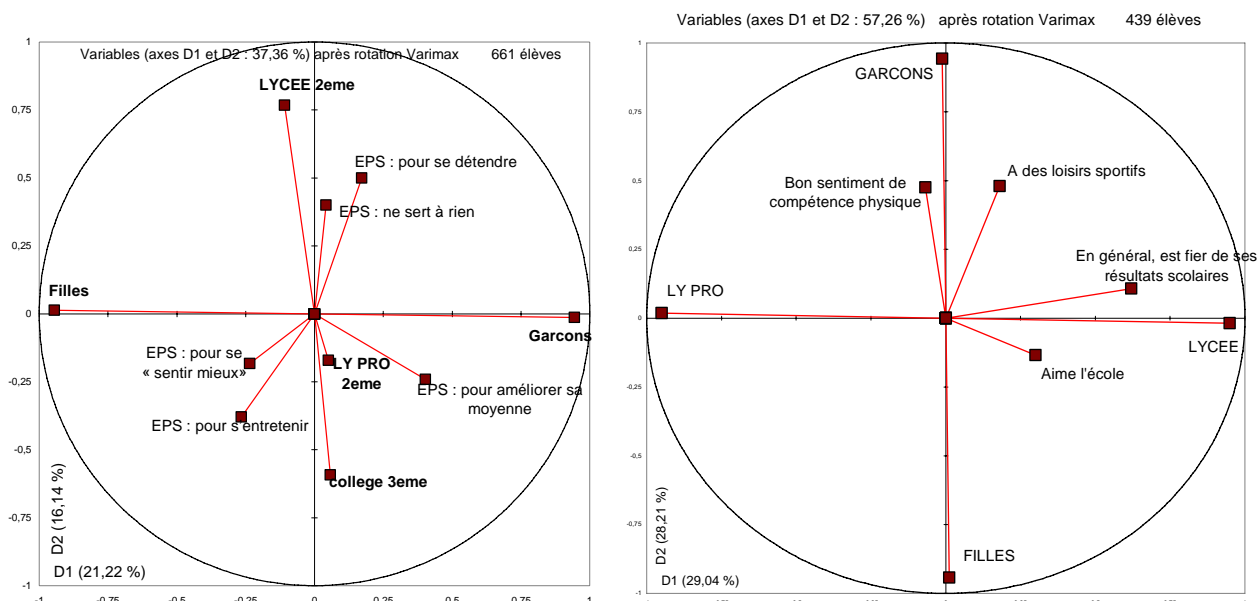
164 Yves Clot revue Education Permanente n° 123 1995

165 Ce " certain temps " dépend évidemment de la stabilité émotionnelle, et autres caractéristiques des Personnes qui sont différentes en classe technologique et en Bac Professionnel, au 1er trimestre et au 3eme trimestre!

166 Classe d'Adaptation à la Formation par Alternance venant de SES, de SEGPA, de 4ème techno,...

VII. Les élèves arrivant en LP et en lycées sont-ils si différents ?

Les Analyses en Composantes Principales font apparaître quelques différences .



A gauche, Sur des questions fortement relatives à l'EPS, il apparaît un axe est nettement lié au genre, Et un axe D2 opposant lycéens et collégiens

.A droite, il apparaît un axe horizontal lié au cursus scolaire Et un axe vertical lié au genre

VIII Comment combiner au mieux les conditions favorables à la formation de tous ces adolescents ?

Des difficultés propres à la pratique collective de l'EPS semblent exister dans tous les types d'établissement, marquées par les attentes différentes des garçons et des filles, la crainte d'être vu et jugé négativement par les pairs et une certaine inquiétude face aux apprentissages moteurs.

En lycée professionnel, la réussite physique d'une majorité de garçons est apparemment surinvestie par rapport aux autres composantes possibles de la réussite à et par l'école. Avec ces élèves, la dynamique en EPS est plus active quelque soit sa « direction » (rejet / fuite / engagement).

A. Liste des variables négatives

Les chapitres précédents mettent en lumière des variables de la dynamique négative qui se traduit par des conflits avec l'enseignant et par des stratégies d'évitement face aux apprentissages en EPS.

Résumons les variables négatives (167) que l'on peut repérer en lycée professionnel.

167 « a-priori négative », car en fonction du vécu, de la trajectoire individuelle de chaque élève et du contexte, ce qui apparaît -pour un observateur

Rappelons que ces contraintes ne pèsent pas également sur tous les élèves et en toutes situations : chaque histoire est singulière et s'écrit quotidiennement.

Une histoire scolaire douloureuse au cours de laquelle les professeurs sont progressivement devenus des interlocuteurs incompréhensibles, imprévisibles ou d'authentiques adversaires.

Le refus des situations d'apprentissage perçues comme de situations de soumission aux savoirs, aux adultes, aux femmes.

La mise en place de divers mécanismes défensifs induits par l'échec scolaire chronique.

La protection prioritaire de l'estime de soi au détriment de la méta cognition.

La dépendance (feinte ou acceptée) aux valeurs anti-scolaires d'un groupe de pairs afin d'obtenir leur reconnaissance.

La difficulté culturelle ou intime à s'immerger dans l'activité imposée (conflit d'habitus, conflit de valeurs).

La gêne ou la honte du corps malhabilement engagé devant les pairs (anxiété sociale du physique liée à la perte de contrôle de son image).

Un cours attendu comme un pur moment de repos physique, de détente nerveuse, de non-effort cognitif dans une semaine scolaire surchargée, stressante....

La centration trop exclusive sur des buts de performance et/ou des buts de comparaison scolaire qui menacent régulièrement l'estime de soi des élèves moyens et faibles.

La surgénéralisation qui affaiblit le sentiment de compétence à l'occasion du moindre échec en cours d'apprentissage.

L'impuissance apprise, la résignation acquise qui interdit de gérer positivement les inévitables erreurs ponctuelles.

Les difficultés (ressources cognitives, connaissances antérieures, anxiété face aux apprentissages, lenteur des processus d'acquisition, représentations inadéquates) à se représenter ce qu'il y a à apprendre et à accepter de l'apprendre.

L'idée que le « don naturel » est la clef de la réussite (et non pas l'apprentissage).

Un corps déjà sédentaire qui veut éviter les sensations d'effort et les courbatures musculaires du lendemain.

