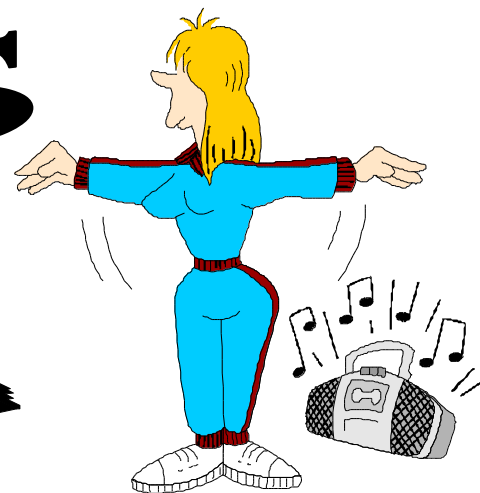
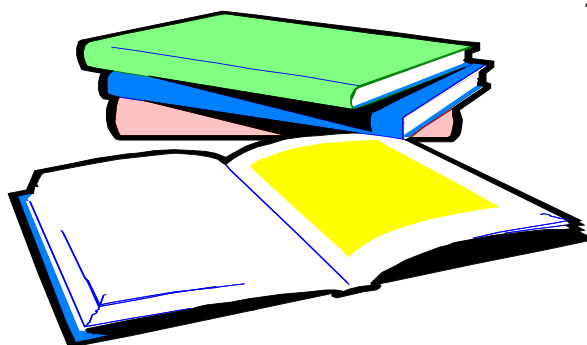


INFOLP EPS



Juin 2001
N° 71
Élaboré par le cercle d'étude du
RÉSOLP
IUFM de l'académie de Lyon

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

**Nos pratiques professionnelles aujourd'hui
l'UNSS**

**Les cours d'EPS
du 23 au 27 avril 2001, LP Marc Seguin à Vénissieux**

Au sommaire :

<i>Lundi</i> : l'Unss en LP aujourd'hui:.....	p3
<i>Mercredi</i> : Qu'est-ce qu'un élève de LP physiquement éduqué? Point de vue du clinicien et éclairage de la sociologie(avec Marc Clément, UFRSTAPS Lyon.....	p9
<i>Jeudi</i> : Quelques pistes de remédiations concernant nos pratiques professionnelles.....	p14
<i>Vendredi</i> : La question des programmes en LP (avec Christine Bertola, membre du groupe d'experts)....	p26

Edito

Par paul Bouvard

Contact permanent du Resolp

Le stage EPS réussie en LP nous à réunis à 35 collègues cette année au LP Marc Seguin à Vénissieux. Une sorte de retour aux sources ou un clin d'œil à l'histoire pour dire que 15 ans après sa naissance le Resolp semble toujours être un lieu où les collègues de Lp aiment à se retrouver à chercher à s'interroger et à partager autour de leur quotidien de prof d'EPS en LP. IL n'y à pas de secrets à cette dynamique: c'est d'abord c'est avant tout l'envie de partager autour du métier qui nous réunit. Sans cette convivialité il serait difficile à tous de s'investir autant que ce soit dans l'UNSS LP , ou au le cercle d'étude. IL me semble que le stage de cette année en à été le reflet: Un gros travail à été fourni par tous autour de nos pratiques professionnelles.

Autour de l'UNSS, ou nous avons pu mettre à plat notre fonctionnement afin de proposer un projet UNSS LP qui définissent nos orientations dans le cadre du projet national UNSS et en affiche les actions mises en œuvre.

Autour de nos problèmes professionnels au quotidien.

L'intervention de Marc Clément de l'UFRSTAPS le mercredi autour de "Qu'est-ce qu'un élève de LP physiquement éduqué, le point de vue du clinicien et du sociologue" nous ont donné du "grain à moudre" pour échanger et proposer autour des thèmes comme l'EPS des filles, les dispenses , la gestion des conflits, la mixité en LP en EPS. Le vendredi à été consacré à la question des programmes, Christine Bertola, membre du groupe d'experts chargé de la rédaction des programmes LP était parmi nous , afin que nos points de vues sont effectivement entendus.

Quelques propositions avancées ce jour-là sont dans ce troisième et dernier numéro de l'année scolaire.

Je vous rappelle que le cercle d'étude est ouvert à toutes et tous ceux qui ont envie de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement. Il se réunit 10 mardi après-midi, hors temps de travail afin de préparer le stage, rédiger et publier l'infolp, et faire vivre le site web.

Les candidatures doivent me parvenir avant le 1^{er} juillet.

Bonnes vacances à toutes et tous.

