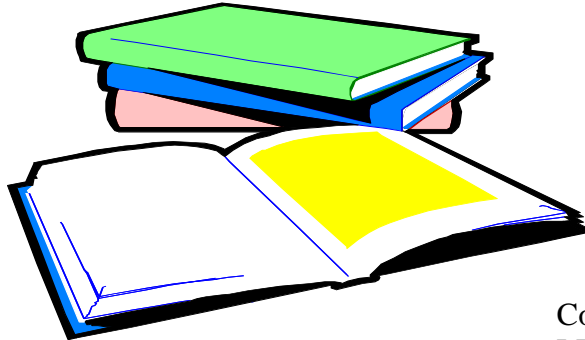


RESOLP EPS



Mai 2002
N° 74
Élaboré par le cercle d'étude du
RÉSOLP
IUFM de l'académie de Lyon
SAFCI

Contact permanent : Bouvard Paul
LP FLESSELLES
15 rue de Flesselles
69001 LYON
tel 04 72 10 22 22
Fax 04 72 10 22 00
@: polbouv@club-internet.fr

Spécial Stage

**Une EPS pour tous par le développement optimal de chacun
avec Pierre Therme (UFRSTAPS marseille)
et Christine Bertola (Membre du Groupe d'expert des programmes LP)**

Grille de stage.....	p 2
Edito par P Bouvard.....	p 4
<u>La question des programmes</u>	
Intervention de Christine Bertola rapportée par S Saieb et F Flacheron.....	p6
Travail autour de quelques compétences Collectif stagiaires.....	p8
<u>Une EPS pour tous par le développement optimal de Chacun</u>	
Expérimentations et réflexions du RESOLP Rapporté par C Charvet-Néri.....	p12
Les solutions apportées en EPS pour inclure les sujets que l'institution écarte et faire que tous accèdent à une EP par Franck Flacheron.....	p14
Escalade en Bloc au LP Les Canuts par Bruno Chatelet.....	p16
Intervention de Pierre Therme notes de P.Bouvard.....	p23
<u>Autour des APS:</u>	
L'Acrosport par Luc Bonnet.....	p 24
La relaxation par Marie-Rose Maury	p38
L'aérobic par Nathalie Derom.....	p43

Edito

par Paul Bouvard, contact permanent du RESOLP

Le troisième INFOLP de l'année scolaire, que vous avez entre les mains est entièrement consacré au bilan du stage qui s'est déroulé du 25 au 29 mars au LP Camille Claudel. Sur le plan des chiffres, ce stage est un succès puisque sur 36 inscrits nous avons eu un taux de remplissage de 82% .

Sur le plan qualitatif, les impressions dominantes en fin de stage sont la densité des informations transmises et l'intensité du travail relevé par de nombreux stagiaires: La journée passée avec Pierre Therme fut très riche, mais trop courte. En tout cas, il apparaît que faire venir un intervenant du niveau de Pierre Therme, n'est pas un luxe: Cela nous donne des pistes de travail et permet d'avoir un échange fort entre acteurs du terrain et scientifique. Il n'en sort, certes, aucune recette, aucune prescription mais bien quelques idées et quelques thèmes pour nous ouvrir des axes de réflexion. Peut-être aussi que cela donnera à certains l'envie d'aller se plonger dans le livre de Pierre Therme "La pratique sportive , l'exclusion et l'échec scolaire" qui donne des clés pour comprendre nos ados, souvent en difficulté.

L'autre intervention, avec Christine Bertola, sur la genèse et sur la compréhension des (futurs?...) textes de programmes pour les LP nous a permis de cerner toute la difficulté de produire des textes pour les LP:

Une logique égalitariste, relayée fortement par le syndicat, insiste sur le fait que les élèves de LP sont des lycéens comme les autres, et qu'à ce titre, les exigences des programmes, au nom d'une drôle de conception de l'égalité doivent rester identiques pour les 3 voies du lycée. Les propositions d'amendements faites par le SNEP proposent une corrélation plus forte avec le texte lycée (BO du 30/08/01) qui est cité explicitement 2 fois.

Le contexte extrêmement hétérogène d'un LP à l'autre et d'une classe à l'autre devrait pourtant inciter à la prudence quant aux compétences attendues: Si certains établissements (avec des filières très masculinisées) peuvent se conformer à des compétences proches de celles du lycée, beaucoup d'autres ne peuvent pas imaginer une seconde atteindre certaines compétences attendues avec le public dont ils ont la charge, et ce, quelque soient les compétences professionnelles et l'investissement des collègues.

. Nous voudrions que ce texte ne soit pas une source d'échec scolaire chez nos élèves et de revers professionnels chez nos collègues. Ne pas vouloir réduire l'EPS à la seule fonction de socialisation, de réduction des incivilités ou de préparation aux métiers, c'est être capable d'envisager l'EPS en LP comme une discipline intégrant fortement ces dimensions à sa mission d'acculturation. C'est cette articulation nécessaire entre les compétences méthodologiques et culturelles, vue comme une réponse à un projet pédagogique d'EPS qui fait de nous plus qu'un éducateur des APS, c'est du moins ce que nous revendiquons au RESOLP .

Le deuxième temps du travail avec Christine Bertola a été d'essayer, à partir d'une compétence attendue dans une activité et d'un contexte (une classe particulière), d'en retirer les compétences culturelles et méthodologiques à retenir . L'idée nous est venue d'essayer d'envisager des degrés de compétence méthodologique à attendre en fonction des publics : on pourrait, en fonction des caractéristiques des élèves et du projet pour cette classe, envisager de hiérarchiser des éléments de compétences afin que "s'engager lucidement dans la pratique de l'activité", par exemple, ne reste pas une phrase pieuse sur un projet EPS , mais bien un des axes des contenus proposés par l'enseignant et donc évaluable par celui-ci.

Ce travail c'est poursuivi le mercredi matin, un travail en atelier autour d'une compétence attendue dans une activité , articulée avec une compétence méthodologique

A amené à des exemples de production de fiches intégrable au projet EPS.

Le jeudi et le vendredi ont été consacrés à un travail autour de l'approche didactique et pédagogique de l'acrosport, faite par Luc Bonnet, de l'aérobic , par Nathalie Derom, du Step par Ginette Exbrayat et Sylvie Saieb et de la relaxation telle que la pratique Marie Rose Maury, à la fin de ses séances avec ses élèves du LP Lurçat. En souhaitant que cet INFOLP vous accompagne cet été, je vous souhaite à tous de **BONNE VACANCES!**

Présentation du projet de programme par C.BERTOLA et débat avec les stagiaires

C.Bertola, en qualité de membre du groupe d'experts des programmes LP, nous a présenté l'histoire de l'écriture de ce texte, les nuances entre ce futur programme et celui des lycées et l'enjeu autour des compétences visées. Un débat s'est ensuite établi autour de points particuliers parmi les collègues que nous synthétiserons en fin de compte-rendu.