Une alimentation, un sommeil insuffisants ou de mauvaises qualités

L'usage de produits toxiques restreignant les ressources énergétiques, cognitives...

Des ressources physiologiques insuffisantes (maigreur musculaire, surpoids, ...) qui n'autorisent pas d'exploits athlétiques pour beaucoup de filles et de garçons.

Des épisodes dépressifs associés à une dévalorisation de soi.

Certaines variables mettent en lumière des déterminismes sociaux, culturels, d'autres montrent le poids décisif des histoires personnelles et ouvrent quelques perspectives, dans le cadre de la complexité de cette réalité.

Mais parmi ces nombreuses variables qui interagissent sans arrêt, qu'est ce qui peut nous aider à faire les bons choix ? Qu'est ce qui est le plus important pour installer ces élèves dans une logique de transformation de soi par la pratique « maîtrisée » des APSA ?

extérieur- comme une contrainte peut être « métabolisé » en ressource. Voir aussi la notion de « Résilience » de Boris Cyrulnik dans « Les vilains petits canards » ed Odile Jacob 2001

B. Ce qui influence l'apprentissage

Dans un approche centrée sur l'ergonomie de l'enseignement, Marc Durand, Paul Henri Fagot et Jacques Riff(168), ont publié une méta-analyse - liste de 30 catégories (synthésisant 228 items, issus de l'analyse de 179 rapports de recherche) qui influencent l'apprentissage. J'en ai retenu les premières, tout en sachant que ces travaux ne sont pas directement centrés sur la motricité, ni sur les adolescents.

Les 12 catégories principales qui influencent l'apprentissage scolaire 1: influence faible 2: influence forte 3: Très forte	Nature de la variable	Influence moyenne	Dispersion/moyenne
Métacognition de l'élève (stratégies d'apprentissage, auto-contrôle)	Elève	2.08	0.36
Gestion de la classe (maintien de l'attention par l'enseignant)	Enseignement et climat	2.07	0.23
Durée de l'apprentissage de l'élève (temps passé à la tâche dans un esprit d'apprentissage)	Enseignement et climat	2.02	0.64
Importance des échanges sociaux entre le professeur et les élèves	Enseignement et climat	2.02	0.41
Climat de la classe (cohésion, objectifs d'apprentissage, coopération entre élèves)	Enseignement et climat	2.01	0.38
Influence des pairs de la classe (niveau d'aspiration scolaire des pairs)	Extra-scolaire	2.00	0.34
Conduite individuelle de l'élève (comportements positifs, déviance)	Elève	1.98	0.34
Cognition des élèves (niveau des connaissances dans la matière enseignée)	Elève	1.98	0.33
Taille des groupes	Conditions d'enseignement	1.97	0.54
Usage du temps extra-scolaire de l'élève (participation à des loisirs organisés)	Extra-scolaire	1.94	0.46
Motivation et affectivité de l'élève (attitude à l'égard des disciplines enseignées)	Elève	1.93	0.42
Projet d'établissement (objectifs, contenus, stratégies pédagogiques)	Conditions d'enseignement	1.92	0.46

C. Gagner l'enjeu de l'éducation et de l'apprentissage avec les adolescents

Attention : ce qui suit ne dessine pas le portrait-robot de l'enseignant idéal, c'est seulement un regroupement de facteurs qui rendent un enseignement plus probablement efficace dans les limites de ce contexte scolaire.

Il ne faut pas imaginer qu'un enseignant puisse planifier toutes les dimensions de l'action pédagogique tel qu'un (impossible) système-expert pourrait le faire : aucune planification ne peut prétendre prescrire l'action pédagogique qui consiste à gérer en temps réel un groupe en formation. « L'enseignant, dans une situation qui comporte plusieurs dimensions complexes et contradictoires, doit décider du cours de son action ; (...) décider de ce qu'il estime le plus approprié à faire compte tenu du contexte » (169) .

168 article "Apprentissage et enseignement en EPS" in *Enseigner l'EPS* Ed. AFRAPSA 1993 p. 241 et suivantes

169 « Pour une théorie de la pédagogie » op. cité p. 77

« L'enseignant est au cœur d'une multitude de « micro-décisions » relatives à la gestion de la classe. (...) Bref, autant d'aspects simultanés et imprévisibles qui influent sur le « climat et la dynamique du groupe-classe », autant d'aspects qui font de chaque activité pédagogique une sorte de joute à l'issue incertaine ; autant d'aspects qui sollicitent un ensemble de moyens et de stratagèmes pour gagner l'enjeu de l'éducation et de l'apprentissage » (170)

L'« action pédagogique située » est alors centrée sur l'interprétation des situations qui apparaissent et la construction renouvelée de sens plutôt que sur la planification a priori de l'action.

« Cela ne dispense pas l'expert, bien au contraire, de contrôler autant que possible l'aménagement de ses conditions de travail, même si ce contrôle ne dispense pas de se préparer à l'action elle-même, ... » (171)

IX. Quelles pistes en EPS ?

Rappels : Il n'y a pas non plus de théorie définitive de l'éducation. Il n'y a pas de recettes. Les « solutions toutes prêtes », clef en main, n'existent pas. Ces propositions sont transposables pour la majorité des enseignements généraux et professionnels.

A. Piste pédagogique : s'intéresser au climat du groupe, à la durée comme conditions incontournables aux apprentissages individuels.

L'effectif est un élément absolument nécessaire à maîtriser avec les groupes les plus en difficulté afin de pouvoir, dans la durée, tout à la fois :

Prendre le temps de préparer, d'organiser et d'entretenir un « bon » climat :

Apprendre est bien l'objectif central : Plus le groupe est en « difficulté », moins l'apprentissage est un objectif instantanément accessible, il n'est réellement possible qu'avec la mise en place simultanée du climat de sécurité et de confiance. Mais il ne faut pas se laisser enfermer dans le rôle d'animateur sportif ou de parent de substitution.

Respecter et faire respecter les personnes. Etre exigeant sur quelques règles de civilité, mais pas sur un mode agressif (pas toujours facile). Ne pas imposer un catalogue de règles de gestion de classe tel qu'il ne puisse pas être « raisonnablement » tenu sans des conflits quotidiens : cela devient totalement contre productif.

Expliciter les règles :

Expliciter les faits qui, pendant le cours, sont toujours sanctionnés, car ils sont incompatibles avec la loi commune : il ne faut pas qu'il y en ait beaucoup si l'on veut rester crédible. Les faits sont sanctionnés, mais les Personnes « coupables » ne sont pas stigmatisées publiquement.