Lundi 25 avril :

l'Unss en LP aujourd'hui , bilan perspectives, projets

Par Claude Badin, LP Casanova, Givors

La journée débute par une présentation du fonctionnement départemental des LP en UNSS au sein de chaque département, Hervé Bizzotto prenant la parole pour le Rhône, Danièle Guidi pour l'Ain et Hervé Gaillot pour la Loire. Au delà de la présentation de l'UNSS LP du Rhône, Hervé nous a remis un bilan chiffré détaillant la participation des différentes AS aux diverses formules existant dans le département (documents en annexe).

Ensuite dans des groupes restreints les collègues se sont attachés à faire émerger les freins et les moteurs de leurs AS.

La synthèse des groupes à permis de dresser le tableau suivant :

FREINS		MOTEURS
<u>FORMULES</u>	Rencontres trop espacées	Structure AS des LP du Rhône et de l'Ain
	Manque d'enjeux	ICLP
		Challenge PA
		Diversité des formules, variété des APS
		Densité de pratique
<u>L'ELEVE</u>	Elèves consommateurs	Donner du pouvoir aux élèves (représentation)
	Difficulté pour un engagement à moyen terme	Transmission des informations par les élèves
	Absence de régularité	Ouverture aux autres établissements
	Individualisme	Mixité
	Pas prêt à s'engager dans la vie associative	Groupe classe ou de « copains »
ASPECT TEMPOREL ET MATERIEL	Organisation du temps scolaire	Temps de 12 à 14h libéré
	Libération du mercredi après midi	Activités régulières
	Eloignement des installations	Stage et sorties PA
	Elèves soumis à transport scolaire	Diversification
	Financement du forfait	Libération du mercredi après midi
		Gratuité des licences ou coût réduit de la licence, Subventions CA et SD UNSS
<u>L'ENSEIGNANT</u>	Nombre d'APS à gérer	
	Multiplicité des tâches	Investissement important
	Non reconnaissance du travail effectué en AS	Complémentarité, dynamique de l'équipe
		Suivre des axes forts (identité de l'AS)

La commande de travail pour l'après midi sera de réussir à élaborer une proposition de projet départemental pour les LP de l'Ain et du Rhône. Pour cela les stagiaires ont eu, à hiérarchiser les 3 objectifs nationaux de l'UNSS (promotion, responsabilisation, compétition) et à donner vie à ces objectifs aux travers de grands principes transversaux (des incontournables pour la responsabilisation etc...) Puis il fallait répondre à la définition des compétences attendues pour un élève d'AS (les préciser et se positionner par rapport à une option d'extension ou d'approfondissement des pratiques). Les compétences requises pour le professeur d'EPS au sein de l'AS, devaient, elles aussi être précisées. Toutes les contributions ont été regroupées dans la proposition de projet que vous trouverez pages 5 à 9.

Bilan de l'année 2000-01
Par Hervé Bizzotto, coordonnateur UNSS-LP

Sur 44 LP, 33 ont participé au moins une fois à une activité de promotion.
 11 LP n'en ont point fait.

6 LP ont fait un choix de promotion
 5 LP ont fait 2 choix de promotion différents.
 6 LP ont fait 3 choix de promotion différents.
 6 LP ont fait 4 choix de promotion différents.
 7 LP ont fait 5 choix de promotion différents.
 3 LP ont fait 6 choix de promotion différents.

La moyenne des licenciés en LP est de 19% (en hausse)
 Les chiffres sont plutôt bons dans l'ensemble, on peut dire que 22 LP jouent le jeu de la promotion et que cela convient au profil de nos élèves. Mais peu d'équipes ont participé à l'ensemble des tournois (stage, motivation, pas assez d'équipes engagées...).

28 LP ont participé aux interclasses
 20 LP ont participé aux challenge APPN
 20 LP ont participé au futsal
 21 LP ont participé au VB
 12 LP ont participé au BB
 09 LP ont participé au Badminton

Promotion	100 animateurs d'AS en LP		15487 élèves (8000 filles) 3000 licenciés (19,5%)
ICLP	2 journées 105 équipes	800 élèves	Gars :25% cadet (83-84)
Futsal	4 journées 48 équipes	1400 élèves	50% juniors (82-81)
APPN	4 journées	475 élèves	25% séniors (80-79)
VB	4 journées 45 équipes	800 élèves	Filles:30% cadettes (83-84)
BB	4 journées 20 équipes	400 élèves	50% juniors (82-81)
BAD	3 journées 22 équipes	225 élèves	20% séniors (80-79)
	21 journées, 50 tournois	4000 élèves cumulés 1800élèvesdifférents	
Traditionnel	135 animateurs d'AS en lycée		33200 élèves (19000 gars) 3800 licenciés (11%)
BB	20 équipes et 2 LP		
HB	12 équipes et 2LP (2 forfaits)		
FB	22 équipes et 6 LP (2 forfaits)		
VB	57 équipes et 4 LP (2 forfaits)		

Aucune équipes de LP championne du Rhône ou championne d'académie en 2001.
 6 LP récompensés en sports collectifs départemental pour le multi-activité.
 Perspectives : récompense pour l'ensemble des épreuves du projet LP.