L'histoire du projet de programme :

Le texte initial était, à l'origine, d'une quarantaine de pages ; il est aujourd'hui réduit à 14 pages. Le groupe d'experts avait retenu l'idée que le texte LP s'organiserait autour de l'articulation entre Compétences Culturelles(CC) et Compétences Méthodologiques(CM) ; cette idée a évolué, il n'est plus désormais nécessaire de faire ce chaînage. Articuler les deux compétences serait réintroduit dans les documents d'accompagnements . Actuellement le débat autour de l'articulation CC-CM stigmatise les points de vue différents sur la notion de compétence .Voulons-nous des « têtes » bien faites ou des « têtes » bien pleines ?Aujourd'hui le texte ne propose qu'une seule phrase concernant la prise en compte des CM !Le débat reste-t-il ouvert ? Pour C.Bertola , être compétent en EPS c'est : « avoir des connaissances que l'on choisit et que l'on articule au bon moment pour être efficace et pertinent » ; position à laquelle nous souscrivons et qui rends la « réduction » du texte très problématique quant aux possibles mises en œuvres sur le terrain.

La proposition de programme LP

Aujourd'hui le texte propose des CC définies selon 3 niveaux :

- Niv 1 : Cap/ Bep (exigible en fin des 2 années, notes entre 10et15) =Niv 2nde en lycée
- Niv 2 : Cap/ Bep(non exigible ; dit d'excellence ; notes entre 15 et20)=Niv 1 du cycle terminal en lycée.
Bac Pro (exigible en fin des 2 années, notes entre 10 et 15)
- Niv3 :Bac Pro(non exigible ; dit d'excellence ; notes entre 15 et20)=Niv 2 du cycle terminal en lycée.

Une autre particularité du texte LP par rapport au texte Lycée réside dans l'utilisation des catégorisations des APSA. En effet pour le lycée, il convient de traiter au moins 3 APSA dont au moins 2 dans l'ensemble commun et au moins 1 collective.Pour le LP il suffit de traiter :

- au moins 3 APSA dans l'ensemble commun **ou** libre et au moins 1 collective.
- Il est recommandé programmer des APPN et des activités liées à l'entretien de soi
- ICC peut être proposée sous forme de sensibilisation et non de cycle entier.

Le débat des stagiaires

Suite à cette analyse du projet de programme, le débat s'ouvre et met en avant les remarques suivantes :

- Concernant le chaînage CC-CM, tous s'accordent à dénoncer la minoration des CM au regard des CC .
- La CM doit être choisie au regard des élèves et de la CC attendue de l'APSA.
- Les formulations de certaines CC attendues sont à revoir afin qu'il y ait une plus grande possibilité de cibler nos différents élèves(en VB , en escalade, en danse) .
- Des ruptures d'exigences entre N1 et le suivant (en escalade notamment) pose le problème de la déclinaison des niveaux attendus et de la grande hétérogénéité des sections de LP .
- Enfin le sentiment de cadrage avec le programme ne peut être intéressant pour nos élèves que dans la mesure où il laisse « à des cadres A de la fonction publique, la possibilité, notamment à travers l'évaluation , de tenir compte du particularisme des élèves afin que chacun et chacune puissent réussir à leur niveau et engager une relation positive avec la pratique physique ».

Prises de notes relatives aux réactions des enseignants du RESOLP
lors de la présentation du projet de programme LP par C. BERTOLA
par S. Saïeb (LP CLAUDEL) et f. Flacheron (LP LAMARQUE)

Durant 2H30 Christine Bertola, en qualité de membre du groupe d'expert des programmes LP, nous a présenté l'histoire de l'écriture de ce texte, de sa procédure de validation, des nuances significatives par rapport aux programmes lycées et enfin des enjeux de telles propositions. Ainsi au commencement le groupe d'expert avait retenu l'idée que le texte LP s'organiserait autour de l'idée de continuum pour traiter les composantes méthodologiques. Cette idée a été abandonnée depuis ; il faut savoir par exemple que la DESCO a souhaité un texte édulcoré (de 30 à 13 pages) de toutes discussions problématiques ou « problématisantes ».

En premier lieu une contextualisation a été nécessaire autour de l'émergence depuis maintenant dix ans de la notion de compétence. Si ce concept articulé à la notion de connaissance semble accepté par notre champ disciplinaire, cela ne va pas de même pour les autres matières d'enseignement. En effet, cette irrésistible ascension du terme de compétence qui peut être emprunté au monde libéral de l'entreprise ou plus certainement aux mouvements d'éducation nouvelle pose la question de la « connaissance-expérience ». C'est-à-dire que le temps développé à développer des compétences se fait au détriment des connaissances.

En tout état de cause en EPS cette notion de compétence est à entreprendre sous l'angle de la diversité des expériences corporelles vécues à travers des APSA. Ainsi selon le mode de traitement de l'APSA, à travers l'acquisition de quatre types de connaissances, on peut retrouver une ou deux des 5 composantes culturelles. En ce qui concerne les composantes méthodologiques suite à une intervention syndicale il n'existe plus qu'une seule phrase sur la prise en compte capitale des composantes méthodologiques. Celles-ci doivent pourtant s'articuler avec la composante culturelle. De plus une composante méthodologique peut être prédominante par rapport à une autre au regard des caractéristiques élèves ou de la composante attendue d'une APSA. À cet égard, l'assemblée a insisté sur le fait par exemple que l'accès à la composante méthodologique n°3 était étroitement lié à l'engagement lucide dans l'activité ou la mesure des effets de l'activité physique (= « *lien de causalité circulaire* » H. MENDRAS *Eléments de sociologie-1977*).

En ce qui concerne les compétences attendues par souci de ne pas créer de « sous-culture » mais au contraire de maintenir une culture commune, elles ne seront pas modifiées. Si au lycée les composantes méthodologiques doivent être traitées de façon synergique dans chaque APSA au LP ces composantes peuvent être abordées sur un cycle de deux ans. Cela ouvre une brèche dans la possible didactisation (= étapes hiérarchisées) des composantes méthodologiques. Par exemple la CM1 relative à « *l'engagement lucide dans l'activité* » revoit à des notions de préparation à l'effort, connaissance de ses limites, maîtrise du risque, alternance effort- récupération, prévention des blessures, adaptation à la nouveauté....

L'un des faits marquants de ce texte réside dans la codification des niveaux :

- Celui de seconde en lycée en niveau 1 pour les LP exigible en fin de CAP-BEP,
- Celui du niveau 1 du cycle terminal lycée en niveau 2 exigible en fin de Bac Pro
- Celui du niveau 2 du cycle terminal lycée en niveau 3 (16 à 20/20 en Bac Pro).

Une autre particularité du texte LP par rapport au texte Lycée réside dans l'utilisation des catégorisations des APSA (ensemble commun ou complémentaire). En effet pour le lycée, il convient de traiter au moins trois APSA dont *au moins deux de l'ensemble commun* et au moins une collective, alors que pour le LP il suffit de traiter au moins trois APSA dans les ensembles commun ou libre et au moins une collective. Une dernière spécificité du texte LP réside dans la volonté forte de faire des APPN pour travailler la CC2. De plus il est simplement encouragé d'arpenter les 5 composantes culturelles en 2 ans. Une composante culturelle peut simplement être proposé sous la forme d'une sensibilisation.

Ainsi à partir d'une compétence attendue il s'agit de déterminer une composante culturelle et une composante méthodologique prioritaires afin de déterminer une situation pédagogique et de concevoir un outil d'évaluation qui reflète dans l'action une part des composantes méthodologiques. Ces différentes informations nous permettent de faire une première synthèse, synthèse pouvant nous permettre de faire des choix dans les projets pédagogiques et de travailler sur les types de connaissances. C'est le travail qu'il a été entrepris le lundi après midi du stage et poursuivi le mercredi matin.