Expliciter et justifier avant de sanctionner, il faut éviter de crier, de « rajouter de la violence à la violence ». Il faut donc réfléchir avant à ces divers argumentaires pour ne pas (trop) être pris de court.

Intéressant : Réaliser -avec la classe- une charte commune définissant les droits et devoirs des deux parties et les procédures de régulation, dans les limites du règlement intérieur et dans la clarification des rôles différents du professeur et des élèves.

Prévenir les conflits :

« Voir et Etre vu de tous, tout le temps, en tout lieu », pas toujours aisé - il faut parfois faire des choix, mais préventif et dissuasif dans de nombreux cas.

Commencer et terminer le cours bien à l'heure, être visible devant l'entrée des vestiaires, si possible pas d'entrée dispersée dans le gymnase et aucun matériel qui traîne avant l'entrée des élèves (ballons, raquettes), aucun placard ouvert.

170 « Pour une théorie de la pédagogie » op. cité p. 258

171 Philippe Pérenoud *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus* perrenoud/php_main/php_1999/1999_35.rtf

Fermer les vestiaires à clé, mettre les objets de valeur sous clé.

Pas de temps mort surtout hors de la présence visible du prof – mais des temps de repos officiels : pauses WC et pauses boisson

Ne sortir le matériel utile qu'au moment où il est utilisé et le ranger dès qu'il n'est plus utilisé ou progressivement dès que son usage est détourné (ballons qui traînent), ... Oui, on passe son temps à ouvrir et à fermer des portes, mais on évite beaucoup de conflits !

Distribuer du matériel de « même qualité » à tous ou établir un tableau d'utilisation qui répartisse équitablement sur la durée du cycle l'utilisation du « bon » et du « moins bon ».

Ne pas laisser se développer les incompréhensions réciproques prof-élèves, prendre le temps d'aller au fond des disputes en écoutant réellement –sans préjugé– le point de vue des élèves dans « leurs propres mots » (avec leurs difficultés expressives et leurs maladresses de formulation). S'interdire les excès de langage, les commentaires sommaires : cette règle s'applique à tous, même au prof. Savoir reconnaître ses erreurs.

Il faut essayer de repérer l'agression le plus tôt possible, avant la confrontation physique. Généralement l'élève agresse d'abord verbalement et ensuite se rapproche de sa victime pour l'intimider avant de l'attaquer physiquement.

Dès le tout début du conflit, faire la critique des comportements et faits anormaux, immédiatement en privé « les yeux dans les yeux ».

Quand le conflit est là , le gérer :

Séparer les combattant(e)s (quand c'est réalisable sans réel danger) ou -au moins- Protéger le plus faible.

Le contrôle des émotions est un facteur de réussite important : Parler calmement, ne pas crier, garder une distance appropriée, respecter l'espace inter-personnel, ne pas faire de mimiques menaçantes, ne pas avoir de posture agressive, ne pas frapper (attention aux réactions musclées ou juridiques de la famille).

Pour les élèves garçons, une professeure femme sera perçue comme moins agressive et moins menaçante qu'un professeur homme.

Donner le temps à la colère de retomber avant d'écouter et d'interroger. Ecouter avec empathie, de manière non critique, sans précipitation. Mieux encore : essayer de différer le règlement du conflit « on se voit à la fin du cours » : cela permet de reprendre plus rapidement son cours et à l'agresseur de retrouver sa lucidité.

Pour les conflits collectifs et très interactifs : signifier publiquement la loi commune : « Ici, les agressions physiques et verbales ne paient pas », « Ici, la loi commune protège les droits de chacun (et donc même les droits de l'agresseur) ». Faire alors –publiquement– la critique précise des comportements inacceptables, mais dans le respect des personnes. Attention, certains élèves ont une véritable compétence rhétorique (exacerbée par la présence des pairs) et sont meilleurs, sur ce terrain, que certains enseignants.

Bien élucider le mécanisme du conflit avant de sanctionner (attention aux élèves manipulateurs en arrière plan, aux boucs émissaires, aux harcelés qui craquent soudain pour une broutille, ...)

Consulter le « guide pratique, approches partenariales en cas d'infraction dans un établissement scolaire » B0 n°11 du 15 octobre 1998 pour (se) rappeler la loi.

La sanction doit être comprise, proportionnée aux faits et aux responsabilités (voir B0 n°11 du 15 octobre 1998)

Rappeler que ce n'est pas l'enseignant qui FAIT la Loi, mais qu'il en est bien –dans son cours– le Représentant.

Faire le jour même un rapport écrit détaillé, bien contextualisé : faire très attention à son contenu, au choix des mots et aux tournures de phrase (faites relire par un collègue expérimenté) car ce document peut se retourner contre vous.

Le règlement du conflit doit –idéalement– être éducatif pour toutes les parties : agresseur, agressé, classe témoin, cercle des copains, ...

ZERO rancune de votre part une fois que les faits coupables ont été « géré » explicitement.

Instaurer, dans la durée, des liens positifs entre les élèves, renforcer la confiance mutuelle avec l'enseignant, le « plaisir à être là ensemble » . Etre un partenaire de formation, non un adversaire. Ce travail doit être systématique, et déborder le cadre du cours. Il faudra plus d'un trimestre (en particulier avec 1 séance d' EPS par semaine en LP) pour commencer à percevoir un effet, surtout si vous êtes le seul enseignant à travailler dans ce sens ; ne pas se décourager ni les décourager de leurs « régressions »..

Laisser de la place à la négociation. Etre prêt à négocier ce qui est négociable . C'est varié suivant les objectifs prioritaires et les différents contextes de travail (piscine, salle de gym, dojo, ...), le danger potentiel (lancers, acrobaties, combat, ...), l'âge des élèves, la forme de travail, les évolutions positives de la classe que l'on veut « récompenser », ...

Montrer clairement sa satisfaction face aux comportements qui vont dans le bon sens. Il faut reconnaître explicitement –en privé–

chaque comportement positif d'un élève ou d'un groupe habituellement « pénible », mais pas en public si cela risque de le (les) mettre en position difficile face aux pairs (pas d'instrumentalisation au service de l'enseignant : « faillot », « suce-boules »).

Attitude de l'enseignant : Attention bienveillante aux Personnes.