1élève sur 2 ne souhaite pas faire des rencontres en dehors de l'établissement.
 La classe reste encore et toujours la structure porteuse de sens pour les élèves . C'est le bras de levier pour faire venir les copains à l'AS en LP.
 Avantage de la formule actuelle : on est pas déclassé si on rate une journée (stage, démotivation) et on faire la finale quand même.

Aide : dossier financier, aide SR Lyon, contrat licences..
 Freins : certificats médicaux, prix de la licence individuelle.

Les décisions prises lors du stage en réponse au questionnaire proposé
par Hervé Bizzotto coordonnateur UNSS-LP

Pour que les pourcentages de licenciés aient un sens , nous proposons de différencier ceux qui ont le contrat et ceux qui ne l'ont pas. Ensuite, les élèves qui paient une cotisation à l'AS doivent être licenciés UNSS, qu'ils soient en loisir , en Interclasses, en challenge , en rencontres ou en compétition. Cependant pour les IC qui ont lieu lors de journées banalisées , seuls les élèves adhérents doivent avoir une licence.

Le challenge par point est reconduit après une interruption d'un an. Par contre la formule est simplifiée. Un classement par APS et par sexe sera tenue par le responsable et diffusé par l'UNSS.

Attention : le muti APS ne peut être intéressant que s' il y a au moins 5 équipes par journées qui se rencontrent. Par contre , la formule est conservée, c'est à dire qu'il n'y a pas obligation d'être présent à chaque journée et que l'on s'inscrit avant le jeudi 16h00 (précédent le mercredi de la rencontre) auprès de l'UNSS si on est transporté et 2 jours avant auprès du coordonnateur de l'activité et de l'organisateur de la journée s'il n'y a pas de transport.

Pour le challenge, réunion obligatoire une semaine à l'avance , un joker possible sur une journée mais les LP s'engageant au challenge doivent présenter un prof d'EPS à chaque journée même sans élèves. Enfin, les organisateurs feront des propositions qui seront suivis sans trop de discussions et qui feront l'objet d'un bilan écrit pour réajuster l'année d'après.

Un calendrier est distribué avant fin juin, qui sert de référence pour l'année d'après.

Les âges : l'année charnière est plébiscitée :1983 pour la prochaine saison.
 G1 / F1 pour les cadets-juniors et G2 / F2 pour les juniors-séniors
 N1 pour les CAP/BEP post 3^{ème} , N2 pour les BAC PRO aux ICLP

Enfin, l'idée que les collègues qui n'ont pas d'équipes se mettent au service de ceux qui ont des élèves le mercredi AM est avancée. Le principe est de décharger les collègues accompagnateurs de l'organisation de la rencontre pour qu'ils soient pleinement au service des élèves (coaching, discussion , amélioration des relations profs /élèves, etc...).

Affaire à suivre.....

Projet financier 2001-2002

Recettes		Dépenses	
40 LP * 500 francs	20 000 francs	Challenge APPN	23 000 francs
SD 69	70 000 francs	Raid APPN	10 000 francs
SR Lyon	35 000 francs	ICLP (+finales acad)	15 000 francs
Total	125 000 francs	Futsal	20 000 francs
		Challenge aérobic	2 000 francs
		Jeux LP	25 000 francs
		Multi-APS	25 000 francs
		Récompenses	5 000 francs
		Connaître la dotation sponsors (lion, etc..)	
		Total	125 000 francs

<p style="text-align: center;">Les rôles de chacun <i>Collectif des stagiaires, rapporteur Hervé Bizzotto</i></p>
--

Rôle du coordonnateur :

Diffuse le règlement de chaque APS, traite les résultats et fait les classements, fait les classements provisoires des APS et rencontres qui le concerne, les diffuse à l'UNSS avant le vendredi midi, réserve les installations auprès de l'UNSS, collecte les inscriptions. Il réorganise les poules et donne les qualifiés à l'UNSS.

Rôle du participant :

Inscrit son équipe auprès de l'organisateur et du coordonnateur d'APS (par mel si possible) et près de l'UNSS SD69 pour le transport dans les délais.