Course d'orientation	COMPETENCES ATTENDUES		SECONDE
<p>Conduire son déplacement en suivant et enchaînant des lignes intérieures pour réaliser la meilleure performance possible lors d'une épreuve de CO individuelle ou par équipe, en milieu plus ou moins boisé et partiellement connu. En arrière plan ce sont la CC2 et la CM1 prioritairement retenues.</p>			
<p>Caractéristiques élèves : 1° Bac Pro garçons, 40 % se montrent à priori intéressés, 50 % sont des suivistes, 10 % se montrent récalcitrants. 50 % ont au moins un cycle de CO (locale avec carte simplifiée, parcours permanent pré aménagé).</p>			
CONNAISSANCES informations	CONNAISSANCES PROCEDURES		
	Techniques et tactiques	Connaissance de soi	Savoir-faire sociaux
<p>Sur l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances sur la lecture, le décodage des légendes d'une carte IGN au 25/1000° • Connaissances des règles qui permettent de respecter l'environnement <p>Sur le pratiquant dans l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances des caractéristiques de l'équipement adéquat <p>Sur l'activité comme pratique sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de la prise en compte du paramètre temps. • Connaissances sur la volonté en CO de ne pas se perdre. • Connaissance des outils relatifs à l'orientation pour pouvoir se promener 	<ul style="list-style-type: none"> • Sait orienter une carte • Sait se situer sur une carte, repérer un endroit. • Est capable de suivre son trajet (ligne simple) • Est capable d'évaluer la distance. • Identifie la pénétrabilité d'un secteur. • Sait lire le relief • Est capable de tirer un azimut • Réalise une triangulation quand cela est nécessaire • Sait utiliser des procédures de réchappe (faire demi-tour, ...) 	<p>Se prépare physiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopte une allure qui convient au groupe, à un départ de course <p>Adaptation de la motricité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopte son déplacement au terrain. • Relative son potentiel / au niveau du groupe <p>Après l'effort :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesure le décalage entre le prévu et le réalisé • Se réhydrate <p>Choix d'un itinéraire :</p> <p>Se domine affectivement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'isolement, l'incertitude • Contrôle de soi lorsqu'il est momentanément perdu. 	<p>Règles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecte les consignes de préservation de l'environnement • Participe activement à l'élaboration de règles groupales autour de l'activité et notamment au partage des tâches inhérentes au groupe <p>Organisation, autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se répartir les charges et les charges de travail • Cohésion du groupe qui le rend autonome- à l'enseignant <p>Tenir différents rôles sociaux afin d'être en toutes circonstances solidaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le plus faible au plan moteur prend la carte • Aide et entraide • Avoir été à un moment donné en position de prendre en charge le groupe : / Gestion course / Repérage spatiale / management, encouragement dans l'effort

VOLLEY-BALL

Nous sommes donc en C.C.4 : (Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif)

Travail sur **Compétence attendue niveau 1** à savoir :

« Rechercher le gain d'une rencontre par la mise en place d'une attaque qui atteint régulièrement, précisément et volontairement toutes les zones de la cible. La défense s'organise autour de la réception pour faire progresser la balle. Les élèves construisent collectivement des règles propres au fonctionnement de l'équipe. »

Classe choisie : **CAP filles**

Profil des élèves :

Population hétérogène (d'un point de vue moteur, motivationnel, intellectuel) avec un pôle relationnel très important.

Le profil d'élèves s'étend de la « caractérielle hystérique » à « l'introvertie suicidaire ».

Le niveau de compréhension est souvent faible, soit par « handicap » intellectuel, soit primo-arrivante, soit élève en grosses difficultés.

L'APS Volley-ball est assez appréciée car peu de dépense énergétique et peu de contact.

Choix d'une C.M :

CM 1 : S'engager avec lucidité

Nous avons déterminé 3 niveaux :

Niv 1 : L'élève refuse l'activité, et cela se traduit par :

- soit l'élève s'efface, se met en retrait
- soit l'élève perturbe la classe et le cours

Niv 2 : L'élève peut être en activité sur une durée limitée... jusqu'à « blocage » (qui peut être : son propre échec sur une action, l'échec d'une autre élève, un changement de situation, un conflit, les réflexions d'autres élèves ou du prof...)

L'élève s'organise sans déplacement, pour se protéger, dans son espace proche .

Niv 3 : L'élève est en activité sur tout le temps de jeu quelquesoit le résultat de l'action, l'adversaire, le partenaire, avec présence du prof ou non. L'élève suit l'action du jeu (prise d'informations et lecture de trajectoires).

Connaissances privilégiées :

Par rapport à la balle (la balle est mon amie) :

- S'approprier les « frappes » pour :
- ne pas se faire mal
 - se sentir concernée
 - être capable d'intervenir

- Prendre des informations pour :
- lire la trajectoire de la balle
 - se placer et se déplacer par rapport à la balle, par rapport au partenaire
 - jouer à deux mains

Après avoir analysé ces différentes caractéristiques liées à cette population, la compétence attendue dans ce niveau 1 Volley-Ball nous semble inaccessible pour nos élèves.

NATATION SAUVETAGE

Compétences attendues :

En préambule, une remarque est nécessaire. Ces compétences attendues sont impossibles pour des non nageurs. Le niveau I, « exigible » selon les textes, le sera donc difficilement.

Le groupe de collègues, composé de Sylvie Saïeb, Anne-Laure Bonnard, Danièle Guidi, Thierry Bertrand et moi-même, a souhaité rédiger autrement les compétences attendues. 2 options sont apparues.

La 1^e option considère que les compétences attendues telles qu'elles sont rédigées n'ont pas une grande cohérence. Il semble que les 2 phrases sont juxtaposées et non en cohérence.

Aussi, la 1^e proposition de réécriture des compétences attendues est la suivante :

- Nager une distance longue en un temps imparti **ou non**, exigeant le franchissement en immersion d'obstacles situés en surface. Au terme de cet effort, l'élève devra remonter un objet, **de poids variable**, immergé, **à des profondeurs variables**.

La 2^e proposition laisse les compétences attendues quasiment en l'état. Elle souhaite également que le temps soit imparti ou non. Même remarque pour le poids de l'objet et sa profondeur d'immersion. Mais l'interrogation concerne le terme « vite » qui caractérise la vitesse de nage utilisée « au terme d'un effort prolongé ». Cette vitesse semble en opposition avec l'objectif de sauvetage qui nécessite une intervention efficace du sauveteur. Cette vitesse devrait certes permettre d'évaluer la gestion des ressources des élèves confrontés à une tâche impliquant cette compétence. Mais l'objectif de vitesse ne semble pas 1^{er}.

Caractéristiques des élèves :

Exemple : classes de BEP majoritairement féminines.

Beaucoup de non nageuses, conscientes de leurs capacités et même enclines à se dévaloriser.

Une image de leur corps peu flatteuse pouvant provoquer un repli sur elles-mêmes.

Classes de BEP majoritairement masculines.

Energétiques, explosifs, plutôt nageurs, désireux de progresser, des difficultés à lier capacités et projets, et de ce fait ne croyant pas l'enseignant lorsque celui-ci met en garde l'élève contre des erreurs manifestes (partir vite, n'inspirer que tous les 6 ou 8 temps, faire beaucoup de mouvements pour aller vite, etc.....

La CM choisie est la suivante : **s'engager lucidement**

Connaissances : informations

Pour les filles et les non nageurs: la piscine est un milieu fini, pas nécessairement hostile. Mise en évidence des propriétés physiques de l'eau : Poussée d'Archimède, couple de redressement, flottabilité, protection des voies aériennes supérieures, appuis, les résistances à l'avancement.