Ne pas penser que l'on va personnellement tout changer, tout seul. Pour durer, il est nécessaire de s'en tenir à sa mission d'enseignant (respectons le travail des intervenants : les collègues, le professeur principal, les CPE et surveillants, l'assistante sociale, l'infirmière, les éducateurs, l'administration ... et travaillons en synergie avec eux).

Prendre aussi le temps de travailler avec la classe et/ou avec chaque élève (qui en a besoin) le sens de la situation « pour soi » :

Expliciter les enjeux de cette formation et les conflits d'objectifs entre les enseignants et les groupes d'élèves, l'objectif étant de (re)construire le sens de ce que l'on fait –prioritairement- ici ensemble : apprendre et faire apprendre.

Donner très rapidement les informations au groupe, et les redoubler régulièrement par des informations personnalisées « les yeux dans les yeux » au cours du travail.

Renforcer régulièrement la motivation intrinsèque par une explicitation simple du sens de la situation de travail: qu'apprend-elle ? quels défis pose-t-elle ? , quelles difficultés vont apparaître ? de quelles transformations personnelles est-elle porteuse? et ne pas avancer en premier argument la note, la sanction, la contrainte institutionnelle (c'est comme ça et pas autrement), le programme incontournable, le coefficient à l'examen ...

Reconnaître rapidement et prendre en compte les représentations personnelles des élèves, les liens émotionnels (anxiété) qui se créent entre leurs mauvaises expériences antérieures et les situations nouvelles.

Souligner et faire prendre conscience des situations où est ressenti (même brièvement) le plaisir d'apprendre.

Prendre en compte les difficultés des filles et des garçons à s'engager physiquement devant les autres:

Suivant votre diagnostic, (et les ressources locales : la question des moyens !) on peut à la fois:

Créer et entretenir un climat de coopération et aide

Réduire le nombre d'élèves travaillant sous le regard les uns des autres : ex en ne prenant qu'un groupe à la fois, ou en faisant travailler tout le monde simultanément (au signal).

Démixer totalement certaines classes et/ou seulement pour certaines activités et/ou suivant le contexte : natation en classe technologique, gym en BEP hôtellerie, boxe pour les BEP...

Organiser (temporairement) des groupes de niveaux (attention à l'effet dévalorisant possible pour les « faibles » en fonction du climat du groupe et de l'interprétation qu'ils vont faire de ce regroupement). Il faut essayer d'éviter que cela puisse être interprété comme une baisse des exigences par les élèves, mais bien comme une adaptation des moyens pour atteindre un objectif inchangé.

Utiliser la mixité pour des activités « nouvelles » qui ne sont pas l'objet de représentations trop stéréotypées. (base-ball, escalade, badminton, course d'orientation, arts du cirque, acrosport, ...).

Organiser soigneusement les évaluations sommatives ; exemple : évaluation dans un groupe d'amis choisis, si le « public » fait partie de la situation de référence.

Faire de toutes ces démarches, un outil explicite d'élucidation de la nature des difficultés posées.

Lutter contre la surgénéralisation individuelle ou collective de l'échec :

Développer la réflexivité (passer de l'échec ressenti à la recherche des causes internes et externes) en s'appuyant si possible sur des analogies avec leur monde professionnel où là aussi il s'agit d'apprendre à analyser et à réaliser dans des contextes variés. Il est donc utile pour nous de connaître ces différentes filières professionnelles.

Recentrer sur les aspects contrôlables de la situation (travailler avec un(e) camarade, simplifier un paramètre (vitesse, nombre de choix, ...), simplifier la tâche.

Renforcer le sentiment de compétence en mettant l'accent sur toutes les acquisitions individuelles et collectives.

Renforcer le sentiment de la liberté dans le cadre commun en donnant quelques choix dans les apprentissages (quand on est bien dans une logique d'apprentissage).

Négocier explicitement dès qu'un projet « consistant » émerge et s'il ne se satisfait pas du cadre commun de travail : établir un contrat, même très simple.

Influer sur la motivation des élèves en affichant clairement sa propre motivation

Etre personnellement motivé par les objectifs de cette formation, l'afficher régulièrement.

Etre personnellement motivé à faire apprendre dans ce contexte précis et le montrer régulièrement.

Exprimer sa bonne humeur en cours

Afficher sa satisfaction devant les apprentissages réalisés, mais ne pas « jouer la comédie », ne pas « en rajouter ».

Evaluer pour informer et aider :

Donner de la valeur et respecter explicitement chaque adolescent(e) : informer sur les productions et les faits, même si les réalisations sont décevantes (d'un point de vue fonctionnel ou esthétique) ou si les faits sont critiquables, la Personne, elle, n'est pas « nulle ».

Evaluer pour fournir des informations sur ce qui a été appris et ce qui ne l'est pas encore (évaluer pour aider)

Evaluer pour faire comprendre que les erreurs sont absolument normales au cours d'un apprentissage et sont même « intéressantes » pour avancer.

Minorer le rôle de la note « traditionnelle » (évaluer pour juger, pour classer) chaque fois que les élèves accèdent à une motivation plus intrinsèque.

Se rappeler que l'on peut aussi évaluer simplement une prestation dans une activité que l'on connaît bien: sans utiliser une batterie de fiches et un bataillon d'observateurs.

Evaluer les productions de manière transparente : même si l'évaluation réalisée par l'enseignant peut paraître « globale », en fait rien n'est jugé à la « tête du client ». Tout se réfère à une « fiche de contrôle de qualité » qui doit être rapidement accessible aux élèves par simple demande de leur part.. Il faut que cette fiche soit compréhensible, renvoie directement à ce qu'il y a à apprendre (exprimé en compétences observables concrètement).

Ne pas « faire la charité », ne pas prendre en pitié les élèves disposant de très faibles ressources, mais définir avec eux des objectifs réalistes (notion de projet personnel) et un contrat (ex : garantie d'aide et de soutien contre engagement au travail personnel). A l'occasion du Contrôle en Cours de Formation (réalité incontournable), « accrocher » les élèves faibles à des objectifs réalistes : leur préciser comment ils pourront, personnellement, arriver à un niveau de compétence qui vaudra 10/20 au moins.

