



JUIN 2005 N° 83

Élaboré par le cercle d'étude

RESOLP -DAFAP Académie de LYON

Contact permanent : Franck Flacheron

LP Bérard, rue Alexandre Bérard

01505 AMBERIEU

Tel: 04 74 38 01 99 – 04 74 38 42 66.

@: zero.fr@neuf.fr

<http://car2.ia42.ac-lyon.fr/~resolep/spip/>

N° 83

SPECIAL STAGE 2005: HETEROGENEITES ET CC4

Page 1: *Edito par Franck Flacheron, LP BERARD.*

Page 3 : Prises de notes relatives à l'intervention de M. DEVELAY sur la question de
L'hétérogénéité *par G. Exbrayat et S. Saieb, LP CLAUDEL.*

Page 7 : Principes organisateurs pour gérer l'hétérogénéité en CC4 *par F. Flacheron.*

Page 9 : Hétérogénéité de genre en CC4 *par un groupe de travail du stage sous la responsabilité
de D. Arondeau LP CASANOVA et C. Charvet- Néri LP 1° FILM.*

Page 12: Hétérogénéité de Niveau en Volley-ball : Quelle utilité pour les apprentissages sociaux,
moteurs et culturels *par D. Bonnet LP PICASSO.*

Page 31 : Analyse des indicateurs pour l'élaboration des projets financiers de districts UNSS *par
H. Bizzotto Lp 1° FILM.*

Page 33 : Rapport d'activité du district UNSS-LP69 *par H. Bizzotto.*



Edito

*Par F. FLACHERON
LP Bérard (Ambérieu en Bugey)
Contact permanent du RESOLP*

Ce numéro 83 porte essentiellement sur le compte-rendu du stage relatif à la CC4.

Le stage s'est articulé autour **de la gestion en EPS, à travers deux activités physiques** (Course d'orientation et Volley) **de 3 formes d'hétérogénéités**:

- La question de la mixité et plus précisément du genre.
- La question de la mixité sociale et plus exactement des différences de normes et de valeurs des élèves qui nous sont confiés.
- La question de l'hétérogénéité des niveaux de développement moteur des élèves.

Ces axes de questionnement ; replacés dans des contextes d'intervention bien particuliers (classe de CAP industriel constitués exclusivement de garçons, classe de BEP tertiaire mixte...) ont été respectivement traités d'un point de vue, institutionnel, didactique et pédagogique.

De plus, depuis un certain temps, un universitaire " extérieur" à notre champ disciplinaire est invité à s'exprimer sur le thème de la formation. Cette année, c'est Michel DEVELAY qui a bien voulu accepter l'invitation. Cette intervention nous a permis d'appréhender, au regard des données actuelles en sciences de l'éducation, des informations relatives aux relations qu'entretient l'activité d'apprentissage, au sens large du terme, avec le traitement de l'hétérogénéité.

Sans vouloir trop « bousculer le temps », nous nous tournons déjà vers l'année prochaine et appelons toutes les volontés à rejoindre ce collectif pour que ce lieu de formation, d'échanges, et d'expérimentations pédagogiques continue d'enrichir nos réflexions et nos pratiques quotidiennes.

Les conditions pour participer au cercle d'étude sont simples : être libre le mardi après midi (un après-midi par mois environ) et avoir envie de travailler avec d'autres ; le café et les discussions sont assurés.

D'autre part, le PAF est arrivé dans les établissements. Les renseignements relatifs à nos actions sont les suivantes :

Cercle d'étude RESOLP ; 05A0100475

Dates les mardi après midi 14 h /17 n au LP 1° Film puis au LP Casanova.

Pour vous inscrire, **avant le 14 septembre 2005**, il « suffit » de prendre directement contact avec votre Chef d'établissement : renseignements au 04728066 -70 ou 51 ou 55.

Stage : EPS réussie en LP et inscrite dans les programmes : 05A01008480

Dates : du 10 04 2006 au 14 04 2006.

ATTENTION

Campagne d'inscription à la rentrée, du 16 mai au 22 septembre, avec le numem, c'est bien plus rapide.

En attendant, tout le collectif 2004-2005 ; *Christine Charvet-Néri, Ginette Exbrayat, Sylvie Saeïb, Pascale Marty, Dominique Bonnet, Denis Arondeau, Nicolas Afriat, Hervé Bizzotto et Franck Flacheron*, vous souhaite une bonne rentrée.

Intervention de M. DEVELAY stage RESOLP mars 2005
« Gérer l'hétérogénéité en EPS »

Prise de notes de S.SAIEB et G.EXBRAYAT,
relues par Michel DEVELAY

Préambule :

M. DEVELAY considère l'EPS comme l'une des disciplines scolaires qui interroge beaucoup sa nature, son épistémologie et des conditions de son enseignement. Dès lors, sans doute est-elle pré-disposée à traiter la question de l'hétérogénéité autour de laquelle ce stage est organisé, tant gérer l'hétérogénéité nécessite de s'intéresser tout à la fois à la matière enseignée et aux particularités des élèves.

1-L'hétérogénéité : une apparente évidence qui masque trois interrogations philosophiques

11-Egalité et recherche d'universalité :

L'Ecole, par essence n'est pas absorbée par la question de l'hétérogénéité. L'Ecole a comme visée l'accès à l'universalité. Aussi ne s'intéresse-t-elle pas en priorité à l'élève, les particularités de chacun n'ayant pas *a priori* à être prises en compte (cf. les blouses d'hier censées faire disparaître les singularités derrière une homogénéité revendiquée). A l'école, le singulier n'a de place que secondairement à l'universel.

12-Egalité et acceptation de la différence :

Quelles sont les valeurs de l'universalité dont l'école pourrait se revendiquer ?

Sans doute, aujourd'hui comme hier, les valeurs de la République sont-elles toujours d'actualité : liberté, égalité, fraternité.

La liberté vit le risque, dans un système socio-économique ultralibéral, de conduire à l'individualisme. L'égalité n'est rien sans la liberté, comme les pays totalitaires du bloc de l'Europe de l'Est ont pu malheureusement le montrer. L'arche qui unit liberté et égalité est la fraternité (on parle aujourd'hui davantage de solidarité).

Conclusion pour l'école et l'hétérogénéité : chaque individu peut revendiquer sa différence dans un contexte dont l'égalité ou mieux l'équité serait le principe premier

13-Egalité et intention de socialisation :

Prendre en compte l'hétérogénéité passe par la prise en compte des différences pour un traitement plus juste de chacun. Mais la différence n'est rien sans la connaissance de ce qui nous unit.

L'Ecole doit dépasser sa conception première d'un lieu pour apprendre seul, pour devenir celle d'un lieu pour apprendre ensemble aujourd'hui, dans le but de vivre ensemble demain.

2-Prendre en compte l'hétérogénéité nécessite :

21-Une théorie du sujet comme individu bio-psycho-socio-épistémique :

Prendre en compte l'hétérogénéité nécessite une théorie du sujet comme individu aux ressorts multiples, notamment bio-psycho-socio-épistémique. Biologique, en lui reconnaissant des capacités motrices plus ou moins développées, des questions de santé le cas échéant ... Psychologique, car

chaque individu a construit sa propre histoire (on est fils ou fille de...). Sociologique, en prenant en compte son contexte de vie, le milieu dans lequel il évolue (codes de comportements ou de langages...). Epistémologique en se penchant sur le rapport que chaque individu établit avec le savoir.

22- Une théorie du sujet apprenant dans un cadre scolaire reflétée par la question du rapport au savoir et du rapport à la loi comme susceptibles de conférer un sens à l'apprendre :

La professionnalité d'un enseignant renvoie à sa maîtrise de la compréhension du rapport que l'élève vit avec le savoir et avec la loi, et pas seulement à la compréhension de comment l'élève pratique telle ou telle activité. Il existe, pour M. DEVELAY, une « boucle de récursivité », entre rapport au savoir et rapport à la loi : plus le rapport au savoir de l'élève est plus le rapport aux règles en classe est pacifié et le rapport à la loi stabilisé. Symétriquement, plus le rapport à la loi a été construit, plus le rapport au savoir peut être de qualité.

3-L'hétérogénéité et la prise en compte du genre :

L'hétérogénéité se mesure d'abord à travers les identités sexuées des élèves, et plus encore à travers la question du genre des élèves

Le genre et le sexe

Le sexe est déterminé biologiquement alors que le genre est construit sur des bases culturelles.

De quel genre est-on ?

Réponse grâce au test du BSRI comprenant 60 items mis en place par Sandra Ben en 1974 aux USA ; on distingue ainsi les tendances d'attitudes de genre plutôt féminin ou plutôt masculin au delà des différences sexuées.

APSA et genre.

En EPS, les valeurs portées par le sport de compétition sont celles du genre masculin (les fédérations de sports féminins ont été créés plus tard que celles de leurs homologues masculins...).

Genre de l'enseignant, choix de l'APSA et pratiques d'enseignement.

Aujourd'hui, selon certaines thèses en cours, il semble que le genre de l'enseignant soit sur-déterminant dans le choix des APSA et dans les pratiques enseignantes en EPS.

4-Trois définitions de l'apprendre :

L'hétérogénéité nécessite de considérer les figures de l'apprendre que l'enseignant met en actes. Et il existe diverses façons d'appréhender l'apprendre.

« **Apprendre c'est changer de système de représentation** » (RICHARD.JF. psychologue cognitiviste). Faire apprendre c'est conduire les élèves à manipuler des représentations.

« **Apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir** » (FREUD.S.)

C'est sans doute parce que l'on ne sait rien du désir de nos élèves qu'il est aussi difficile d'espérer déclencher le désir d'apprendre? Apprendre conduit à une reconstruction même partielle de sa personnalité, de son identité en acceptant, le cas échéant, de devenir différent de l'identité de sa

filiation (avec tout ce qui touche à la sphère intime : son rapport avec ses propres parents et, le possible « dépassement » de leur réussite ou pas).

« Apprendre, c'est trouver du sens dans une situation en maîtrisant une habileté en la reliant à d'autres et en étant capable de la transférer » (DEVELAY. M.)

Le sens n'existe pas en tant que tel. Rien n'a de sens en soi. Apprendre c'est trouver du sens dans la *résonance* et dans la *raisonance*.

La résonance, car le sens est dans l'écho qu'organise la situation d'apprentissage avec ses propres intérêts, questionnements. La raisonance, par rapprochement avec les opérations cognitives qui conduisent à relier des choses, comme l'écrit E.MORIN. Cette *reliance* a à voir avec l'interdisciplinarité (TPE, PPCP).