Manœuvre de Valsalva

Repères dans l'eau, différents de ceux du terrien. Rôle de la tête et de l'oreille,

Techniques et tactiques :

Organise une respiration adapté à l'effort demandé et non perturbante pour le parcours,
Enchaîne nage et technique d'immersion adaptée, le tout en confort respiratoire,
Technique d'immersion adaptée à la recherche sous-marine,
Sait adapter la profondeur d'immersion et le poids de l'objet à rechercher à ses capacités physiques,
Sait lier déplacements sous-marins et économie de mouvements.

Connaissance de soi :

Se connaître et se déclarer nageur ou non nageur,
Savoir gérer ses émotions par rapport aux obstacles et à la profondeur
Savoir relier sensations éprouvées et effort demandé,
Savoir estimer ses possibilités afin d'éviter l'échec ou la mise en danger ultérieure.

Savoir-faire sociaux :

Surveiller l'autre, idée de binôme et donc de responsabilisation mutuelle impliquant droits et devoirs.
Aider l'autre par des conseils et des constats.
Etablir une relation de confiance avec l'autre.

Et si on essayait de réfléchir autour des compétences méthodologiques

CM1

CM2

CM3

Cm4



Une EPS pour tous par le développement optimal de chacun

|

|

1°) Approche sociologique de l'exclusion et de l'échec de l'adolescent en difficulté.

L'Unité du système scolaire, issue du processus initié par les lois Berthoins et terminé par la Loi Haby (1975), est mise en cause par le syndrome de l'échec scolaire et de l'exclusion scolaire. Pour Durkheim (Education et sociologie 1922), le rôle de l'école est de créer une intégration sociale fonctionnelle. Cela se fait par un classement différentiel des individus pour les placer dans la division sociale du travail. L'intégration sociale est normative, l'intégration passe par une adhésion aux normes dominantes.

Le système scolaire aujourd'hui est au cœur d'une double difficulté:

- Une difficulté à faire appliquer un système méritocratique uniforme à des populations multiples et singulières

(Cf les programmes nationaux)

- Une difficulté externe à garantir à tous l'intégration sociale. On est dans un système de normalisation de nos élèves. Nous sommes en attentes de conduites et de comportements conformes. Et souvent nos élèves en ZEP ou LP ont des attitudes et des comportements loin de la norme attendue

Les élèves des zones dites sensibles vivent plus que d'autres les phénomènes de désaffiliation: La société postsalariale a remis fortement en cause le compromis trouvé dans le rapport de force et l'action collective après la révolution industrielle: L'emploi stable assurant au salarié un ensemble de protections sociale est de moins en moins la règle: les CDD, intérimaires, stages, Rmi n'apportent aucunement les protections sociales de l'emploi stable, créant non pas une exclusion directe et très visible, mais une masse importante de personnes avec un très mince filet de sécurité avant la marginalisation totale. C'est le phénomène de **désaffiliation** (Robert Castel. Les métamorphoses de la question sociale 1999)

Alain Touraine (Face à l'exclusion, revue esprit n°2, février 1991) montre que les grèves étudiantes du début des années 90 n'avaient qu'un sens: face aux problèmes de la sélection, les jeunes recherchent sécurité et conditions de travail acceptable. Ils ont une demande très conformiste qui est: "Nous voulons une place dans la société". Ils veulent rejoindre la classe moyenne grâce à la scolarisation.. Ils veulent quitter le monde de la périphérie pour accéder aux espaces centraux (analogie entre urbanisme et position sociale, ceux du dehors, ceux du dedans). Thèse du dedans et du dehors remise en cause par Rosanvallon et Castel. Il n'y a pas de dehors social, tout est dans le social..

L'école en périphérie des grandes villes travaille avec des populations spécifiques dans laquelle les populations immigrées sont sur-représentées (62% d'élèves venant de CSP défavorisées, 23% d'origine étrangère. On est bien sûr une répartition spatiale des groupes sociaux. On a une différenciation urbaine des populations qui s'accroît.

On a des concentrations spatiales de populations très différenciées et une offre scolaire standardisée par les programmes notamment. Il y a là une illusion égalitariste majeure. Donner les mêmes moyens et proposer les mêmes apprentissages à tous est extrêmement inéquitable. Ces inégalités, dans leur renforcement, la ségrégation sociale des populations créée dans les quartiers des microcultures, des contre cultures, des reconstructions culturelles où la violence, le défi, le risque sont des constructions culturelles. Cette démarche sociologique et ethnographique

par rapport à la carte scolaire à été menée par Agnès Van zanten et à été rapportée dans "L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue" paru en 2002

Les thèses de Maxime Travers et Hélène Sorreau (doctorat STAPS ,Marseille, sont à ce sujet parlantes:

Maxime Travers par du constat que l'activité la plus difficile à enseigner avec les garçons c'est le football. Pour les jeunes habitués au jeu de pied d'immeuble, le foot est tout sauf un sport collectif, c'est une activité de duel, Un défi. C'est le 1 contre 1, le dribble, le but étant de passer l'autre.

Entre le FB de pied d'immeuble et le FB le décalage n'est pas optimal du tout!!

Alors que fait on de la didactique du foot?

Il faut donc repartir sur le sens initial de l'activité pour y injecter des contraintes peu à peu afin de construire le jeu..

Cependant les modes d'organisation de jeu sont sensiblement différents d'une cité à l'autre. Les modes d'organisation sont très locaux voire tribaux .

On peut se référer également à ce sujet aux travaux menés par Yannick Vanpouille , rapportés dans l'INFOLP n°65

Hélène Sorreau c'est attachée à rechercher les lieux d'intégration et de mixité sociale à Marseille

Il y en à peu.:le stade vélodrome et les plages. Ces lieux d'intégration sont aussi des lieux d'affirmation des appartenances: La répartition des spectateurs au stade vélodrome reflète la géographie de la ville: Les jeunes des quartiers Nord dans les virages Nord etc...

Elle parle d'appartenance quasi tribales. Ces différences tribales rendent difficiles les possibilités d'intégration au "centre" social.

Exclus de celui-ci, ils vont en adopter les symboles les plus forts: Le Lacoste, La BMW

Pour François Dubet (Les lycéens 1991) L'accès de cette population spécifique au lycée oblige à une redéfinition du métier de l'enseignant.

Il y a une inadaptation fondamentale entre un programme centralisé et la réalité sociologique

Pour pouvoir avancer: Il faut développer les capacités d'adaptation et la plasticité

Développer une authentique formation continue et laisser une place importante à l'expérimentation de terrain (Ce que nous tentons modestement de faire au RESOLP)

Cependant l'unité du système social et du système éducatif resteront des mythes

Les parcours individuels restent marqués par l'origine sociale.

C'est l'organisation de l'école au sens large qui pose problème:

Il y a une définition artificielle et virtuelle du niveau d'excellence.

Pour créer un programme non ségrégatif il faudrait pouvoir l'articuler à la réalité sociale.

A partir d'un cadre national large, des cadres A de l'éducation nationale devraient être obligés de se poser les questions suivantes Quelles sont les compétences de mes élèves . Quels paliers faut-il fixer pour ne pas les empêcher d'accéder à l'excellence?

Il faudrait une culture partagée qui ne serait pas donnée par l'excellence mais par la réalité sociale.