Donner le temps pour apprendre, persister pour atteindre son objectif

Apprendre prend du temps : il faut le donner aux élèves et donc prévoir des cycles « suffisamment » longs pour les contenus de formation prévus. Il faut leur laisser le temps de rentrer dans la logique de l'activité, d'apprivoiser les situations anxiogènes (ex : en gym, en boxe), d'accepter de se transformer, de constater que des acquisitions ont lieu, mais il faut en faire un « temps utile par élève », un temps investi dans les tâches et pas seulement un « temps alloué par classe » : intervenir fréquemment pour dynamiser, relancer l'intérêt de chacun (ex : en rappelant l'objectif de la séance, en modifiant la forme de travail, en faisant un bilan transitoire, en accompagnant chaque élève dans ses apprentissages ...).

Mais savoir « ne pas aller trop loin »

Ne pas gâcher le temps de travail : Etre attentif aux évolutions et repérer le « moment » où le temps alloué n'est plus du tout profitable (malgré l'art pédagogique et les interventions prescriptives) et devient du temps « négatif » dans leurs rapports à eux-mêmes, à l'activité, à l'enseignant.

Se réserver une possibilité de pur divertissement « quand le temps est venu » : un élément « classique » de négociation en LP.

Faire évoluer leur représentation du rôle de l'enseignant :

Un formateur compétent disposant d'un savoir-faire pour poser le diagnostic des échecs, indiquer les remédiations efficaces.

Un adulte qui ne nuit pas, qui respecte, qui aide à apprendre et qui soutient : un allié pour apprendre.

Un adulte qui affiche la fermeté de ses convictions de formateur et qui sait intervenir vigoureusement pour rappeler les objectifs de formation.

D'adversaire, l'enseignant peut progressivement être perçu comme allié : attention de ne pas ensuite être perçu comme un « hypocrite » ou un « traître ». Ex: en formulant maladroitement au cours d'un bilan public (ex : conseil de classe ou réunion parents-profs) des commentaires qui seraient perçus (utiliser un vocabulaire compris par les élèves) comme des critiques malveillantes vécues comme une trahison.

Quand les enseignants interviennent explicitement, quotidiennement sur ces dimensions de la situation, ils peuvent enregistrer certains résultats positifs :

« la relation avec ton prof d' EPS » (enquête anonyme mai 98, les 3 enseignants de l'équipe : 2 femmes, un homme)	T Bien	Bien	Mal	T Mal
57 garçons de BEP CAP et BAC PRO	65 %	26%	5%	3,5%
92 filles de BEP et CAP	77%	23%	0%	0%

B. Pistes didactiques : mieux planifier- gérer les apprentissages et le suivi des transformations individuelles

Questionner chaque Activité Physique sur son intérêt réel comme moyen de formation dans le contexte local.

Quels défis intéressants pose-t-elle aux « élèves réels » que l'on a en face de soi ?. Est-elle acceptable par les garçons, par les filles et sous quelles conditions ?

Lesquelles doit-on retenir en fonction des ressources des élèves, du temps et de l'environnement matériel et à quel niveau de complexité?

Respecter le « sens » de l'APSA

Pour les garçons en particulier, éviter de commencer par des situations décontextualisées; ex : dans les duels, faire varier les conditions de victoire, plutôt que proposer des tâches hors contexte (ex: technique « pure »)

S'appuyer sur la durée du cycle pour organiser un rituel propre à l'activité et dont l'échauffement spécifique sera le premier temps.

Améliorer la relation des élèves au savoir, aller vers l'autonomie :

Dans tous ces cas, il faut soigneusement organiser la nature et le degré d'autonomie optimum afin de ne pas mettre en échec dès le départ (réduire les choix, donner des repères à chaque séance, alterner travail contraint/travail autonome, rappeler les objectifs à court terme, évaluer pour guider...)

N'introduire les situations-problèmes que si le contexte est favorable (bon climat ou/et envie de progresser dans la maîtrise de l'activité). Laisser chercher des solutions quand l'APSA s'y prête bien (ex : certains duels), mais en cas de non réussite et en particulier pour les élèves disposant d'une faible estime de leur compétence : proposer assez rapidement des solutions techniques adaptées aux ressources et des modèles tactiques pertinents dans le contexte (en s'inspirant de la logique du professionnel qui transmet ses « tours de main ») pour garantir l'accès à un des niveaux de maîtrise explicités.

Ne pas utiliser uniquement que des situations globales, il faut que les élèves puissent comprendre -dans une tâche- qu'il y a des compétences précises à acquérir. Proposer, dans les apprentissages, quelques buts précis -dans la durée du cycle- (clairement différents les uns des autres) et les mettre en perspective pour donner un sens global à ce qui se fait.

Distinguer nettement aux yeux des élèves (en particulier les filles et les garçons faibles) la MAITRISE, centrée sur les tâches (réussir= apprendre à maîtriser des situations, qui renvoie à la qualité des apprentissages, à la pertinence des analyses, à des représentations du monde professionnel) de la PERFORMANCE (qui les renvoie à l'inaccessible –et parfois inquiétante- excellence sportive médiatisée).

Mettre en place une organisation « visible » par les élèves, elle balisera leur perception de la situation. Elle permettra de réguler avec moins de conflits.

Abandonner l'idée même d'une didactique unique des APSA. Fiche-type que l'on pourrait « assener » indifféremment de la seconde CAP à la Terminale Bac Pro et de la filière « Carrières Sanitaires et Sociales » à la filière « Productique ».

Inclure dans la démarche didactique une explicitation du sens de ce qui se réalise dans la tâche: qu'apprend-elle? De quelles transformations est-elle porteuse?.

Répondre aux questions posées (quand il s'agit de vraies questions) au moment où elles sont posées.

Rappeler ce qui a été appris (et non appris) les séances précédentes (en s'appuyant sur un événement marquant si c'est possible).

S'exprimer en termes simples, compréhensibles par tous les élèves (communiquer sur le fond), et ne pas hésiter à reformuler dans un autre niveau de langue : plus technique, plus savant (communiquer sur la forme).

Utiliser, faire utiliser le vocabulaire technique et reprendre les formulations imprécises « au vol ».

Illustrer un événement pratique par une anecdote qui permet d'y insérer un savoir pertinent: principes mécaniques et ergonomie du mouvement, modèles et alternatives tactiques, processus d'apprentissage moteur (comment ça marche?), nutrition et ressources énergétiques, musculation et santé, dopage et prévention, histoire technique et technologique de l'APSA, éducation à la sécurité par l'EPS, s'échauffer : raisons, processus physiologiques mis en oeuvre...