Apprendre c'est transférer : trans = à travers et ferer = porter. Le transfert est une intention, on n'a jamais fini de transférer (un peu comme l'horizon : plus on s'en rapproche et plus il s'éloigne).

L'Ecole est peu attentive aux transferts, en EPS ce souci est plus prégnant du fait du lien possible avec l'A.S. (et du fait des multiples APSA regroupées en compétences dans les programmes).

5-L'hétérogénéité : la question du rapport au savoir :

En définitive, prendre en compte l'hétérogénéité des élèves c'est parvenir à comprendre la nature du rapport que vivent les élèves avec le savoir auquel ils sont confrontés. Et il semble que quatre regards puissent être portés sur la question du rapport au savoir pour tenter d'en apprécier les particularités.

51. un regard épistémologique :

L'épistémologie est une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les savoirs d'une science. S'interroger sur la question du rapport au savoir au plan épistémologique, c'est se poser la question de « qu'est-ce qu'on enseigne ? », celle des fondations de la discipline. C'est conduire un regard distancié vis à vis des contenus pour en apprécier la structure, pour aider les élèves à comprendre l'essence de ce qui est enseigné.

52. un regard sociologique :

Le rapport au savoir des élèves pré existe à leur arrivée dans l'école. Les élèves arrivent à l'école avec leurs représentations de l'importance à accorder à cette institution, à la réussite scolaire, à la chose scolaire plus généralement, le tout s'enracinant dans le rapport des familles avec l'école.

5.3. Un regard psychologique :

« Le français, les maths, les langues à quoi ça me sert ? ». On ne peut pas faire l'impasse sur la relation que l'enseignant vit avec le savoir particulier dont il a la responsabilité, pour mieux comprendre ses élèves. Ce rapport singulier avec le savoir est un rapport de profondeur qui nous constitue « identitairement ». Ce qui signifie que le prof d'EPS vit avec sa discipline, et avec son corps un rapport sans doute distinct de celui que vit le professeur de mathématiques ou d'une autre discipline. Et inversement le rapport aux mathématiques du professeur de cette discipline est distinct du rapport du professeur d'EPS avec cette discipline.

5.4. Un regard anthropologique :

La réflexion anthropologique est une réflexion sur les **fondements** de la discipline alors que la réflexion épistémologique est une réflexion sur les fondations de la discipline. Etymologiquement, anthropologie viendrait de Anthro contraction de andros (homme) et thoros (sperme) et de Logie issu de logos (connaissance)

L'anthropologie est, symboliquement, la science qui s'intéresse à la manière dont « l'homme peut féconder de l'humain ». Elle permet d'identifier les **questions essentielles** que l'homme s'est posées pour mettre de l'ordre dans le chaos du monde.

En mathématiques, 2 questions se sont posées : la question de l'infini, la question du jeu intellectuel avec des entités qui n'existent pas (le cercle, les parallèles...).

En biologie, la question posée est comment la matière peut produire de la pensée ?

En EPS la dimension traversée est celle du rapport au corps : est-ce que je suis mon corps ou autre chose que lui ? (Pratiquer une APS n'est-ce pas avoir le sentiment d'exister ?).

5.5-L'hétérogénéité : la question du rapport à la loi :

En passant de la « *phone* » (le cri) au « *logos* » (le discours), l'homme a construit la « *polis* » (la cité) **qui implique de la parole et des règles pour vivre ensemble.**

L'école est une micro communauté **qui nécessite des règles pour vivre ensemble en étant garant de la justice : pas de liberté sans règles instituant la tierce personne** afin de lutter contre la « loi du talion ». La loi ne peut interdire à tous que parce qu'elle permet à chacun.

Prendre en compte l'hétérogénéité à travers le rapport la loi passe par **différents niveaux d'expression de la loi** au travers de :

- la charte de l'établissement
- des lieux de parole : conseil de classe
- des lieux de médiation
- des rituels (l'accueil lors de nos cours d'EPS, l'appel, les règles de sécurité en CO...)

L'enseignant est un professionnel du rapport à la loi, la loi étant ce qui fonde la règle.

Comment l'école peut-elle être un lieu d'émergence de la loi et pas seulement un lieu d'application de la règle ? C'est une des questions fortes se posant simultanément la question du rapport au savoir.

Principes organisateurs pour gérer l'hétérogénéité en CC4

Par Franck Flacheron Lp BÉRARD AMBERIEU (01)

Si la course d'orientation c'est « le luxe de se perdre et de se retrouver » alors... la rencontre de sport collectif c'est « le luxe de se confronter et de se réconcilier »...

Ci-dessous, nous présentons succinctement des principes généraux en CC4.

1-Principes pour gérer l'hétérogénéité de NIVEAU



AU PLUS JE MAITRISE LES TECHNIQUES ET TACTIQUES, AU PLUS JE SAIS « INTERPRETER » LES INFORMATIONS PERTINENTES		
INTERPRETAION QUANTITATIVE DE L'INFORMATION	⇒	INTERPRETATION QUALITATIVE DE L'INFORMATION
JOUER SEUL		JOUER « EN SITUATION »
DEBUTANT	⇒	EXPERT

« En réaction aux approches cognitivistes traditionnelles, les « théories situées » mettent en exergue le caractère fortement contextuel de l'activité humaine. Elles proposent une nouvelle façon de concevoir la formation... L'interaction sujet/situation est le point de toute analyse. Chaque action est une réalisation en contexte... elle est singulière, inscrite dans une communauté de pratique et est avant tout une activité d'interprétation¹...»

2 Principes pour gérer l'hétérogénéité de GENRE



PRIVILEGIER LE CHOIX DANS L'ENTREE DE L'ACTIVITE : SENS ET PLAISIR DE LA PRATIQUE		
REPRESENTATION de la CC4 : Activité de rencontre		REPRESENTATION de la CC4 : Activité d'affrontement
CONSERVATION DE LA BALLE	⇒	ATTEINDRE LA CIBLE
JOUER AVEC		JOUER CONTRE
FEMININ	ANDROGYNE INDIFFERENCIE	MASCULIN

Même si, pour rejoindre Annick DAVISSE, « L'école préfère les anges », la question du genre reste omniprésente en EPS. La notion de genre renvoie au test B.S.R.I de BEN (1985). Celui-ci permet de déterminer le genre d'un individu au-delà de ces caractéristiques sexuelles : « masculin, féminin, androgyne, indifférencié » mais aussi de manière plus fine des statuts comme celui par exemple de « transgresseurs ».

¹ D. HAW Revue EPS n°298 (2003)

3 Principes pour gérer l'hétérogénéité SOCIALE

VERS UNE PRATIQUE CITOYENNE		
<i>RESPECT DE LA CMI ET LA CM4</i>		
INDEPENDANCE (négative) Par rapport à AUTRUI	AUTONOMIE	DÉPENDANCE (positive) par rapport à AUTRUI
JOUER POUR SOI	⇒	JOUER POUR LES AUTRES
ÉGOCENTRISME	⇒	ALTRUISME

Ces principes s'inspirent et s'éloignent tout à la fois du modèle d'analyse emprunté à MEARD et BERTONE². Les auteurs répertorient différents types de règles et classifient des degrés de dépendance à la règle des élèves.

Les différents rapports à la règle :

- *Anomie : L'élève fonctionne sans règle légitime.*
- *Hétéronomie : L'élève est contraint (bien souvent par l'enseignant) de fonctionner en respectant des règles imposées.*
- *Autorégulation : L'élève est capable de réguler, de négocier ses modes de fonctionnement grâce à l'aide d'une tierce personne.*
- *Autonomie : L'élève est capable de fonctionner en construisant des règles de fonctionnement admises par tous.*

Commentaires :

Nous pourrions, ici, rajouter un niveau : l'indépendance ; L'élève est capable, dans le cadre de l'AS par exemple, de se fixer seul des objectifs et des méthodes pour les atteindre.

Les types de règles :

- *De Sécurité (CM1) : Elles correspondent à des obligations visant l'intégrité des personnes.*
- *Du jeu (CM4) : Elles définissent les conditions d'interactions avec les partenaires, les adversaires, le ballon, l'espace, le temps et les conditions d'obtention du résultat. Elles comptent « pour du beurre », mais elles restent les conditions du jeu. Complexes elles imposent une explication détaillée.*
- *Groupales (CM4): Spécifiques à chaque groupe, elles sont des arrangements spécifiques à chaque groupe, elles peuvent changer au cours de la vie du groupe.*
- *Institutionnelles : Souvent écrites, elles dépassent le jeu en lui-même et sont de l'ordre de la loi.*
- *D'apprentissage (CM2): Elles correspondent aux opérations à découvrir pour apprendre.*

Commentaires :

En intégrant, plus ou moins systématiquement, au cœur même de la situation d'apprentissage ces 5 types de règles, l'EPS ne pourrait-elle pas être considérée comme une discipline privilégiée pour viser l'un des axes du socle commun de connaissance et de compétence de la loi d'orientation de 2005 : « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté »?

² S. BERTONE et J-A MEARD : Revue EPS n° 259 (1996).

<p style="text-align: center;">HETEROGENEITE DE GENRE Contextualisation en CC4 (basket) en classe mixte Compte rendu d'un groupe de travail</p>

Préalable :

Dans le cadre de la CC2, la réflexion sur l'hétérogénéité de genre est parasitée voire amplifiée par 2 autres hétérogénéité : - de Niveau (relatif aux habiletés motrice)
- de sexe (relatif aux ressources énergétiques)

De plus, contrairement à certaines APSA ou l'on peut offrir 2 portes d'entrée (CO rando ou sportive, muscu culturisme ou entretien, ...) nous rencontrons des difficultés pour envisager une démarche comparable : Les sports co sont essentiellement à but compétitif (aller marquer).

JOUER SEPRE □ □ → **JOUER ENSEMBLE**

Quels obstacles pour aller vers le jouer ensemble ?

PROGRAMMATION

- Le sport co ne peut être programmé innocemment. Sa place dans le découpage annuel (Début, fin, ...) est en lien avec la personnalité de l'enseignant. Rentrer directement dans le sport co pour provoquer et faire émerger immédiatement les conflit et personnalités de la classe, ou plus tard dans l'année pour connaître ses élèves auparavant et pouvoir anticiper...
- Equilibrer les entrées : si le sport co ne peut se traiter qu'à travers la compétition, proposer dans la programmation une autre APSA par une entrée différente (artistique ou d'entretien...)