2 Approche psychologique de l'exclusion et de l'échec scolaire de l'adolescent en difficulté

Ces populations en difficulté ont du mal à séparer culture sociale /culture scolaire

Ils indexent leurs émotions sur leurs problèmes identitaires. Les violences n'ont souvent aucune

cause: Le regard déclenche la violence (ex du jeune tabassé à mort à Marseille parcequ'il avait

"mal regardé" un autre groupe d'ados). Le regard déclenche la violence car il y en a une lecture

émotionnelle. La violence est le résultat des différences identitaires, shuntant le contrôle cognitif.

Ces jeunes sont dans l'impossibilité de passer d'une gestion émotionnelle des actes à une gestion

cognitive. Ils ne dissocient pas les différentes sollicitations du processus (L'émotion amène l'acte).

Ils ne distinguent pas le cognitif du moteur. **Construire ce passage de l'émotionnel au symbolique c'est essayer de construire l'unité du "Je".**

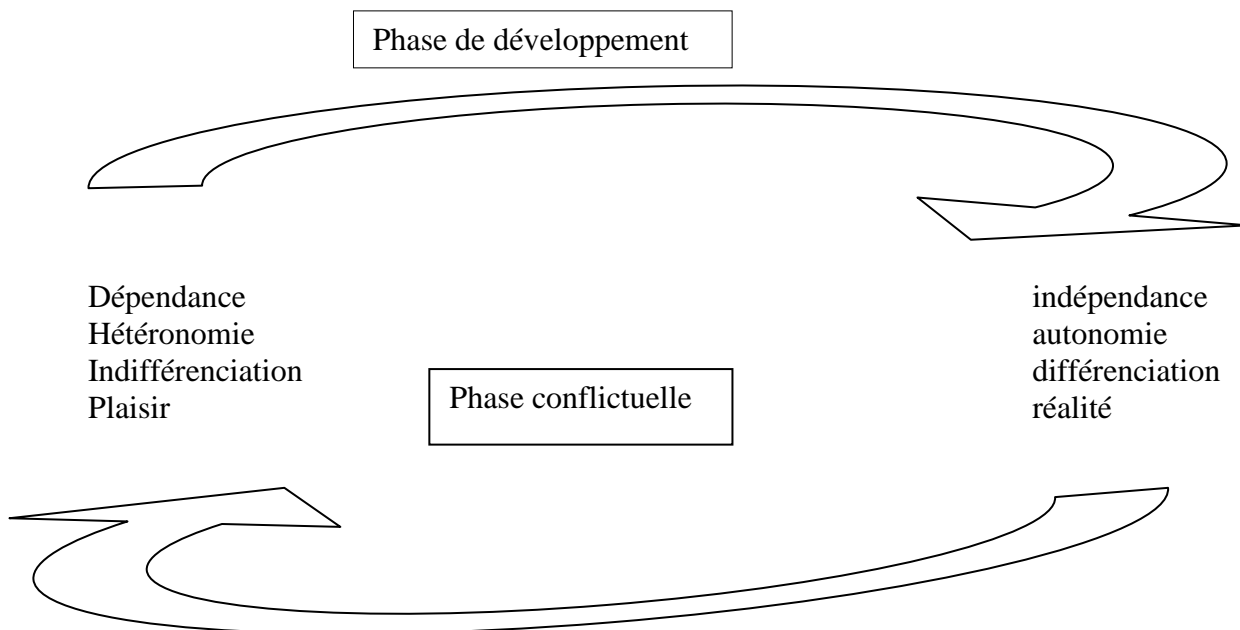
L'EPS peut être pour cela un support intéressant, la mise en jeu du corps en EPS sollicite fortement ce canal émotionnel. L'important c'est de permettre aux élèves de différer ces émotions, en faisant appel aux instances symboliques de leurs actes. Le contrôle de soi par la règle intériorisée (de l'arbitre perçu comme le flic ou le juge à l'autoarbitrage sur des règles négociées et intégrées on pense là aux travaux rapportés par Marc Clément concernant l'arbitrage en Foot dans la Manche dans les cahiers des collectivités territoriales consacrés à l'insertion et l'intégration par le sport)

On peut avoir des changements considérables de comportements sur des tempstres courts, ce qui entrainera des comportement extrêmement variables, d'avancées et de régressions spectaculaires.

. Ceci est un effet du théorème du développement (Acquisition-conflit-dépassement)

Ce qui souligne l'inéquité fondamentale de la constitution de classes linéaires (en âges). En cela l'esprit de la politiques des cycles à l'école primaire était géniale.

La question du développement:



L'adolescence:

Il serait stupide d'écrire un livre sur l'adolescence pour les adolescents, car cette période de la vie, qui est essentiellement celle d'une découverte personnelle doit être vécue. Chaque individu est engagé dans une expérience : vivre, et dans un problème: exister (Winnicott)

C'est la phase de la vie où se construit l'identité d'adulte

Cette phase n'a pas toujours existé (travaux de Philippe Ariès)

Trois aspects biologiques, psychologiques sociaux

C'est une période intense de constitution, de remaniement de l'image de soi. D'une image de soi pour soi, d'une image de soi pour les autres, par les autres

5 contraintes génératrices de conflits personnels et interpersonnels dans le processus d'adolescence:

Comment accéder à l'autonomie de communication?

Comment réinvestir et apprivoiser son corps sexué?

Comment élaborer une image de soi dans un devenir?

Comment rompre avec ses attachements antérieurs?

Comment passer d'une relation basée sur les instances émotionnelles à une relation contrôlée par les instances symboliques?

Ces grands problèmes peuvent et doivent être des grilles de lecture dans nos relations avec les ados que sont nos élèves.

La référence restant le livre de Pierre Thèze: L'échec l'exclusion et la pratique sportive. PUF. 1996

Autour des APS

La commande faite par le cercle d'études aux membres du réseau intervenant sur les APS était de nous permettre de vivre une séance de chaque activité et d'avoir des éléments nous permettant de démarrer un cycle.

On notera que c'est Gil Sinègre qui s'est occupé de nous échauffer jeudi matin

Acrosport

par Luc Bonnet (LP Flesselles)

« Le règlement fédéral privilégie les pyramides par rapport aux éléments individuels. Dans le cadre de la séance d'EPS, il s'avère difficile de travailler simultanément des éléments gymniques et des figures collectives.

L'aspect collectif représente à nos yeux la spécificité de l'acrosport, sa richesse et son attrait. L'acrosport consiste à réaliser un enchaînement de figures collectives combinées à des éléments individuels ». Pour ma part je porte l'accent quasiment exclusivement sur les figures collectives, excluant sans le dire les figures individuelles.

Idée forte : une figure statique peut être photographiée.

Une figure dynamique doit être filmée

L'acrosport se caractérise par une relation individu à individu, mais aussi par une répartition des rôles, 2, qui est à la base de cette activité.

- le porteur,
- le voltigeur.

Concernant cette répartition des rôles, plusieurs points nous apparaissent importants : Cette répartition ne doit pas être trop précoce de façon à ce que chacun comprenne la difficulté qu'il peut y avoir à tenir ce rôle de porteur par exemple ou la peur que peut éprouver un voltigeur sur les épaules d'un élève assez grand. De plus, il est important de permettre à chacun de remplir alternativement chacun des 2 rôles de façon à ne pas enfermer les élèves dans un registre trop étroit.