« Enrichir » les situations qui s'y prêtent bien (utilisation de matériels récents et de technologies modernes: cardio-fréquence mètre, photo et vidéo, recueil de données et traitement informatique des résultats,...) pour faire du cours d'EPS un véritable T.P. sur un thème précis, en veillant à ce que cela ne se substitue pas, à moyen terme, au travail moteur indispensable. Attention aux vols et aux sabotages !

Disposer de documents-ressources, disponibles au CDI ou dans votre bureau, les fournir à la demande (quand elle apparaît) et ne les diffuser qu'aux demandeurs explicites. On ne gaspille pas.

Lutter contre leur représentation dichotomique du savoir scolaire en présentant simplement les différentes compétences et les différents niveaux scolaires de maîtrise. Limiter fortement les supports écrits, utiliser des dessins « parlants », des dessins animés (par exemple au format GIF animé), des vidéos « maisons » très courtes et très « parlantes ».

Faire apprendre à utiliser des outils permettant à chaque élève de réaliser son propre « contrôle - qualité » (plus facile avec les filles).

Mettre en place un suivi des élèves tout au long de son cursus dans l'établissement qui permette de mesurer le « chemin parcouru », les compétences acquises dans les diverses dimensions de la personne qui concernent l'EPS.

C. Piste institutionnelle : intervenir, dans la durée, au niveau des différents projets et équipes pour accompagner une évolution cohérente de l'établissement.

On ne « gagne » pas seul

On « gagne » avec les autres enseignants de son équipe et de son établissement :

Se répartir les groupes difficiles dans l'équipe. Eventuellement : se spécialiser dans les classes « garçons », les classes « filles », les classes mixtes (dans le cas particulier des LP).

Partager et répartir les tâches : coordination, secrétariat AS, gestion et suivi du matériel, présence au CA, CHS, CESC, ...

Intervenir dans la durée pour les emplois du temps, les installations.

Expliquer l'EPS aux collègues, à l'administration, au service municipal des sports.

Populariser l'EPS lors des réunions parents-professeurs.

Ne pas se cloîtrer dans les gymnases, être présent en salle des professeurs, au CDI, aux ateliers, au bureau des CPE, ...

X. Bibliographie

- Astolfi Jean-Pierre L'erreur, un outil pour enseigner. Ed. ESF 1997
- Baudelot Ch et Establet R Allez les filles! Ed. Seuil 1993
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique Pour une philosophie politique de l'éducation – Six questions d'aujourd'hui Ed Bayard 2002
- Baudelot Ch Mauger G Jeunesse populaire, les générations de la crise. Ed. L'Harmattan 1994
- Bolognini M., Prêteur Y. et al. Estime de soi, perspectives développementales. Ed. Delachaux et Niestlé 1998
- Bourdieu P. La distinction, critique sociale du jugement Ed minuit 1985
- Charlot B., Bautier E., Rocheix J.-Y. Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs. Ed. A. Colin 1992
- Charlot Bernard Le rapport au Savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue Ed. Anthropos 1999
- Choquet Marie, Ledoux Sylvie Adolescents Enquête nationale. Les éditions INSERM 1997
- Davisse A. et Loureau C. Sports, école, société: la différence des sexes. Ed. L'Harmattan 1998
- Durand M. L'enseignement en milieu scolaire Ed. PUF 1996
- Delannoy Cécile La motivation. 1997 Hachette Education
- Delignières Didier et Duret Pascal Lexique thématique en STAPS. Ed. Vigot
- Duret P. Augustini M. Sports de rue et insertion sociale. Ed. INSEP 1993
- Gauthier Clermont et al. Pour une théorie de la pédagogie, recherches contemporaines sur le savoir des enseignants Ed. De Boeck Université 1997
- Guingouain Gérard Psychologie sociale et évaluation Dunod 1999
- Houssaye Jean Autorité ou éducation ? ed. ESF 2001
- Jellab Aziz Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel Ed. PUF Education et Formation 2001
- Méard Jacques, Bertone Stefano L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en Education Physique Ed. PUF 1998
- Pain Jacques et al. Banlieues : les déficits d'un collège citoyen ESF Editeur 1998
- Perraudau Michel Les méthodes cognitives Apprendre autrement à l'école. Armand Colin 1996
- Perrenoud Philippe (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris, ESF
- Pieron Maurice Pédagogie des APSA et du Sport. Ed. Revue EPS
- Postic Marcel La relation éducative. PUF 1982
- Prévost Claude L'éducation physique et sportive en France. PUF Pratiques corporelles 1991
- Therme Pierre L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive. PUF 1995
- Vaillant Maryse La réparation De la délinquance à la découverte de la responsabilité Ed. Gallimard 1999
- Verbunt Gilles Les obstacles culturels aux apprentissages CNDP 1994
- Viau Rolland La motivation en contexte scolaire. Ed. De Boeck Université 1994
- Wiel Gérard Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ. Ed. Chronique Sociale 1992
- SNEP Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS, Actes du colloque mars 1996
- L'apprentissage moteur, rôle des représentations. Coll. Ed. revue EPS 1991
- Dossier EPS n° 23 : A quoi sert l' EPS ?. Revue EPS 1996
- Dossier EPS n° 40 : Enseigner l' EPS en milieu difficile. Revue EPS 1998
- Cahiers pédagogiques « L' EPS, réalités et utopies... » n°361 Février 1998
- Revue CIBLES Questions sur les lycées professionnels. n°29 1993
- Revue Contre Pied n° mars 99 « L' EPS au carrefour des violences »
- Revue Education Permanente n° 128/1996-3 article « Identité et apprentissage »
- Revue Française de Pédagogie « Penser la pédagogie » n°120 1997