HETEROGENEITE DE GENRE & REPRESENTATION/SEXE

Rapport a la Compétition

<p>PROBLEME RENCONTRE</p>	<p>NOUS PROPOSONS</p>
<p>Les garçons sont centrés sur le gain du match, les filles sur le gain de l'action Le problème est de maintenir l'enjeu des rencontres. Soit « doper » le rôle des genres féminins sur le terrain, faire en sorte que tous soient capables de marquer.</p>	<p>Pondérer le score par des éléments de maîtrise reliés au thème travaillé (ex : 4 montées collectives= 1pt, 1 faute grave=-1pt, pas de défense=-1pt, bingo 5pts de maîtrise= match gagné) matérialisés par des plots, ou par graphique</p>

Rapport au Contact

<p style="text-align: center;">PROBLEME RENCONTRE</p> <p>Les genres masculins cherchent le contact Les genres féminins l'évitent</p>	<p style="text-align: center;">NOUS PROPOSONS</p> <p>Différencier les rôles et actions au sein des équipes</p> <ul style="list-style-type: none">- 1 défenseur prioritaire qui reste au niveau du 1^{er} attaquant adverse- faire de la défense une action de gêne uniquement (contact interdit)- défense obligatoire pieds au sol (basket)- pas d'action de défense lorsque le porteur est balle en main- rester hors du cylindre du porteur de balle- zone de tir protégée ou la défense est interdite- limiter le nombre de dribble (limite les accélérations)- si dribble, tir obligatoire
---	---

	<p>pour favoriser la défense du genre féminin</p> <ul style="list-style-type: none">- malus si pas de repli défensif- l'équipe qui marque garde le ballon et engage du milieu de terrain- Favoriser le rebond défensif : match suisse (sur un panier) il faut conquérir la balle pour devenir attaquante- Favoriser le rebond offensif : valoriser le 2^{ème} tir (pts supplémentaires)
--	---

Rapport à l'engagement physique

<p style="text-align: center;">PROBLEME RENCONTRE</p> <p>Les garçons présentent des ressources plus importantes (cours plus vites, sont plus grand, sautent plus haut...) Le problème est pour le genre féminin, comment s'investir dans un jeu d'équipe ou notre implication ne nous permet pas de nous sentir à la hauteur.</p>	<p style="text-align: center;">NOUS PROPOSONS</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les équipes mixtes, les garçons restent sur le terrain, les filles jouent en turn-over pour récupérer.- Temps de jeu court, 6'+ temps de récupération (coaching)- Instaurer un marquage individuel équilibré- Plus le niveau est faible, moins les équipes sont nombreuses.
--	--

HETEROGENEITE DE GENRE & NIVEAU

Type de regroupement

<p>PROBLEME RENCONTRE</p> <p>Le jeu mixte ou démixé dépend des objectifs fixés, des comportements attendus, des attentes des élèves. Il s'agira de jouer sur l'alternance</p>	<p>NOUS PROPOSONS</p> <ul style="list-style-type: none">– Groupe mixtes et démixés– Groupes de niveau ou hétérogènes– Travail technique individuel ou de projet collectif d'équipe– Séances mixtes ou démixées– Travail de tutorat d'élèves (fort avec moins forts)– Regroupement en club– Attribuer un statut au joueur, A B C D E– Equipes constituées par les inaptes (homogènes et affinitaires)
--	--

Aménagement des règles

<p>PROBLEME RENCONTRE</p> <p>Le problème est pour le genre féminin, comment s'investir dans un jeu d'équipe ou notre implication ne nous permet pas de se sentir utile.</p>	<p>NOUS PROPOSONS</p> <ul style="list-style-type: none">– Joueur protégé (on ne s'oppose à un joueur que du même statut, zone de tir protégée, défense à distance...)– Situation de surnombre.– Handicaps (nombre de tirs, de dribble, type de tir)– Celui qui vient de marquer change d'équipe.– Paniers à valeurs différentes.– Points lorsqu'on touche le cercle, le panneau.
--	--

THEME GENERAL DE TRAVAIL

A travers tous les aménagements mis en place de groupes de travail, de règles adaptées, de contraintes de jeu, il s'agit de rassembler les élèves autour d'un objectif commun pour aller vers l'universalité et le vivre ensemble.

- Jouer ensemble intelligemment
- Etre utile pour mon équipe (chacun a son rôle et est indispensable)
- Etre dangereux pour l'équipe adverse (tout le monde peut marquer)
- Construire un projet collectif d'équipe

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE NIVEAU : QUELLE UTILITÉ POUR LES APPRENTISSAGES SOCIAUX, MOTEURS ET CULTURELS

Par D BONNET LP PICASSO

INTRODUCTION

L'hétérogénéité est un thème récurrent pour justifier l'impossibilité ou les difficultés d'enseigner dans telle ou telle classe.

Avant d'aller plus loin, précisons que nous parlons ici de l'hétérogénéité de niveau de pratique dans une APS. Hélas, où tant mieux, nous ne travaillons pas sur des tableurs mais bien avec et pour des personnes. De ce fait le dualisme vole en éclats. Seule une position très théorique permet d'isoler artificiellement cette hétérogénéité particulière.

La réalité et la personne dans son entité l'associe inévitablement à d'autres formes de différences. Parmi celles-ci nous pourrions citer :

- Le rapport à la norme
- Les représentations
- Le genre (Ginette nous rappellerait qu'il ne s'agit pas du sexe)

Dans le stage LP 2005, il nous est d'ailleurs apparu que ces différentes hétérogénéités se parasitaient, s'influençaient,...

Les orientations proposées tentent d'utiliser l'hétérogénéité de niveau comme appui pour traiter l'hétérogénéité sociale en jouant sur les formes de regroupements.

Je reprendrai ici les mots de GILLES puis ceux de BRIGITTE :

« Qu'est ce que l'on gagne du temps à socialiser par le volley... »

« Ils jouent entre- eux puis je les mélange, ensuite ils acceptent de tous jouer ensemble »

Je ne saurai vous dire si je vais vous parler d'apprentissages sociaux par et pour les apprentissages moteurs et culturels ou de l'inverse.

« Où en sommes nous ? »

Nous allons tenter d'utiliser des différences aux services d'apprentissages moteurs, culturels et sociaux par un travail particulier sur les modes de regroupement. Autrement dit, créer du commun sans renier les singularités en jouant sur la formation des équipes.

Nous tenons à vous rappeler que toute vraisemblance avec un cycle ayant existé est volontaire. Nous ne relaterons pas le cycle, mais en extirperons des principes gage de recontextualisation possible à d'autres classes voir d'autres milieux scolaires.

Cela nous amènera dans une première partie à situer le contexte de l'intervention. Nous ferons ensuite un préalable pour cerner nos finalités et enfin un constat sur ce qui « grippe » nos cycles en volley.

La mise en relation du contexte, des finalités et du constat en volley orientera ensuite nos propositions présentées dans une deuxième partie.

Ces propositions et axes de cycle, véritable colonne vertébrale, souhaitent concrétiser notre difficile postulat de départ: **faire des différences non pas un handicap mais un avantage, une valeur.**

Partie 1 : POSER LE CADRE

A) CONTEXTE DE L'INTERVENTION

Le LP PICASSO peut se définir comme un mélange des collines et des tours et où réside une polyculture technique.

Les classes se composent d'élèves mâles qui ont des comportements « d'élèves bolides » à « élèves scolaires de LP ». Ceci dans des proportions variables suivant les classes. Les élèves peuvent changer de rôles comme les cumuler sur une séance, voir les stabiliser.

LA CLASSE DE TE1

Une classe scolaire pour le LP. On relève quelques problèmes d'écoute engendrant des problèmes de compréhension et d'organisation. On note aussi une envie irrépressible d'action et de défoulement.

B) PREALABLE ET FINALITE

Nous » appuierons » deux points de l'intervention de M. DEVELAY :

- « Comment apprendre aujourd'hui pour vivre ensemble demain »
- « ce qui sépare n'a de sens que par ce qui relie »

À travers cette proposition, nous allons tenter de répondre à la question :

« Comment apprendre aujourd'hui pour vivre ensemble demain »..... en volley en TE1 c'est-à-dire comment construire de la cohésion sociale dans la classe.

Pour construire ce lien nous exploiterons le deuxième point :

« Ce qui sépare n'a de sens que par ce qui relie »

D'où l'idée d'analyser ce qui sépare pour l'utiliser dans la création de lien, de culture commune, autrement dit faire basculer ce qui sépare en élément fédérateur.

Mais aussi, à l'inverse, le phénomène « communautaire » par exemple cimente fortement les liens entre les membres du groupe et ferme les portes aux autres, à l'étranger, allant à l'encontre de la rencontre, de la cohésion sociale.

Donc ce qui lie peut délier aussi.

Notre réflexion serait incomplète sans une finalité portant sur l'APSA objet et moyen de l'EPS. Nous allons donc cerner maintenant un « noyau dur en volley-ball ».

Nous l'avons formulé ainsi:

Que tous accèdent au ballon qui vole en développant des valeurs de solidarité et de tolérance (vous savez cet échange à limite de rupture permanente, et qui dure et qui dure et met le sourire sur toutes les têtes !), mais aussi que tous acceptent l'écart de niveau qui peut faire perdre.

Nous souhaitons donc confronter les élèves à cette «expérience corporelle à vivre» (Programmes LP du 25/09/2002).

Suite à cette reformulation en volley nous vous communiquons la formulation originale issue des programmes : « **La finalité** de l'EPS est de **former, à long terme, par la pratique des activités physiques un citoyen cultivé, lucide et autonome.** »

Permettre aux élèves d'accéder une cohésion sociale par et à travers des apprentissages moteurs et culturels en volley Ball, en transformant les éléments séparateurs comme lien peut résumer cette partie. Nous en déduisons des contenus d'apprentissage pour arriver à cette finalité structurante.

Mais avant cela, nous devons pousser plus loin la réflexion. Nous allons maintenant nous intéresser à ce qui « grippe » la cohésion sociale en volley au lycée LPP.

C) UN CONSTAT SUR LA PRATIQUE DU VOLLEY AU LP PICASSO

Nous ferons ce constat à partir de trois thèmes en spécifiant ce qui sépare où relie les élèves, selon notre expérience :

- Lors de la pratique du volley Ball
- Lors de la constitution d'équipes hétérogènes
- Lors de la constitution d'équipes homogènes

De plus nous tenterons pour chaque thème d'isoler ce qui sépare et ce qui rassemble afin de les exploiter dans notre démarche.