Importance de chercher avec eux un répertoire (tableau Véléda, poster) de positions du porteur, et du voltigeur. Il nous semble important d'en garder une trace écrite à afficher pendant le cours de façon à ce que les élèves puissent s'y référer.

Cela renvoie à l'objectif de culture commune. L'idée d'un répertoire commun à la classe peut faire émerger l'idée que ce qui est trouvé par certains profite à tous et qu'à partir d'une trouvaille on peut faire évoluer une figure vers quelque chose d'autre. Pb :certains considèrent que ce qu'ils trouvent leur appartient et que cela doit rester leur propriété.

Sur cette répartition des rôles il est nécessaire de préciser encore une chose. Chacun étant clairement identifié comme porteur ou voltigeur à un moment donné T, chacun doit aussi avoir intégré les obligations liées à son statut :

Je suis porteur, je me dois d'être stable pour faciliter le travail du voltigeur, en cas de chute de ce dernier je ne modifie pas la localisation de mes appuis afin que le voltigeur retombe sur une zone sans risque ni pour lui, ni pour moi. En contrepartie, à la moindre douleur et donc au moindre signal sonore de ma part, le voltigeur doit descendre en évitant de retomber sur le porteur, et sans

prendre d'impulsion avant de descendre. Le porteur commande l'arrêt ou la poursuite de la figure. Le lien avec le texte officiel sur la pratique des activités physiques et sportives (9 3 94) est évident. Ce point sera à développer.

Comment commencer une séance ?

- ① Regarder la vidéo
- ② Lister les figures

Echauffement

Course sur les tapis

Echauffement articulaire

- Orteils : dérouler le voûte plantaire
- Genoux : flexions, rotations
- Hanches : se pencher sur le côté, rotations du bassin
- Epauls : rotations
- Poignets : flexions, pressions
- Nuque : rotations

Renforcement

- Planche, 30s : commencer à 4 pattes puis au signal tenir la planche sur les bras, corps gainé.
- Chaise contre le mur, 30s : jambes à 90°
- Abdominaux : sur le dos, jambes pliées, mains derrière la nuque, 10 fois.

Garder le même ordre à chaque fois.

Dynamique

- Général

*

2 par 2, assis dos à dos à 1 mètre d'écart. Au signal, se relever le plus vite possible et parcourir la longueur des tapis sans se faire rattraper.

*

Idem, à plat ventre dans la même direction.

- En relation au thème de la séance

Exemple : les portés ⇔ travailler les appuis, l'enchaînement des figures, l'enchaînement + porté

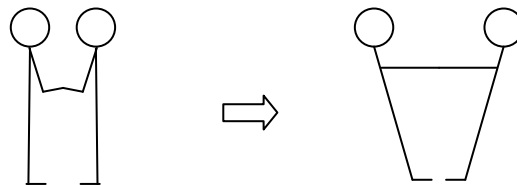
Etirements

- Assis, une jambe pliée, une jambe tendue, pied en flexion : attraper le pied avec la main
- Jambes écartées, mains au centre, se pencher en avant

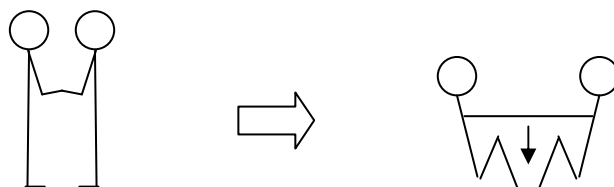
Exercices équilibre 2 par 2

Face à face, pieds contre pied, bras pliés :

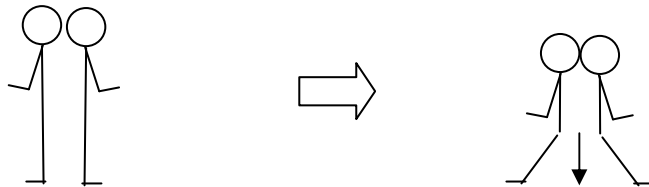
- ① S'écarter pour tendre les bras :



- ② Descendre au sol sans se laisser tomber

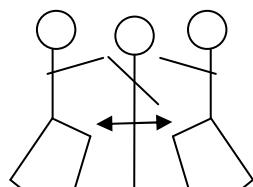


③ Idem dos à dos



Exercices équilibre à 3

Le balancier : au départ, prise en charge. Les 2 élèves extérieurs posent les mains aux omoplates de celui qui va se balancer.



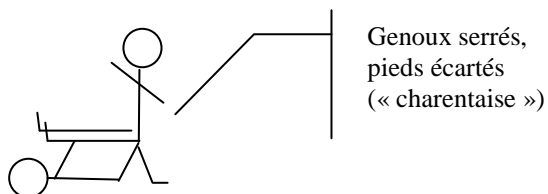
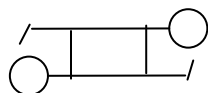
Remarque : rester gainé, ne pas aller trop bas

Monter / démonter une pyramide

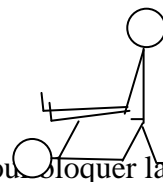
Les pyramides de base

- Coordination par rapport aux actions

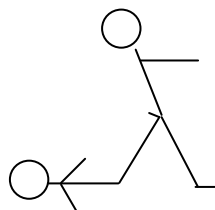
Exemples :



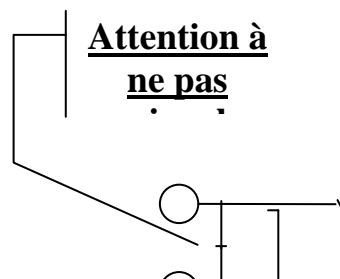
Idem sur les bras (mains sur les genoux)