Revue Française de Pédagogie « Recherches en psychologie de l'éducation » n°122 1998
Revue Française de Pédagogie « La violence à l'école : approches européennes » n°123 1998
Revue Française de Pédagogie « Evaluation, suivi pédagogique et portfolio » n°132 2000
Revue Les Sciences de l'Éducation « Le décrochage scolaire » vol 36 n°1, 2003
Revue Migrants-Formation. n° 80, 92, 97, 105, 107, 109 CNDP
Revue « Prévenir » Adolescence, identités, santé, société. n° 23 1992
Revue Sciences Humaines Hors série « Eduquer et former » n° 12 fév mars 96
Revue Sciences Humaines Hors série « Identité Identités » n° 15 dec 96/janv 97
Revue Sciences Humaines « Le sens de l'école » n° 76 oct. 97
Revue Sciences Humaines Hors série « La psychologie aujourd'hui » n° 19 déc. 97/janvier 1998
Revue Spirales. n° 6, 8
Revue Psychologie et Education n°37 « Le besoin de conforter l'estime de soi : un frein au développement de la métacognition »
Laurent Cosnefroy
Revue Ville Ecole Intégration n° 114 Les familles et l'école : une relation difficile 1998
Revue Ville Ecole Intégration n° 116 corps, culture et insertion 1999
Actes du Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport - Paris INSEP 2000

Les articles

Albert Monique et al. « Ce que disent d'eux-mêmes des apprentis et des collégiens » revue Cibles n° 31 - 1995
Bariaud Françoise et Bourcet Claude Article « Le sentiment de la valeur de soi », in L'orientation scolaire et professionnelle 1994,
23, n°3 p.271-290
Combaz Gilles Article « L' EPS le point de vue de élèves » Revue Education et Formation 1990-24
Cosnefroy Laurent « Le besoin de conforter l'estime de soi : un frein au développement de la méta cognition » Revue Psychologie
et Education n° 37 pp. 87-98 1999
Lemoine Claude Article « Comment l'évaluation peut-elle devenir formative? » in Les sciences de l'Éducation 4/1995
Therme Pierre Polycopié « Modèle d'analyse des conduites de l'enfant inadapté dans la pratique des APSA » UFR STAPS Marseille

Sur Internet (les liens évoluent ou disparaissent malheureusement)

Article « Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école » une collaboration de l'association américaine de
psychologie et du laboratoire régional sur l'éducation du centre des Etats-Unis 01/93 Traduction française par Réginald Grégoire Inc.
07/95 <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/principe.html>
Modèle d'intervention pour l'enseignement et l'apprentissage <http://www.tact.fse.ulaval.ca/coopere/modele/page1a.htm>
INSERM équipe Santé de l'adolescent : <http://ifr69.vjf.inserm.fr/~ado472/INTRODUCTION/>
David Leloup Rapport de recherche (sur les variables intervenant dans le plaisir ressenti lors de la pratique sportive) (lien rompu)
<http://www.psp.ucl.ac.be/~clis/DLRapports.html>
Christian Sierro Article « A la recherche d'une motivation... perdue? » (lien rompu) <http://peche127-2a.unil.ch/ofiamt/motiperd/index.htm>

Visitez mon site <http://perso.wanadoo.fr/bernard.lefort/index.html>

XI. Annexes : Enquête 1998 et 1999

Fille Garçon Seconde Prof.:CAP/BEP Seconde Technologique Seconde générale

Coche les 2 familles d'activités sportives que tu détestes: la + importante= 1, l'autre=2

Les Sports Collectifs l'Athlétisme la course en endurance la Gymnastique

(basket, foot, Volley,Hand) (100m, saut en hauteur,) 20 minutes, footing, cross (sol,poutre,cheval, barres)

les Sports de raquette La Natation Les Danses Les Sports de combats

(badminton, tennis de table,) (lutte, Judo, boxes,)

l'Escalade Les activités de glisse Toutes, je n'aime aucun sport Autre

(skate, rollers)

• Quel est, à ton avis, le (la) professeur d'EPS idéal

numérote de 1 à 3, les 3 qualités les plus importantes (la plus importante = 1)

a Nous laisse faire tout ce que l'on veut b Nous respecte et ne se moque pas de nous quand on rate

c Nous fait travailler sur des activités nouvelles d Connaît beaucoup d'exercices pour bien faire apprendre

e Nous prépare efficacement à l'examen f Ecoute les élèves et parle avec eux

g Explique au tableau et donne des documents h Ne crie pas bêtement et reste de bonne humeur

i Nous encourage et nous aide efficacement quand c'est difficile

j Nous faire rire et nous détend k Met beaucoup de notes

l Sait nous intéresser à ce qu'il y a à apprendre m Sait maintenir la discipline dans la classe

n Autre :

Coche, pour toutes ces phrases, la case qui correspond le mieux à ton avis personnel (tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord)	Je suis Tout à fait	Je suis Plutôt	Je suis Plutôt	Je ne suis Pas du
1 « C'est en EPS, que je suis le (la) meilleure) à l'école »				
2 « En EPS, on peut être très bon sans travailler, ni apprendre »				
3 « J'ai parfois peur de me faire mal ou d'être blessé(e) par d'autres élèves »				
4 « Je pense que je suis en bonne santé »				
5 « L'EPS, ça ne sert à rien, c'est seulement pour se faire plaisir »				
6 « En EPS, je ne travaille que pour la note »				
7 « Je suis satisfait(e) de mon apparence physique »				
8 « J'ai l'impression que je réussis moins bien que les autres »				
9 « Je pense que je peux être bon(ne) dans n'importe quel sport nouveau pour moi »				
10 « Je parle facilement avec mon professeur d'EPS »				
11 « J'aimerais être meilleure) en sport »				
12 « En EPS, j'aime bien me montrer devant les autres quand je réussis »				
13 « Je parle facilement avec mes professeurs »				
14 « Pendant mon temps libre, j'aime bien faire du sport »				
15 « Je me fais facilement des camarades »				
16 « Je suis satisfait de mes résultats scolaires »				
17 « Je pense que je peux faire des efforts physiques importants »				
18 « J'aime prendre des responsabilités »				
19 « A l'école, Je retiens bien ce que j'apprend »				
20 « Avoir de bonnes notes, c'est important pour moi »				
21 « en général, mes parents me comprennent »				

Fille Garçon seconde professionnelle seconde générale et Technologique

Question N° 1 : A ton avis, à quoi doit servir l' EPS à l'école ?

choisir 3 réponses et les numéroter de 1 à 3, (met le numéro 1 au plus important)