LORS DE LA PRATIQUE DU VOLLEY

Les cycles de volley sont abordés avec un a priori positif par nos élèves cependant :

Des faits qui relient puis séparent

- Ils se regroupent par l'affectifs (**liens**) et refuse le plus souvent les regroupements imposés (**sépare**).
- Les buts motivationnels de compétition **créent du lien** dans un premier temps mais ensuite une recherche excessive de l'estime de soi à travers les résultats, le score plus qu'à travers la maîtrise (façon de faire) génère des conflits entre eux notamment sur les pertes de balles (**sépare**).
- Le volley c'est « Jane et Serge » on frappe souvent quelque soit sa position et celle de la balle (**liens**) Cela engendre perte de balle et conflit : faute au passeur où au frappeur ? (**sépare**).
- Les frappes basses sont peu exploitables sauf par les airs et les forts serveurs kidnappent le jeu (**sépare**).

LORS DE LA CONSTITUTION D'EQUIPES DE CHAMPIONNAT

Équipes homogènes entre elles, joueurs hétérogènes en interne

Ce qui sépare :

- Conflit interne important : « à qui la faute ».
- Les plus débrouillés et de ceux qui se survalorisent refusent souvent de jouer avec des débutants qui font perdre.

- L'estime de soi négative des plus en difficulté à travers le regard des autres entraîne leurs décrochages.
- Zone de conflit car les débrouillés sont sur tous les ballons.

Ce qui relie :

- Les joueurs plus débrouillés peuvent fournir de bons ballons aux « débutants » (solidarité ?)
 - Tous peuvent théoriquement jouer avec tous (Tolérance et cohésion sociale ?).
 - Toutes les équipes peuvent théoriquement se rencontrer.

LORS DE LA CONSTITUTION D'EQUIPES DE COUPE

Équipes hétérogènes entre elles: joueurs de niveau homogène en interne.

Ce qui sépare :

- Mauvaise qualité de ballons reçus pour les débutants, certaines équipes n'arrivent pas à « produire du jeu ».
- Conflit interne « à qui la faute ? ».
- Manque d'équipes à rencontrer.
- Survalorisation de la compétition, du résultat associé à un manque de relativité.

Ce qui relie :

- Plaisir du jeu en jouant à son niveau de jeu surtout pour les plus débrouillés.

Dans cette première partie, nous avons approché les problèmes posés par différentes hétérogénéités qui s'interfèrent.

On souhaite à la fois être avec ses copains, mais on ne supporte pas les différences de niveau qui peuvent faire perdre. La valorisation excessive par la gagne est très prégnante chez une majorité de ces adolescents garçons en recherche d'identité.

Ces buts motivationnels de compétition provoquent des tensions et génèrent des conflits. Cela interdit « d'apprendre ensemble aujourd'hui » et obère la cohésion sociale du groupe classe. L'hétérogénéité de niveau se combine avec d'autres comme la norme et le genre. Cette interaction amplifie ou atténue les différences motrices.

Pour remédier à cela nous mettrons en relation le contexte, les finalités et le constat en volley. Ce croisement de facteurs guidera notre action d'enseignement.

Nous vous rappelons que ces propositions et axes du cycle, véritable colonne vertébrale souhaitent concrétiser notre difficile postulat de départ: faire des différences non pas un handicap mais un avantage, une valeur.

Le cycle volley au LP PICASSO dure ...deux cycles car il est programmé sur deux ans et nous suivons nos classes. En première année, nous insisterons davantage sur les premières parties de ces propositions, puis nous les revisiterons, plus ou moins rapidement, en terminale.

LA MISE EN ACTIVITE DIAGNOSTIQUE et PLUS

Tout d'abord nous ne pourrions pas être exhaustifs. En effet nous utilisons souvent en synergie des démarches croisées. Par exemple lorsque cela fait sens pour l'élève un travail technique lui est proposé. Nous nous appuyons alors sur des critères de réalisation et de réussite (NUNZIATI Cahiers pédagogiques n° 280). « L'apprenti » devant mettre en lien la façon de faire et le résultat, triturer les critères proposés. Pour une frappe haute par exemple nous avons retenu :

Problème 1 moi la balle et l'espace

Critères de réalisation ou façon de faire:

- fenêtre
- doigts raides
- Mains dans l'alignement des bras
- frapper
- finir le geste
- prendre la balle haute devant soi sur son front (se placer par rapport à la trajectoire)
- orientation des épaules

Critères de réussite ou résultat de mon action :

- pas d'effet rétro
- trajectoire belle cloche
- Mon partenaire reçoit la balle sur son front sans se déplacer ou devant lui dans l'axe (Utile ensuite pour l'attaque et un pas en avant permet parfois la réussite) SURTOUT PAS DERRIERE, trop bas, trop court ou trop loin. Le déplacement du réceptionneur unifie ce critère.

Cet exemple montre bien que nous ne pourrions pas tout dire. Nous allons donc plus nous focaliser sur les choix des formes de regroupement. Cela dit, seuls ils n'ont pas de sens et nous serons contraint d'évoquer les autres axes de travail.

Nous allons envisager maintenant ce qui détermine en amont nos propositions de mise en activité.

En EPS au LP, nous devons faire face à une difficulté particulière. Pour de nombreuses raisons évoquées dans la partie constat, les élèves refusent parfois de jouer avec un tel ou un tel.

De plus ils ont souvent du mal à se fixer et pratiquent un bon niveau de zapping. Avec cela l'absentéisme multiforme pose des problèmes plus ou moins cruciaux selon les classes.

Ces relations fusionnelles (identitaires ?) associées à l'instabilité de certains « élèves bolides » nous interdisent sur de nombreuses classes d'imposer et de fixer trop rapidement les groupes. De plus nous disposons **d'un crédit imposition** différent et fluctuant par classe et parfois par élève. Ces garçons de LP ont **besoin d'être cadré, mais ne supportent pas toujours d'être contraint**. Cela et nos finalités éducatives « citoyennes » nous orientent vers **le choix encadré** de l'élève. Il est très difficile voire impossible de se battre sur plusieurs fronts à la fois. Il peut être compliqué d'imposer dans le même temps la mise en activité et l'acceptation voir « l'utilisation » des différences de niveau au sein d'une équipe ; de plus il nous faut de la réserve, du recul sur ce qui se passe dans les groupes (FLAVIER et MEARD EPS N° 303).

Pour toutes ces raisons, nous devons proposer des mises en activités simples et rapides avec peu de consignes. Puis à partir de l'activité des élèves, de ce qu'il nous donne à voir en volley, nous construirons les fondations du cycle (Matrice d'activité R GARASSINO)

Pour cela et pour éviter ces « grippages » nous débutons nos cycles par **du deux contre deux individuel**.

Les élèves se choisissent par quatre puis forme deux équipes de deux (j'impose le jeu et le nombre, ils se choisissent) pour se rencontrer sur des règles simples. Nous prenons donc appui sur leur relationnel.

Ils jouent 2*2 et tous les dix points notent leur score individuel (différence au score).

Ils jouent 3 matchs en changeant à chaque fois de partenaire (donc d'adversaire) dans leur groupe de quatre. Nous avons vu que ces liens forts allaient poser problème pour la constitution d'équipes de quatre et qu'ils pouvaient éloigner les uns des autres.

Le fait de se choisir à 2 puis à 4 puis de changer de partenaire permet de séparer les duos (trois matchs). Le jeu les sépare un peu, mon double, mon « pote » n'est plus à mes côtés mais en face. Ensuite on peut faire des matchs retour mais aussi changer par duos et recomposer duos et quatuors plus loin dans le cycle fixer les duos etc... Cela reste fonction de l'avancée du groupe dans sa capacité à décomposer/recomposer des équipes.

(CF Annexes 1 et 2)

Avantage de ce type d'organisation :

- Mise en place rapide
- Le jeu vous impose alors de changer de partenaire et d'adversaire ;
- Ils s'organisent par terrain, par territoire à 4, à 8, ce qui limite dans la séance les instants critiques de réorganisation. Cette capacité à se réorganiser s'apprend aussi et est différente d'une classe à l'autre.
- Du volume de jeu, schémas de jeu à deux, inversions des rôles (postes)
- Nombres de ballons touchés par joueur, les « dominants » ne prennent pas toutes les balles et les débutants ne peuvent pas se planquer dans un coin comme à 4.

Quelques limites tout de même comme le manque de richesse collective ou le jeu petit bras (surface des terrains à régler).

Au départ nous laissons beaucoup de souplesse dans la constitution des groupes. Nous souhaitons ouvrir un maximum leurs possibilités de s'associer à des joueurs différents. (Apprendre ensemble... Que tous...)

Où en sommes nous ?

Nous tentons de faire fonctionner les élèves en volley en prenant en compte ce qu'ils sont. Pour éviter que le relationnel ne grippe le début de cycle, il nous faut travailler sur le groupe,

travailler à faire le groupe. Ce fonctionnement simple autorise une prise de recul. Il permet aux élèves de **choisir son compromis entre niveau de mon partenaire et qualité relationnelle**. L'objectif est alors de « brasser » les joueurs, **d'ouvrir les groupes fermés**. Pour atteindre celui-ci il nous faut enrichir ce stade. Nous diriger pas à pas vers une utilisation des différentes hétérogénéités renforcer le « jouer ensemble » pour ensuite basculer vers le « apprendre ensemble aujourd'hui... »

Une idée force nous anime pour cela : **La construction de connaissance en volley nous semble permettre aux équipes de se reconstituer rapidement autour de code commun** ; en fait de jouer sur : se lier/se délier. Nous brassons les joueurs, mais souhaitons qu'ils communiquent et construisent de la cohésion sociale à travers, dans un premier temps :

- Qui perd la balle ?
- Pourquoi ?
- Comment remédier collectivement et individuellement à cela ?

QUI PERD LA BALLE ?

Nous avons vu plus haut, dans les critères de réussite, des notions comme : trajectoire en belle cloche, balle derrière la tête, déplacement de mon partenaire.

Nous allons réutiliser ces connaissances pour demander aux élèves, en jeu dans le 2*2, de déterminer : **A qui la faute ?**

Notre but est de désamorcer les conflits possibles et de faire des pertes de balles un lien. Trop souvent « le plus fort en parole » n'est jamais responsable. Qui perd la balle : celui qui met la balle derrière la tête de son partenaire ou le renvoyeur ? Ce n'est donc pas toujours le dernier à toucher la balle qui l'a perd ?