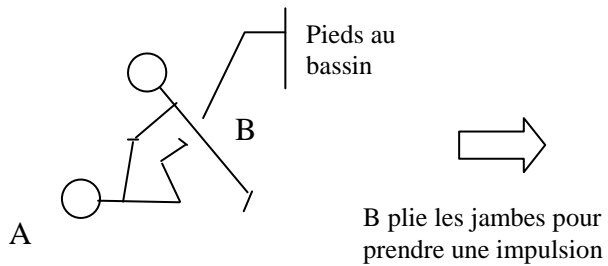


Plier les jambes et attendre le signal de l'autre pour bloquer la position



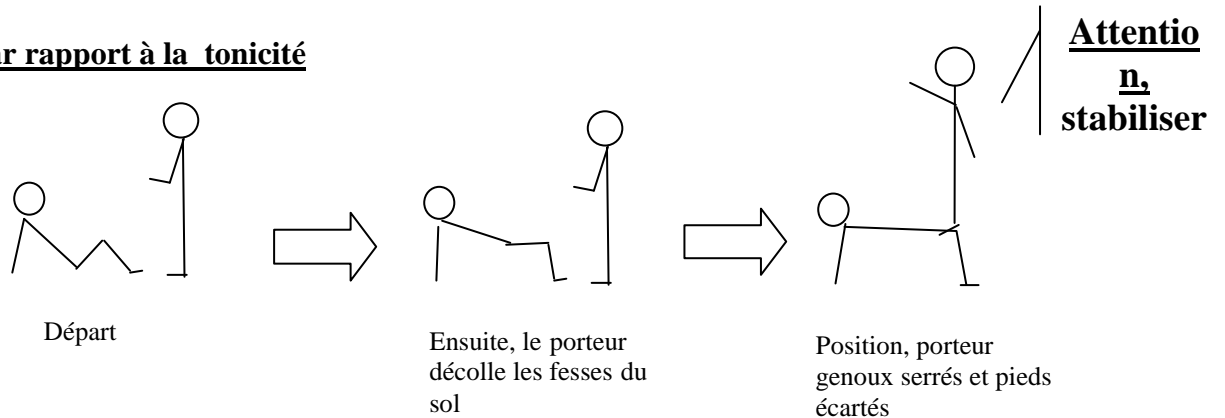
Idem avec un mouvement



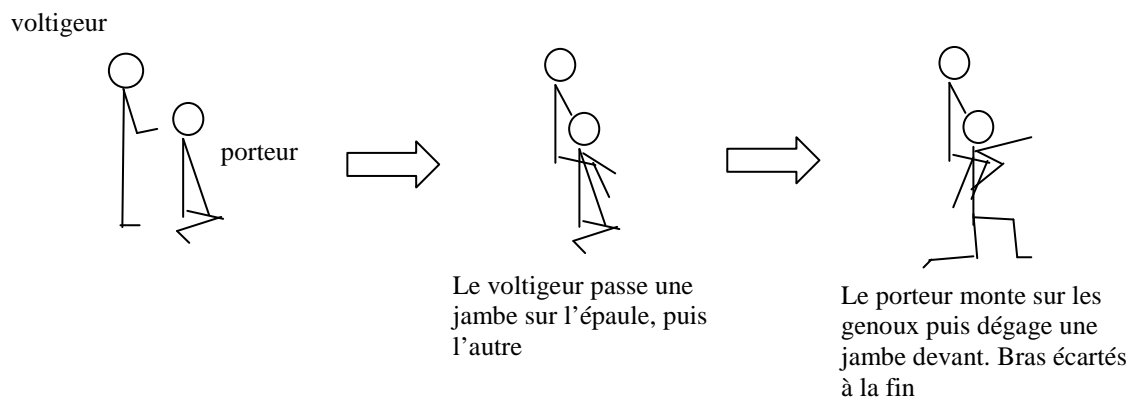


Remarque : la parade se place derrière le porteur, face au voltigeur pour le maintenir au niveau des épaules.

• **Par rapport à la tonicité**



Remarque : la parade peut tenir le porteur par le bassin



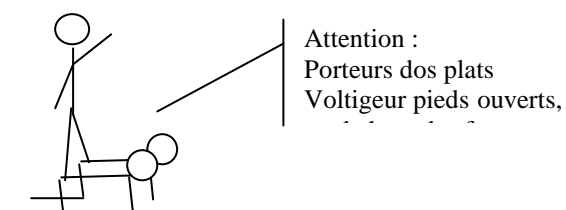
Remarque : la parade doit disparaître le plus vite possible

Les pyramides à 3

Zones interdites : les lombaires

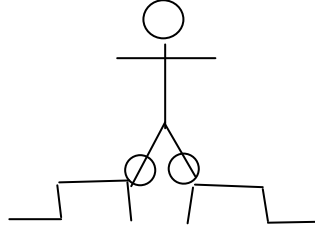
Indiquer les zones sur lesquelles on va monter.

A – 2 porteurs au sol en boule côte à côte :

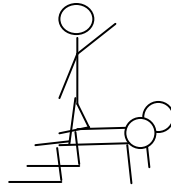


Le voltigeur va monter sur les dos des 2 porteurs.

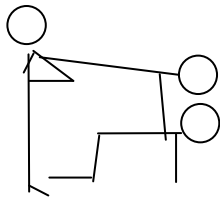
B – idem porteurs face à face



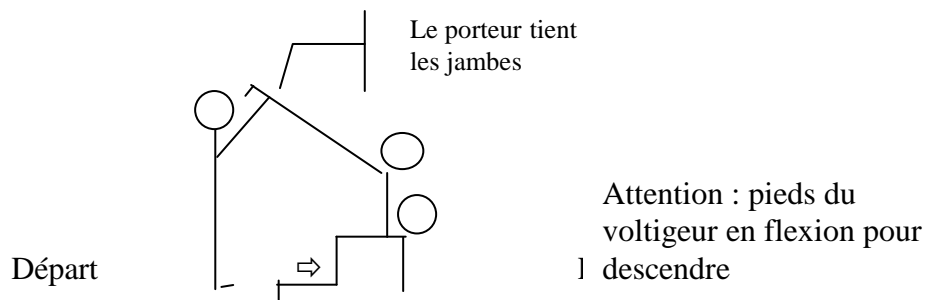
C – idem sur les genoux



La table

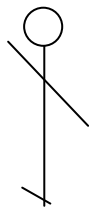
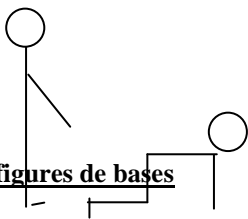


Le toit



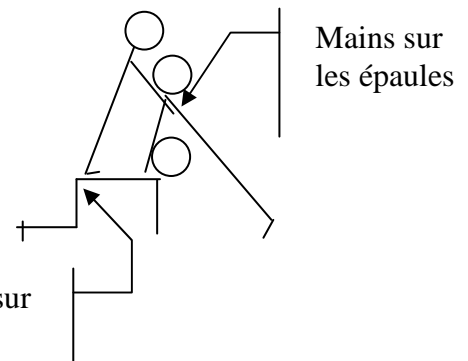
Autres figures de bases

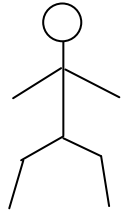
A



Départ escrime : porteur fléchi.

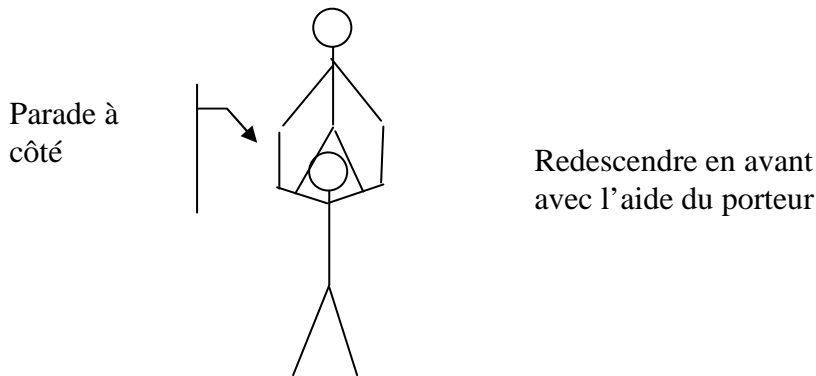
Voltigeur sur les pieds



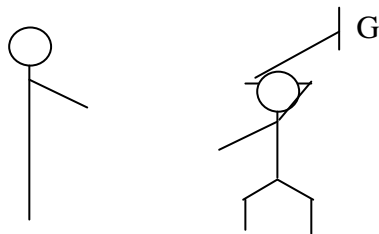


« bonjour » main droite /droite ; le voltigeur donne la main droite dans celle du porteur. A ce moment, il pose le pied droit sur la cuisse du porteur puis le pied gauche sur l'épaule gauche en prenant dans sa main gauche la main gauche du porteur.