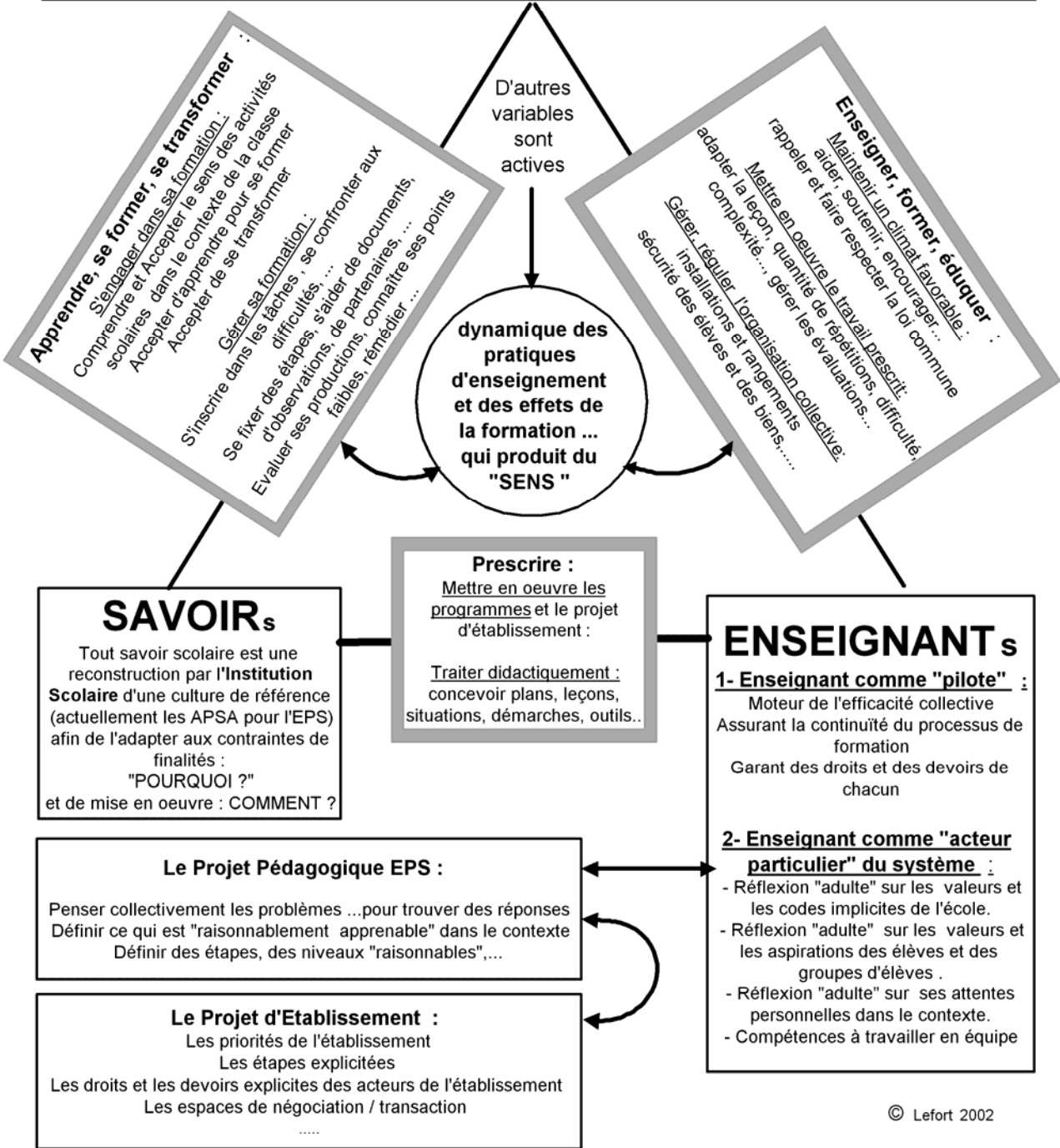
- A améliorer sa moyenne et gagner des points à l'examen
- B aider à se « sentir mieux », à être plus « en forme »
- C apprendre des sports nouveaux pour maintenant et pour ses loisirs futurs
- D se détendre, se reposer de la fatigue des autres cours
- E apprendre à s'entretenir physiquement pour rester en bonne santé plus tard
- F avoir de meilleures relations avec les autres, à mieux les connaître
- G ça ne sert à rien, sinon à perdre du temps, à faire des efforts inutiles
- H autre : _____

<i>Question n° 2 : Pour chaque phrase, met une croix dans la case qui correspond le mieux à ton avis : « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » ou « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »</i>	Je suis tout à fait d'accord	Je suis plutôt d'accord	Je suis plutôt pas d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord
Phrase N°1 : « C'est en EPS, que je suis le (la) meilleur(e) à l'école »				
Phrase N°2 : « En EPS, j'ai appris des choses utiles »				
Phrase N°3: «En EPS, c'est plus facile d'apprendre que dans les autres cours »				
Phrase N°4 : « En EPS, je préfère avoir une femme comme professeur»				
Phrase N°5 : « En EPS, je m'ennuie moins que dans les autres cours »				
Phrase N°6 : «Le cours d' EPS, c'est seulement fait pour les élèves très sportifs(ves) »				
Phrase N°7 : « Plus tard, je continuerais à pratiquer une ou des activités physiques »				
Phrase N°8 : « Je pense que je peux être bon(ne) dans n'importe quel sport nouveau pour moi »				
Phrase N°9 : « En EPS, il faut travailler beaucoup pour bien apprendre »				
Phrase N°10 : « Je suis satisfait(e) de mon apparence physique »				
Phrase N°11 : « J'aime bien être à l'école »				
Phrase N°12 : « Je me fait facilement des camarades »				
Phrase N°13 : «En général, je suis fier(e) de mes résultats scolaires »				
Phrase N°14 : « Je fais souvent du sport pendant mes loisirs»				
« Les cours d' EPS doivent se dérouler avec les filles et les garçons ensemble »	Toujours	Souvent	De tps en tps	Jamais

Histoire scolaire de chaque élève :

- * degré de divergence/convergence entre les codes implicites de l'école et les codes de la famille (connaître et accepter de pratiquer le métier d'élève), degré de divergence/convergence des codes de civilité avec ceux des enseignants.
- * niveaux du sentiment de compétence et d'estime de soi - quelle est la nature des représentations induites ? : école comme lieu de libération/soumission, enseignant comme adversaire /allié , menace/ aide, déceptions/satisfactions induites par l'école, ...
- * **niveau de ses ressources** motrices, cognitives, énergétiques, émotionnelles.
- * **niveau de ses connaissances et de ses compétences**

ELEVES



© Lefort 2002