La perte de balle qui séparerait progressivement les relie alors ; car ils communiquent sur qui la perd. Pas de miracle, « les rechutes » sont nombreuses, mais la patience et la persévérance font parties de l'arsenal de l'enseignant. En rester là est insuffisant pour régler ce « détonateur » et il nous faut avancer vers le :

POURQUOI L'A PERD T'ON ?

- Placement par rapport à la balle
- Frappe etc...
- Répartition des zones d'intervention et déplacement.

Le passage par le pourquoi est nécessaire mais non suffisant. Après avoir vu qui perd la balle il faut avancer et nous emparer du comment faire pour moins la perdre soit :

REMEDIER

Certes plusieurs facteurs d'erreurs ont besoin d'être croisés. Par commodité, nous appuierons notre l'exemple sur la frappe haute. Le travail effectué en amont isole ce problème en match pour un joueur. Le travail technique de manipulation de balle peut alors, nous semble-il, avoir un sens pour l'élèves.

On peut et il est parfois profitable d'associer dans ce cadre différent niveau de pratique, commencer à entrevoir l'apprendre ensemble. Cela peut se produire, classiquement, à l'échauffement mais aussi dans la séance, hors match, lorsque l'élève est remplaçant, avec

l'enseignant si la séance « tourne ». Il peut aussi apprendre avec un autre élève alors « moniteur » (ensemble aujourd'hui...)

Nous allons maintenant vous faire part d'une stratégie d'enseignement possible pour faire « passer » ces connaissances.

FAIRE PASSER DES CONNAISSANCES

Pour communiquer ces nombreuses notions aux élèves nous utilisons beaucoup **la stratégie de la question/réponse**. Au départ vous avez une question/réponse de l'enseignant à chaud, à partir de leurs actions de volleyeurs scolaires, de leurs pertes de balle. Puis celui-ci s'efface progressivement. Il ne reste plus que la question par l'enseignant, les élèves sont sommés de répondre.

Et enfin les élèves restent inéluctablement entre eux, libres de leurs questions réponses (étayage et désétayage BRUNNER)

Par effet de miroir, il est très important de manipuler les réussites, le renforcement positif. Une trajectoire belle et utile, une attaque réussie sont commentées en utilisant les mêmes critères.

Où en sommes nous ?

L'enseignant porte cette démarche par une action volontariste. Il « anime » (rend vivant) son cours à travers cela. Il cherche à décaler collectivement le regard des élèves sur l'activité volley et sur leur activité de volleyeur. Pour cela les élèves doivent impérativement s'approprier certaines connaissances, les associer pour aller vers l'apprentissage de compétences (cf. Programmes)

Par cette culture classe, ces connaissances nous tentons de transformer ce qui sépare en lien. En effet, les pertes de balle sont un peu moins brutalement envisagées comme une perte de point mais comme une erreur de placement, problème de déplacement etc... Elles sont au centre des relations, de la communication.

« L'échec sans cause se transforme très progressivement en erreur avec une cause identifiée » (C. GEORGE EPS N° 195 196). La remédiation devient alors en partie possible par ce travail de mise en sens, de mise en relation. Nous pouvons modestement parler d'un apprentissage simple et concret de la responsabilisation (j'ai fait la faute) et de l'entraide (faire autrement ensemble). De plus les groupes se composent et se recomposent autour et grâce à ce langage commun, nous parlons progressivement, en acte, le même volley.

Nous allons maintenant nous intéresser au gain des points. Cela peut sembler paradoxal pour passer d'un climat de « compétition à un climat de maîtrise ». Cependant comme pour la perte de balle nous allons orienter les regards vers le comment, on marque. Notre but sera ensuite de mettre en relation trajectoire de la balle, place et déplacement des joueurs pour réussir la mise en difficulté voir l'attaque.

Ces élèves sont très orientés vers la marque, l'attaque, le travail de défense et de conservation de la balle viendra en conséquence.

Nous leur proposons donc ensuite un travail sur l'attaque frappée que nous appelons « **Vous voulez cogner et bien frappez maintenant** »

Leur envie d'attaquer permet de proposer des exercices techniques décontextualisés, fait rare. Nos élèves fonctionnent mieux en situations de jeu aménagé, en exercices proches du jeu.

Je vous fais grâce de la progression (course d'appel, impulsion deux pieds, saut vertical, coude haut, filet à hauteur variable, ballon tenu, lancé à deux main etc.).

Le but est de partir de ceux qu'ils « sont » et de structurer ce geste (lecture de trajectoire). Ils apprennent aussi lors de ces exercices à passer de cogner à frapper soit reconnaître un ballon d'attaque d'un ballon qui va finir dans le filet si je cogne (ex passe trop basse). Pour cela nous utilisons, entre autres la question réponse, puis que la question est aussi un échange entre élèves.

Nous passons ensuite à l'attaque placée :

« **Vous voulez frapper et bien placez maintenant** »

Par l'ouverture sur la « ruse » plus que la force nous avons la sensation de rejoindre la problématique du genre. De plus cela permet à beaucoup plus d'élèves d'attaquer et à tous d'ouvrir leur éventail culturel. De retour au jeu nous allons proposer de « jouer » avec les règles pour mieux faire voler cette balle.

AMENAGEMENT ET NEGOCIATION DES REGLES DU JEU

Dans cette phase, nous leur demandons aussi de régler leurs dimensions de terrain en largeur (par les extérieurs) et en longueur. Dans le même registre de faire de la mise en jeu à dix doigts de l'endroit où l'on ramasse la balle (du jeu pas des services). Par instants il n'y a plus de point sur le service. Nous souhaitons qu'ils produisent du jeu en qualité et en volume. Nous reviendrons au service frappé, mais voulons pour l'instant éviter qu'ils « kidnappent » le jeu. Cela demande un vrai travail d'acceptation par les élèves. Les refus jalonnent notre route, mais plante une idée... et laisse germer une action. Une fois accepté, cette règle facilite la réception et la qualité du jeu de « la balle qui vole » augmente.

Cette prise en charge par élève des règles est **une petite touche**. Elle nous permettra d'aborder plus loin dans le cycle, **l'aménagement des règles** pour faire du jeu (CF METZLER Adaptation des « situations jeu » EPS N° 296).

Un proverbe chinois met en lumière cette **stratégie de la petite touche**:

Plante une idée récolte une action

Répète une action récolte une habitude

Poursuit une habitude récolte un trait de caractère

Où en sommes nous ?

Par ce travail sur la marque nous cherchons à travailler sur le sens et à partir de leurs « représentations » (du cogner au frapper et au placer).

La mise en difficulté et la marque associées à la qualité des trajectoires va guider le jeu et être repris dans le 4*4. Nous associons à cela un travail de lecture de la trajectoire de la balle. Un bon ballon de l'adversaire s'attaque en 1, une balle difficile se sauve, (niveau: renvoyer, pousser au fond où la transformer en bonne balle pour mon équipe) une balle facile et on construit un contexte favorable pour attaquer. Nous abordons aussi la possibilité d'adapter certaines règles pour produire du jeu, axe important pour l'évolution du cycle. Nous pouvons modestement parler à ce stade de groupe de travail qui ne sont pas de niveau et d'apprendre ensemble...

Toutes les connaissances abordées complémentirement et de façon organisées contribuent à la « culture classe volley ». Elles autorisent un brassage de joueur.

PRINCIPALES CONNAISSANCES ABORDEES

Pour finir voici les principales connaissances, facteurs de cohésions, abordées dans cette phase et amplifiées en aval en 4 contre 4 :

- Qui perd la balle ?
- Pourquoi ?
- Travail technique en terme de critères de réalisation et de réussite
- travail de poste de placement sur le terrain (2 derrière ou 1 avant 1 arrière = choix encadré)
- La diagonale
- La position partagée et l'orientation des épaules
- La circulation de balle en triangle
- Les formes d'attaque, de mise en difficulté de mes partenaires d'en face ;
- (Frappé, placé)
- La notion de balle dure à sauver et de balle facile « à construire » où et à attaquer
- Aménagement négocié des règles, confirmées ou modifiées grâce au jeu en tâtonnant essai/erreur.

Pour terminer cette phase et engager la suivante, il est demandé aux élèves de se situer « grossièrement » :

- Problème technique de manipulation de balle
- Problème tactique de circulation de balle
- Problème de marque

Dans un deuxième temps, nous allons utiliser les niveaux pour composer les futures équipes de 4 et travailler sur la cohésion sociale.

Dans cette fin de phase, il est annoncé aux élèves (plante une idée...) qu'ils joueront par équipe de quatre avec deux formes : des équipes de coupe et équipe de championnat.

Les équipes de championnats sont composées de joueurs de différents niveaux. Elles peuvent théoriquement toutes se rencontrer. Celles de coupe sont composées de joueurs de niveaux approchants. Théoriquement elles se rencontrent uniquement par deux.

La suite du cycle EQUIPE DE COUPE et EQUIPE de CHAMPIONNAT

Nous allons maintenant tenter d'utiliser ces deux formes de regroupement aux services de nos objectifs et finalités. Nous insisterons plus, dans un premier temps sur les équipes de championnats.

Nous percevons une continuité avec les orientations développées en 2 * 2 et nos objectifs (Brassage, culture commune et singularité, tolérance).

Cependant si nous nous référons à nos réflexions préalables nous relevons que les équipes de coupe mal comprises « décrochent » les plus débutants et où les plus confirmés. L'écueil le plus important de cette option tiens dans l'écart de niveau et les pertes de point qui séparent. De plus un sentiment de frustration peut exister chez les plus débrouillés et les « *autosurvalorisés* ».

Comment remédier à cela ? Comment arriver à jouer comme cela avec un minimum de plaisir et faire des différences un lien fort, une richesse ? Sur quel travail orientons- nous nos élèves pour que tous arrivent à faire « voler cette balle » ensemble.

LA FACON DE CONSTITUER LES GROUPES

Une partie de la réponse possible se joue dans la constitution des équipes. Contrairement au 2*2 où ne nous connaissons pas leurs niveaux dans l'APS, nous partons alors des niveaux, du choix encadré et de l'affectif pour constituer des équipes (équipe que nous fixerons progressivement). Pour cela nous proposons aux élèves une répartition (imposer de l'enseignant) en quatre niveaux, un par colonne.

Pour constituer des équipes « mixtes » ils doivent « stabiloter » un nom par colonne (cf. Annexe 3)

Excepté les excellents joueurs et les débutants, les niveaux intermédiaires sont parfois très proches. Cela nous laisse une marge de manœuvre dans le choix des élèves en terme d'affectif et de niveau. En effet lors de la préparation de notre cours, cela nous permet de séparer ou laisser ensemble certains « cas d'élèves » pour raison « de climat » relationnel.