Position finale :

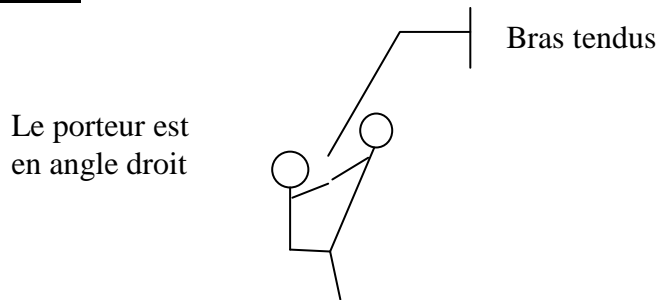


Remarque : position des bras au départ



Préciser les rôles. Donner le signal de départ par le porteur. Le porteur contrôle les appuis. « Je dois tomber ailleurs que sur mcD porteur ». Le porteur doit se situer derrière au départ et à la position finale devant (pour situation précédente).

Face à face



① monter droit sur le porteur, pas de fesses en arrière sinon il est impossible que le porteur assure la stabilité de la figure

② puis s'écarter lentement vers l'arrière. La prise s'effectue juste sous les coudes (dessus pour le voltigeur).

Consignes sécurité :

- zone lombaire interdite.

Ensuite, c'est la connaissance du partenaire.

Par rapport à l'équilibre, placer le regard devant à l'horizontale.

Finir par un retour au calme.

Après avoir vu ces pyramides de base, il est possible d'aborder la recherche créative.

1^o séance : consignes de sécurité, figures de base. Toute la classe fait la même chose.

2^o séance : déterminer la position du porteur. Puis le voltigeur doit trouver différentes positions. Il convient de donner des pistes en faisant varier les zones d'appui sur le porteur.

Séance du mardi 28 novembre au matin

Le thème de cette séance est renversement et sécurité. Rappelons que concernant les consignes de sécurité, « la phase préparatoire au déroulement d'une activité doit comporter des explications et des instructions données aux élèves par l'enseignant »¹. « L'énoncé explicite de ces consignes s'impose d'autant plus que les élèves se trouvent confrontés à des situations de travail autonome »².

Echauffement

Après une séquence de course destinée à réveiller notre système cardio-pulmonaire, sont proposés divers exercices tels que :

- montée de genoux
- talons aux fesses,
- marche canard,
- quadrupédie avant jambes tendues et bras tendus et ce afin de favoriser l'élévation du bassin,
- déplacement arrière sur les mains et les pieds, le bassin devant être tenu en position horizontale, les fesses ne traînent pas au sol.
- Saute-mouton en choisissant la hauteur,

Suit l'échauffement articulaire qui s'intéresse à toutes les articulations.

Echauffement spécifique

La chandelle : tenue 3 sec., aller poser les pieds derrière la tête, puis revenir debout sans l'aide des mains. A répéter 5 fois,

La brouette : attention à ce que le porteur bloque les genoux ou les cuisses de celui qui progresse manuellement et non les chevilles,

De la position en brouette, le voltigeur n'avance plus ses mains et le porteur pousse le voltigeur vers l'avant de façon à placer les fesses, le dos et les épaules au-dessus des appuis au sol,

Roue en prenant appui sur un partenaire en boule au sol, afin là encore de se diriger vers le renversement,

Il faut préciser aux élèves que l'on renverse tout le corps d'un coup. Le corps est assimilé à un bâton, l'angle bras-tronc restant ouvert jusqu'à la pose des appuis.

¹ Pratique des activités physiques scolaires, B.O. n° 11, 17 mars 1994.

² Idem.

Serrer les fesses et rentrer le ventre, regarder ses mains, celles-ci sont écartées de la largeur des épaules.

Renversement en ciseaux, il faut redescendre avec la dernière jambe qui monte. La parade doit se placer du côté de la 1^e jambe qui monte. « la technique de la parade doit être considérée comme un contenu d'enseignement qui sera proposé à tous les élèves »³.

Ensuite, les élèves sont répartis en ateliers. « ...Il importe que l'enseignant conserve la maîtrise de l'atelier le plus dangereux »⁴

Ateliers

- ① Renversement contre le mur, ventre au mur → monter à l'envers
Parade : omoplate + jambe qui monte en premier
Consigne pour ATR : rentrer la tête, dos rond, plier les bras
- ② Renversement contre le mur, dos au mur : monter en ATR 3 s
Parade : la dernière jambe qui est montée doit être relâchée en dernier
- ③ Renversement retomber plat dos : monter en ATR 3 s
Conduit sur le dos
Enclencher le déséquilibre et pousser pour tomber plat dos
½ valse retomber plat ventre → dégager une main
- ④ Poirier
Les 2 parades trouvent une position originale à partir de celui qui effectue le renversement.
Parade : bloquer le dos du gymnaste avec le genou

Travail par groupes de 2 (séance 2 du cycle)

Création pendant 20 mn en respectant les consignes suivantes :

- Construction de duos (2 duos différents)
- Renversement ou poirier ou chandelle obligatoire
- Passer à la fois porteur et voltigeur
- Tenir chaque duo 3s
- Descente contrôle

Remarque : faire un bilan des différentes positions avec la classe entière ⇒ lister les différentes pyramides en fonction de la difficulté.

Attention à rappeler régulièrement les consignes de sécurité.

Autres exigences après les duos : 2 trios avec rotation⁵

Exemples de Situations de Référence

1^{er} cycle

Présentation de 2 pyramides montées et démontées sans chorégraphie.

Evaluation :

5 pyramides présentées sans enchaîner

Trios ou quatuors

Chaque pyramide doit être tenue 5s

³ Pratique des activités physiques scolaires, B.O. n° 11, 17 mars 1994.

⁴ Idem.

Le renversement n'est pas imposé

2^{ème} cycle

Construction d'un enchaînement avec apport d'éléments de liaison. Importance de l'originalité.

Faire des rappels de sécurité

Les éléments de liaison sont des éléments gymniques portés.

Ceci implique un déplacement construit entre chaque pyramide.

Evaluation :

5 pyramides + notation des éléments de liaison

Demander des exigences relatives aux éléments de liaison en fonction des groupes

3^{ème} cycle

Elaboration d'un spectacle.

Faire un rappel des exigences relatifs :

- A la sécurité
- Au public
- Aux costumes
- Aux pyramides

Evaluation :

5 pyramides notées sur la correction : 5 POINTS

Prise en compte de :

- L'originalité
- Le rythme
- L'occupation de l'espace
- Les costumes
- La musique
- Le thème et la gestuelle

Cela conduit à un mélange de danse et d'acrosport

Autre exemple:

Les 2 premières séances servent à présenter l'acrosport, les consignes de sécurité et quelques figures dites de base car permettant de réaliser facilement =

Les séances 3 à 8 : s'attachent à visiter une famille de figures :

- Les pyramides,
- Les portés inhabituels, en relation avec la mise en place d'un code commun,
- Les figures dynamiques, impossibles à photographier, car évolutives,
- Les figures incluant un renversements

Au cours du cycle, une partie de chaque séance est réservée à la créativité des élèves. Il est nécessaire qu'ils puissent laisser libre cours à leur imagination. Toutes les figures trouvées sont collectées par écrit sur un tableau Véléda et constituent le patrimoine commun de la classe dont chacun peut s'inspirer. Ce patrimoine est affiché aux murs, par familles afin qu'il serve à la création d'autres figures.

A chaque fin de séance, chaque groupe présente à la classe ce qui a été trouvé. Cela permet d'habituer les élèves à se montrer et à accepter le regard et le jugement d'autrui.