Cette façon de faire nous ouvre de nombreuses possibilités. Par exemple, pour éviter les « laisser pour compte », certains collègues nomment les débutants capitaines.

À chacun de s'approprier cela et de l'adapter à « son système personnel d'enseignement », aux objectifs et finalités et enfin aux caractéristiques des élèves et du groupe classe.

Les équipes de coupe sont construites de la même façon, au même moment à partir de 3 colonnes de niveau. Les élèves « stabilotent » alors 2 équipes par colonne.

Ce système permet aussi avec ajustement de gérer les absents, les récupérations et en partie l'arbitrage.

Où en sommes nous ?

Nous avons proposé un choix possible aux élèves tout en l'orientant, un compromis niveau/affectif plus fermé qu'en 2*2. Il est plus facile, semble t'il d'accepter une différence de niveau avec des relations affectives correctes.

Mais même mieux accepté, cela ne suffit pas pour accéder à une qualité et un plaisir de jeu et de cohésion du groupe. Nous proposerons ensuite un travail sur la :

NEGOCIATION ET MANIPULATION DES REGLES POUR FAIRE DU JEU

Le travail engagé en 2*2 sur l'adaptation des règles est repris et amplifié. (Réglage de la surface de terrain et la mise en jeu). Nous allons prendre pour exemple la manipulation de la balle. Celle-ci peut être : frappée, attrapée, de la tête et relancée en moins de trois seconde (cette règle des 3 secondes permet de ne pas figer le jeu et est permet par la suite l'apprentissage de technique de frappe). Nous pourrions ajouter le « jongle » (deux touches de suites autorisées au joueur).

Par essai erreur, le but est d'aménager et de faire accepter certaines règles par joueur afin de permettre le jeu et la mise en difficulté, voire la marque. Et cela malgré une différence de niveau entre partenaire. Ces niveaux qui séparent viennent progressivement au centre de la communication.

La difficulté majeure tiens dans le fait de faire accepter aux élèves ces différences de règles. Certains débrouillés n'acceptant pas que les débutants jouent « autrement ». Certains

débutants n'acceptant pas de jouer différemment (estime de soi). Mais plante une idée... et sois patient.

Le déclic s'effectue lorsqu'ils entrevoient les possibilités de jeu et d'attaque grâce à la qualité des trajectoires de balle enfin au rendez-vous et possible pour tous. À leur niveau, cet échange long, limite « rupture » éclairant d'un sourire acteurs et spectateurs.

Nous poursuivons de fait le travail de Chantal COQUAN-GONTARD « Un essai pour faire jouer des équipes hétérogènes » Un corps des cris 1996 (soit la publication structurée du N° 1 au N°50 des infoLP de janvier 1987 à mai 1994).

Dans notre cas, les joueurs sont de niveaux différents, pas les équipes. De ce fait nous ne négocions pas des règles par équipe mais par joueur (exemple : lieu de mise en jeu etc....).

Nous axons bien notre démarche sur la richesse des différents niveaux (à reprendre)

Où en sommes-nous ?

Permettre le jeu dans des équipes de championnat par l'aménagement et l'acceptation de règles individuelles et négociées. Pour avoir une vue plus exhaustive des règles à manipuler pour faire du jeu vous pouvez vous rendre à l'annexe 4 pour un résumé des règles possibles à aménager extraites d'un article de METZLER.

Mais cela est insuffisant un autres axe de travail autour des postes nous semble nécessaire.

TRAVAIL DE POSTE

Le travail engagé en 2*2 est repris et amplifié.

Notre idée force tiens dans le difficile pari de transformer les joueurs confirmés en « moniteurs » soit jouer pour...les débutants, pour « tenir la baraque »

Pour cela on insiste d'abord **sur l'organisation** (placement en attaque et en défense, surface à couvrir par joueur, le carré : 2 derrière 2 avant ou le losange : 1 réceptionneur central 1 passeur et deux latéraux,)

On demande ensuite aux joueurs de tourner sur les postes. Par essai erreur, il convient alors de se fixer sur un poste pour atténuer le problème des différences de niveau dans l'équipe. Cela en termes d'échanges et de mise en difficulté « des locataires d'en face ». Le plus souvent les joueurs « dominants » se place sur **l'axe** pour permettre le jeu et tenir l'équipe (soit à 4 un réceptionneur prioritaire et un passeur prioritaire). L'axe doit se comporter en véritable colonne vertébrale de l'équipe. On parle de placement, de priorité sur certains ballons etc.

Les plus débutants se spécialisent souvent « renvoyeurs » car avec un bon ballon et un pas en avant, c'est possible. Leur axe de progrès consiste à devenir gêneur (balle au fond puis placée) et pourquoi pas attaquants.

On pourrait dire aussi, pour tous, trouver son utilité pour le groupe dans cette configuration (L NERI Stage LP)

L'enseignant peut aussi orienter fortement la place de chacun avec argumentation et s'appuyant sur leur jeu personnel et collectif.

Où en sommes-nous ?

Nous avons permis aux élèves de composer des équipes de quatre avec un compromis niveaux/affectif. Une idée force nous anime de façon à faire fonctionner ce type de

regroupement mais aussi à utiliser comme avantage les différences. Il s'agit pour l'élève, poussé par l'enseignant, de passer du plaisir du jeu au plaisir de faire réussir mon partenaire. De jouer pour « ma pub perso » à jouer pour l'autre. Certes ce n'est pas une qualité très adolescente, mais ils sont parfois surprenants. Être valorisé de cette façon, avoir envie de faire progresser un partenaire sont porteurs de cohésion sociale. Cela est plus facile si les relations sont bonnes d'où la façon de composer les équipes par un choix encadré des partenaires. Notre but est bien de mettre au centre de la communication les différences de niveau, de les traiter comme un lien et d'en faire un avantage pour les différents champs d'apprentissages en EPS.

Nous pensons modestement leurs permettre d'apprendre ensemble aujourd'hui... et de différencier un thème commun.

Cela dit cette démarche serait incomplète sans aborder les équipes de coupes et leurs utilités dans notre démarche et leurs limites.

LES EQUIPES DE COUPE

Elles ont toutes leur place en complémentarité avec les autres formes d'organisation.

Elles permettent de jouer à son plus haut niveau de jeu (surtout pour les plus débrouillés). Comme pour les autres formes, elles sont composées par un choix orienté des élèves.

Elles participent à ce brassage organisé de sous groupe dans le groupe classe.

Les niveau de jeu et la qualité des échanges qu'elles autorisent pour certains terrains ouvre encore davantage la culture volley pour la classe. Elles permettent progressivement une meilleure implication de « nos moniteurs » dans leurs rôles de moteur d'équipe de championnat

- en dosant alternant plaisir d'apprendre aux autres et plaisir du jeu.

en alternant utilisation de groupe homogène et hétérogène pour permettre en fonction du contexte :

Pour les plus débrouillé de :

- comprendre leur rôle dans une équipe de championnat
- jouer à leur niveau dans une équipe de coupe

Pour les plus débutants

- être mieux intégrés et mieux comprendre en acte le volley en championnat
- puis jouer avec plus de quiétude mais aussi plus de responsabilité à son niveau en coupe.

Pour cela nous reprenons tous les « ingrédients » pédagogiques et didactiques décrit en amont.

En « coupe », l'aménagement des règles, pour faire du jeu, se fait alors par niveau et par terrain soit les mêmes pour deux équipes. Vous avez alors une mise en jeu possible au terrain 1 et un service frappé au terrain 2 mais encore un terrain réduit en 1 et 1 terrain 9X9 en 2 etc.

Si nous jouons encore sur les postes, nous alternons postes fixes (monte le niveau de jeu) et postes tournants (compréhension et culture plus larges).

Pour ce cycle, les plus débrouillés étant bien plus rapidement autonomes j'ai passé beaucoup plus de temps avec les élèves en difficulté pour qu'ils produisent du jeu. Notamment par l'aide sur l'aménagement pertinent des règles et leurs acceptations par le groupe mais aussi leur mise en œuvre plus rigoureuse (soit parfois passer du défoulement de l'amusement au jeu). Ce temps passé avec les plus débutants nous semble être une des conditions incontournables pour faire fonctionner cette forme de regroupement.

Où en sommes-nous ?

Nous avons tenté d'utiliser un « regroupement par niveau » au service de nos objectifs et de ce que sont nos élèves. Nous avons d'ailleurs utilisé ceux-ci au service des autres formes et de nos objectifs. Pour limiter la frustration des plus débrouillés nous alternons au départ dans une même séance les regroupements hétérogènes (championnat) et homogènes (coupe). De ce fait nous avons d'abord utilisé les deux formes d'équipes, puis lorsque l'entraide s'est mise en place, nous avons plutôt insisté sur des séances complètes d'équipes de championnats (ces dernières autorisant une meilleure compréhension du volley pour les moins avertis). Cela nécessite une réelle et difficile prise en charge par les moniteurs. Par la suite nous avons fini par des séances complètes de coupe. Le passage par le « championnat », les progrès possibles, nous ont semblé mieux faire comprendre et accepter celles-ci par les plus en difficulté ; ces derniers trouvant plus de quiétude.

Cela s'accompagne aussi d'un choix de l'équipe (championnat où coupe) dans laquelle je veux être évaluée. Mais aussi d'une fourchette de note possible (c'est-à-dire les meilleurs du terrain 1 en niveau peuvent obtenir une note supérieure au plus basse note du terrain 2).

CONCLUSION

« Le professeur à la responsabilité de créer dans la classe les conditions à la réussite de tous ». Il était possible de commencer par cet extrait de texte tiré de « la Mission du professeur 1997 ».

Nous sommes en effet parti d'un constat simple, d'une hiérarchisation des obstacles. Un cours « Tchernobyl » (Nicolas, expression déposée) ferme la porte aux apprentissages. De plus en autorisant la loi du plus fort, il va à l'encontre d'une éducation citoyenne. De par ce type de climat relationnel de trop nombreux élèves de zone sensible n'expriment pas leur valeur ne serait-ce que motrice. Cependant la motricité est partie prenante, intégrée dans la psychologie, l'affectif. D'où l'idée de peser de façon construite sur ces différents domaines ; de construire une cohésion sociale dans le groupe classe, une culture commune qui s'appuie et respecte les différences notamment motrice et autorise les apprentissages.

À travers l'utilisation construite de forme de regroupement mis en synergie avec des démarches complémentaires nous avons tenté de créer une cohésion sociale dans le groupe classe. Dans un groupe où l'on s'accepte un peu mieux, les différences de niveau n'aboutissent pas tout à fait au même comportement ni au même résultat y compris moteur.

Au départ les élèves se choisissent, la libre association autorisant une sécurité affective et un compromis variable et évolutif entre niveau dans l'activité et relation personnelle.

Ensuite de façon à comprendre et mettre en œuvre son rôle de « moniteur élève », il est important de jouer pour quelqu'un avec qui j'ai de bonne relation. Mais ce plaisir de permettre à mon équipier de progresser n'est pas une qualité « adolescente ». Le passage par du jeu à son niveau ... de plaisir permet aussi de patienter, d'accepter, de comprendre ses différents rôles pour les plus aguerris. Pour les débutants oser dévoiler leurs « difficultés » est difficile du point de vue de l'estime de soi. Selon nous ils le font un peu plus facilement s'il s'installe cette relation affective/compétence avec les « moniteurs ». On s'expose plus facilement en échec, (pardon ! en erreur) lorsque l'on s'entend mieux. Les plus débutants peuvent alors monter leurs niveaux de par la qualité des consignes et des ballons qu'ils reçoivent. Dans un deuxième temps, ils perçoivent moins les équipes de niveaux comme une exclusion mais comme une suite logique possible.

Un travail incontournable et par petites touches est associé à ces différents regroupements. Un point perdu, par exemple, doit devenir un problème identifié, à lever pour moi et où pour

l'équipe. La technique, la tactique, l'organisation de l'équipe sur le terrain se structurent, prennent sens autour de la trajectoire de balle et de l'attaque de la cible. L'appropriation de ces « connaissances pratiques » semble permettre une « circulation de joueurs » donc de jouer sur le couple se lier/se délier.

Cette démarche, pour l'instant et avec certaines classes, nous semble porter ses fruits du point de vue des progrès moteurs. Ces progrès se mettent en place à partir d'un climat relationnel créés par l'utilisation de différentes formes de regroupement et de connaissances. Nous pourrions reprendre en les adaptant, les dires de Max GUAZZINI, président du stade français :

« les rapports humains ne sont pas étrangers aux résultats sportifs » ; en remplaçant résultats sportifs par progrès moteurs pour tous on réprecise les fondements de notre démarche.

Mais si nous nous sommes « attaché à respecter et à tirer parti de leur diversité » le développement moteur n'était pas notre seule ambition. Nous espérons effleurer un peu les finalités éducatives espérées. Nous souhaitons de façon déterminé et opiniâtre tenter de « transmettre les valeurs de la république, notamment « l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion » mission des enseignant 1997.

Dans notre LP se côtoie différentes cultures et religions. Cela peut engendrer des phénomènes d'incompréhension voir de racisme, de groupe fermé sur une de ses appartenances. Ce sujet est peu abordé car il est très sensible et délicat et nous ne sommes pas à l'abri de dérive. Comme pour la motricité nous allons tenter de le dépasser sans l'aborder, en nous appuyant sur M SERRE.

Que dit M SERRE sur le racisme ? (Qu'est-ce que l'identité ? Le monde de l'éducation 1997) : « Le raciste vous traite comme si votre identité s'épuisait à l'une de vos appartenances. Pour lui vous êtes petit, gros, noir votre personne se réduit à cela. Selon lui votre carte d'identité, votre identité est composée de vos différentes expériences et groupes intégrés. Vous êtes tour à tour footballeur, lycéen, élèves dans un cours d'EPS, fils de, musicien, voyageur ». Il poursuit en disant « ne défendez pas bec et ongles une de vos appartenances, mais multipliez les, tisser votre personnalité, votre manteau d'arlequin ».

Nous avons la faiblesse de penser modestement contribuer à cela en proposant aux élèves, à travers du 2x2 et deux forme de 4x4, **trois « appartenances » différentes avec des personnes différentes reliées par une culture volley**. Donc une construction possible et modeste de son identité de personne volleyeur dans le groupe classe, de son expérience de volleyeur.

À « Picasse » (langage élèves) le panel est très large. Certains groupes « scolaires » se construisent autour d'un projet de formation professionnelle, d'autres sont en pertitions scolaires (retard, absentéisme, opposition systématique à l'adulte, refus des contraintes). Les groupes « sensibles » nous mettent parfois en grande difficulté. Les « big - bang pédagogiques » des grands jours écornent et massacrent notre estime professionnelle. Mais \$dépassons-les les soirs de grande lassitude et tentons... quelque chose. Le plus dramatique serait l'absence de perspectives de médiation. C'est le sens de cette proposition construite pas à pas, par 20 ans d'expériences et d'échanges professionnels au résoLP. Nous nous sommes progressivement forgé « un système personnel d'enseignement ». Certitude provisoire, il n'est jamais terminé mais en perpétuel évolution et construction. Système personnel car on ne peut retirer de l'acte d'enseigner la personnalité de l'enseignant. Nous portons mieux certaines démarches. Ces orientations n'échappent pas à cela, à chacun de les rejeter ou d'en recontextualiser quelques morceaux dans son propre système.

À bientôt dans un gymnase

ANNEXE 1

DATE

CLASSE

Je joue en en 10 points

Je marque la différence au score

Je change de partenaire à chaque match

Règles

Coller

Filet non franchi

Pénétration

NOMS	1	2	3	POINTS

NOMS	1	2	3	POINTS

NOMS	1	2	3	POINTS

Volley ball 2^E 2 leçon 3 le 31/03/2005

Vous allez rester tous les 8 pour cette séance

Noter deux noms par équipes

Equipe A

Equipe B

Equipe C

Equipe D

1) Tournoi 2 contre 2 individuel (4 par demi terrain)

NOMS	1	2	3	POINTS

NOMS	1	2	3	POINTS

Je joue en 10 points

Je marque la différence au score

Je change de partenaire à chaque match

Règles :

Coller

Filet non franchi

Pénétration

Service = mise en jeu (pas de point sur le service) = une cloche au fond

Vous pouvez changez les équipes de deux

Renoter deux noms par équipes

2) TOURNOI deux contre deux (duos fixes)

Je joue en service en 10 points

Je marque la différence au score

Je change de partenaire à chaque match

Règles :

Coller Filet non franchi Pénétration

Service = mise en jeu (pas de point sur le service) = une cloche au fond

A contre B

C contre D

A contre C

B contre D

A contre D

B contre C

3) TOURNOI 4 CONTRE 4

SCORE
A+B CONTRE C +D
A+C CONTRE D+E
A+D CONTRE B+C

Notion de diagonale, d'orientation des épaules et de poste

TROUVER SON POSTE PLUS

soit LIBERO ? PASSEUR ou RENVOYEUR ATTAQUANT

LES REGLES A MANIPULER POUR FAIRE DU JEU

1) NOMBRE DE TOUCHE DE BALLE DE SUITE PAR JOUEUR (1 à 3)

2) NOMBRE DE TOUCHE DE BALLE TOTALE PAR EQUIPE (3 à 8)

3) FRAPPE DE BALLE

- Frapper
- Attraper lancer (réception où renvoi attaque)
- Attraper haut lancer (réception où renvoi attaque)

4) SURFACE DU TERRAIN

Profondeur x Largeur

9mX9m 7 mX 9m 7m X7m

5) HAUTEUR DU FILET 2.25 2.30 2.35 2.40

6) LE SERVICE

- Lieu de frappe (derrière la ligne où dans le terrain)
- Façon de frapper (frappe dix doigts, frappe balancier, service tennis)
- Zone de frappe (tout le terrain, zone arrière, sur un joueur annoncé)
- Essai 2 essais

7) LES POSTES

Libero passeur renvoyeur /attaquant

FIXE où TOURNANT

Equipe de coupe = postes plutôt tournants

Equipe de championnat = postes plutôt fixes.

Analyse des indicateurs pour l'élaboration des projets financiers des districts

par Hervé Bizzotto

Contribution à la réflexion sur les indicateurs qui doivent être pris en compte pour l'élaboration des projets financiers des districts UNSS-Rhône

En conséquence du travail réalisé ces dernières années, il nous semble important de finaliser les projets et travaux entrepris jusqu'à l'aboutissement financier des fonctionnements des districts et des HSE.

Concernant le travail des coordonnateurs, les critères à prendre en compte sont ceux qui relèvent de la vie du district.

Pour ce qui est du financement des actions du district, c'est la même chose. En cela les efforts financiers entrepris par les différents services UNSS et par les districts sont déjà importants et s'appuient sur plusieurs années de travail pour certains.

Changer le mode d'attribution semble délicat pour ne pas bouleverser l'équilibre d'un district plus ou moins fragilisé.

Cependant les critères suivants qui sont utilisés actuellement ne rendent pas compte de la vie du district et de son dynamisme :

- Nombre d'établissements
- Nombre de licenciés dans le district
- Nombre d'activités gérées par le coordonnateur.

Ces critères sont trop imprécis pour être des indicateurs «pertinents» et relatifs à l'activité du district. Ils sont des indicateurs du bon fonctionnement des AS, ce qui n'est pas pareil.

► Exemple 1 :

Prenons l'exemple d'un district qui aurait 10 établissements, 1500 licenciés et 8 activités.

Nbre étab	Licenciés	activités	TP (% lic)	TE (é/P)
10	1500	8	12%	18

Son Rapport d'activité est :

Nbre étab participant	Nombre pratiquants en cumulé	Nombre de tournois
a)10	3200	50
b)7	1200	19

Les indicateurs que je souhaite voir sont donc axés vers le district : Nombre de pratiquants, nombre de tournois, nombre de journées, etc.

► Exemple: 2

	TP (taux pénétration)	Nombre licenciés	Nombre établiss.	Nombre d' APSA	Nombre de pratiquants	Nombre tournois	Nombre journées
District 1	13%	1500	8	9 APSA	500	15	6
District 2	15%	2300	34	12 APSA	3000	110	25

Ce n'est pas pareil.....

Ni pour la vie du district, ni pour le travail entrepris par le coordonnateur (HSE), ni pour l'argent dépensée par le district.

Il nous semble donc que concernant le projet financier, il faut regarder le rapport d'activité de l'année précédente pour valider une légère diminution ou augmentation (sachant qu'il faut trouver une part fixe pour ne pas mettre en difficulté le district -fourchette mini et maxi ou pourcentage). Nous croyons donc que ce sont ces critères

(Nombre d'établissements participant à la vie du district, nombre de pratiquants le mercredi AM aux rencontres du district en cumulé et nombre de tournois gérés dans l'année par le coordonnateur) qui doivent être pris en compte pour le calcul des HSE et le projet financier.

Nous supposons qu'il faut donc un cadre commun de rapport d'activités des coordonnateurs au moins dans ces 4 champs, que tous ces critères peuvent être mis en place cette année en partie (pour les tournois c'est facile dès maintenant).

Ces propositions concordent avec les objectifs du projet départemental UNSS qui demande à tous les EPLE de participer à l'activité du district et qui place la rencontre intra district au centre du projet. Ceci renforce la cohérence de notre mode de fonctionnement.

Il apparaît clairement que ces notions de projet et de RA doivent déboucher sur des décisions (opérant des changements de fonctionnement).

Sinon et tel que nous pouvons le lire dans la proposition de budget 2004/05, nous allons encore devoir, comme il y a deux ans, enlever à part égale 12 à 20% de notre budget prévisionnel ce qui est la moins mauvaise solution lorsqu'on a pas de critères définis à l'avance.

Bien sûr, ce n'est qu'une analyse, orientée par des choix bien précis mais qui donnent du sens et des valeurs au fonctionnement intra district.

Elle reste bien évidemment soumise au débat, à la discussion. C'est pour cela que nous souhaitons la présenter avant la prochaine réunion afin que chacun ait pu la comparer et se l'approprier. Cependant, nous restons persuader qu' à force de prendre des décisions à mi-chemin, rien ne change.

Cela dit le risque est subjectif, tant la solidarité au sein du département peut permettre une aide exceptionnelle à un district qui serait en grande difficulté.

Il s'agit d'une décision qui court pour une année est qui doit être re-discutée à la fin de l'exercice (d'où l'intérêt de la notion de projet et de bilan).

Cette proposition a été discutée le lundi 06 décembre 2004 avec l'ensemble des coordonnateurs. Ces nouveaux indicateurs ne peuvent être pris en compte dès cette année. Néanmoins le service départemental doit fournir un cadre méthodologique commun à l'ensemble des coordonnateurs pour avoir un rapport d'activité identique sur la forme. Les chiffres alors étudiés permettront d'établir des options sur l'activité et pas simplement sur des statistiques. (Cela a été validé au dernier conseil départemental de l'UNSS du mois d'avril 2005, demandant au SD UNSS 69 de faire des propositions).

Cette année encore, ce sont des critères statistiques liés aux AS et des montages financiers qui ont permis de chevaucher les projets financiers des districts et les sommes attribuées au détriment de certains.

Pour le département du Rhône
Les coordonnateurs LP-UNSS

Rapport d'activités du district LP –UNSS Rhône 2004-05

Par Hervé BIZZOTTO

- 1- Rapport moral
- 2- Rapport d'activité
- 3- Bilan statistique 04-05 (LP du district et participant au district)

1-Rapport moral

Les années se suivent, se ressemblent et pourtant, l'analyse des données montre des différences. Presque 4% de licenciés en plus dans le district. L'an passé, j'avais montré le net décalage du % de licenciés (Taux de pénétration) d'une AS entre celle qui participe aux 4 axes et celle qui n'est présente que sur 1 seul axe du projet du district LP.

L'activité du district est intéressante et le nombre de pratiquants est en stagnation. Cela signifie donc qu'il n'y a pas de véritable corrélation entre les % de licenciés et le nombre de pratiquants dans le district.

Cela veut dire que sur les 2300 licenciés, la plupart reste à l'interne, mais ceux qui sortent participent à plusieurs tournois, parfois dans plusieurs activités différentes.

Les indicateurs que je souhaite voir sont donc axés vers le district : Nombre de pratiquants, nombre de tournois, nombre de journées, etc.

Exemple :

	TP (taux pénétration)	Nombre licenciés	Nombre étabt	Nombre d'APSA	Nombre de pratiquants	Nombre tournois	Nombre journée
District 1	13%	1500	8	6 APSA	500	15	6
District 2	15%	2300	34	12 APSA	3000	110	25

Que doit-on mettre en valeur, que doit-on compter ?

La proposition que nous faisons est de mettre en valeur les indicateurs du district et pas ceux des AS qui, s'ils sont pris en compte, ne doivent pas être les seuls.

C'est en tout cas cette proposition (à développer sans doute) qui doit devenir le cadre commun de référence pour l'ensemble des rapports d'activités des districts tel que cela a été proposé en conseil départemental de l'UNSS au mois d'avril 2005.

Notre projet écrit il y a maintenant 3 ans garde tout son sens, le débat reste ouvert pour le faire évoluer, notamment sur les activités nouvelles, sur des liens avec l'Ain (pour le plein air) et la Loire pour les jeux des LP promotionnels.

2-Rapport d'activité

42 LP dans le district, : Agricole, Bel air, Jardiniers, Horticole, Fays et Branly ont apparemment changé de district...

Coiffure, J de France, Diderot n'ont pas participé cette année.

Si on rajoute la SEP Armand, cela fait 34 LP qui ont participé aux activités proposées.

27 LP en foot en salle, 27 LP aux ICLP, 26 LP au challenge APPN, 23 LP au Multi APS et 19 LP aux Jeux des LP.

15 LP sur 4 axes, 9 LP sur 3 axes, 6 LP sur 2 axes et 4 LP sur un axe.

16,5% de licenciés dans le district, soit 3,5% d'augmentation pour un nombre de pratiquants identiques. Le TE des LP participant au district est de 25 élèves par profs.

La moyenne augmente à 18,5 % si on ne compte que les AS qui participent à 3 ou 4 axes.

La moyenne Rhône est environ à 18.5%, la moyenne académique à 17.5% et la moyenne nationale LP est à 10%.

30% des LP en France ont moins de 9 licenciés... .sic

	TP (taux pénétration)	TE	Nombre licenciés	Nombre établissement	Nombre d'APSA	Nombre de pratiquants	Nombre tournois	Nombre journée
District LP	16.5%	24	2300	34	12 APSA	2500	110	25

3-STATISTIQUES LICENCES UNSS LP au 07/06/05

N°AS	Type étab.	privé/ public	dép.	Nom étab	nb. garçons	nb filles	nb gar.+fil.	nb lic. garçons	nb lic. filles	nb lic total	nb anim.	nb prof eps	TP	TE
13354	L.P.	Public	69	A DE MUSSET	206	84	290	31	7	38	2	2	13,10	19
13342	L.P.	Public	69	BATIMENT	560	30	590	43	2	45	3	3	7,63	15
13343	L.P.	Public	69	BECQUEREL	209	3	212	34	1	35	2	2	16,51	17,5
13344	L.P.	Public	69	BEJUIT	501	16	517	76	0	76	3	3	14,70	25,33
13345	L.P.	Public	69	BOUCHER HELENE	180	258	438	26	28	54	2	3	12,33	27
13371	L.P.	Public	69	BREL JACQUES	61	224	285	16	18	34	2	2	11,93	17
13347	L.P.	Public	69	CANUTS LES	185	205	390	67	15	82	4	4	21,03	20,5
13348	L.P.	Public	69	CASANOVA	65	345	410	29	81	110	3	3	26,83	36,67
13483	L.P.	Privé	69	CEPAJ	95	3	98	14	0	14	3	3	14,29	4,667
13349	L.P.	Public	69	CEVERT FRANCOIS	333	172	505	47	0	47	3	4	9,31	15,67
13350	L.P.	Public	69	CLAUDEL CAMILLE	88	322	410	29	37	66	4	4	16,10	16,5
13551	L.P.	Privé	69	COIFFURE	7	133	140	0	8	8	1	2	5,71	8
13351	L.P.	Public	69	CURIE MARIE	70	380	450	32	28	60	2	2	13,33	30
13372	L.P.	Public	69	DIDEROT	117	133	250	5	1	6	2	2	2,40	3
13353	L.P.	Public	69	EIFFEL GUSTAVE	153	70	223	35	14	49	2	2	21,97	24,5
13374	L.P.	Public	69	FAYS FREDERIC	158	4	162	6	0	6	1	1	3,70	6
13355	L.P.	Public	69	FLESSELLES	324	166	490	55	6	61	3	4	12,45	20,33
13356	L.P.	Public	69	FOREST	218	116	334	36	13	49	2	2	14,67	24,5
13329	L.P.	Public	69	GUIMARD	365	10	375	49	1	50	2	2	13,33	25
13357	L.P.	Public	69	JACQUARD	81	397	478	27	55	82	3	3	17,15	27,33
13569	L.P.	Privé	69	JEHANNE DE FRAN	157	147	304	9	1	10	1	1	3,29	10
13375	L.P.	Public	69	LABBE EDMOND	340	4	344	104	0	104	2	2	30,23	52
13358	L.P.	Public	69	LABE LOUISE	141	306	447	52	27	79	3	3	17,67	26,33
13359	L.P.	Public	69	LAMARQUE G	280	80	360	32	3	35	3	3	9,72	11,67
13352	L.P.	Public	69	CUZIN	350	23	373	22	0	22	3	3	5,90	7,333
13360	L.P.	Public	69	LURCAT	118	412	530	58	82	140	3	3	26,42	46,67
13346	L.P.	Public	69	MAGENTA	75	180	255	23	34	57	2	2	22,35	28,5
13361	L.P.	Public	69	PICASSO	318	2	320	78	0	78	2	2	24,38	39
13363	L.P.	Public	69	PREMIER FILM	107	425	532	89	158	247	3	3	46,43	82,33
13364	L.P.	Public	69	RABELAIS FRANCOIS	390	243	633	139	35	174	4	4	27,49	43,5
13366	L.P.	Public	69	SAUVAGERE	208	132	340	20	2	22	3	3	6,47	7,333
13367	L.P.	Public	69	SEGUIN MARC	307	3	310	125	1	126	2	2	40,65	63
13484	L.P.	Privé	69	S. E. P. R.	225	292	517	25	16	41	3	3	7,93	13,67
13376	L.P.	Public	69	SERMENAZ	112	188	300	7	0	7	2	2	2,33	3,5
13368	L.P.	Public	69	THIMONNIER	136	105	241	32	8	40	2	2	16,60	20
13362	L.P.	Public	69	VERNE JULES	160	97	257	25	10	35	2	2	13,62	17,5
13572	L.P.	Privé	69	ST JOSEPH	283	226	509	32	1	33	3	3	6,48	11
				SEP ARMAND			400			49	3	3	12,25	16,33
TOTAL					7683	5936	14019	1529	693	2271	95	99	16,50	23,91