Présente la feuille avec les n° de licence, la charte, les feuilles d'engagement signées le cas échéant et encadre son équipe. Amène l'eau pour ses joueurs ainsi que les jus de fruits et les gâteaux.

Rôle de l'organisateur :

S'assure que les utilisateurs habituels sont prévenus, accueille les participants, organise la rencontre, récupère les résultats et les envoie sur la feuille type avec le classement avant le jeudi 12h au coordonnateur de l'activité. Il fait le bilan de la journée (succin, nb d'équipes, de LP, ambiances, etc) pour le coordonnateur. Distribue les récompenses et met à disposition des sacs poubelles.

Rôle de l'UNSS

Coordonne l'ensemble des rencontres avec le trinôme d'organisation.

Commande et paie les transports

Contact les LP concernés par les transports

Réserve les installations avec les coordonnateurs

Prévient les utilisateurs habituels de l'occupation du terrain par la rencontre

Diffuse les résultats et les classements à l'ensemble des LP par mel avant le vendredi soir.

Les introduit sur le site web de l'académie.

S'occupe des secouristes, de la location de matériel, des cartes, des talkies, de la presse, des plateaux repas, des convocations et ordre de mission, des récompenses (médailles, coupes) et de la circulaire d'organisation le cas échéant.

Pour les jeux des LP :

Possibilité de les organiser en fin d'année (15 mai) à la condition que les LP s'engagent à prendre en charge une partie de l'organisation (accueil, secrétariat, sponsor, transport, etc...)

PROJET DEPARTEMENTAL UNSS DU RHONE POUR LES LP

OBJECTIFS :

Compte tenu des caractéristiques des élèves, des contraintes et des ressources des LP de l'académie nous privilégions les objectifs de **promotion** et de **responsabilisation** :

FAIRE ACCEDER LE MAXIMUM D'ELEVES A UNE EDUCATION SPORTIVE ET CITOYENNE

A travers :

- **Une diversité de pratiques et d'expériences**
- **Un espace privilégié de relations sociales, humaines et de construction identitaire**
- **En intégrant les élèves à la gestion de la vie associative**

Pour y parvenir des principes se dégagent :

Pratiquer :

- **Pratique pour tous les élèves de tous les établissements avec des phases de rencontres autour d'un projet commun, en privilégiant la mixité**
- **Fonder une réelle appartenance à un groupe (autour de la classe ou d'autres formes de groupements qui donnent du sens à l'engagement des l'élèves)**
- **Convivialité**
- **Respect des autres et de l'environnement**
- **Conserver un enjeu lors des rencontres**
- **Ouverture vers l'extérieur, recherche de partenariats**
- **Promouvoir l'AS à l'intérieur de l'établissement**

Se former :

- **Arbitrage**
- **Exercices de diverses responsabilités (communication, encadrement d'équipes, animation sportive, rôles au sein du comité directeur de l'AS)**

**LA RICHESSE DES AS DE LP EST LIEE A LA SOUPLASSE ET A LA DIVERSITE
DES FORMULES PROPOSEES
SANS PERDRE DE VUE LA NECESSAIRE ADAPTATION A UN CONTEXTE
PARTICULIER :**

- **Challenge plein-air**
- **Raid APPN**
- **Rencontres multi-APS (VB /BB /Bad)**
- **Interclasses inter-LP et finales académiques**
- **Futsal**
- **Challenge aérobic**

Jeux LP(sous conditions)

mercredi 27 avril

intervention de Marc Clément : Qu'est-ce qu'un élève de LP physiquement éduqué aujourd'hui le point de vue du clinicien et l'éclairage de la sociologie.

Il ne s'agit pas là du compte rendu de l'intervention de Marc mais d'un article où l'on retrouve des éléments des échanges que nous avons eu avec lui. (reproduit avec son aimable autorisation)

La violence doit être distinguée des actes de cruauté, de barbarie. Elle se différencie également de l'agressivité dans laquelle nous avons un plaisir du passage à l'acte.

Bergeret définit la violence comme étant la vie. Vie et violence ont la même racine étymologique. Le terme de violence vient du grec BIF (biwao) qui a donné naissance à bio (la vie) et bia (la violence).

Il ne faut pas confondre la violence naturelle et universelle, dynamisme instinctuel et primitif, présente dès le début de la vie, dès les premières manifestations mentales chez l'enfant avec la haine ou l'agressivité qui apparaissent comme l'origine beaucoup plus tardive et de statut plus compliqué au cours des différentes étapes tendant à constituer une personnalité. Les objectifs de l'agressivité, qui entre dans un cadre œdipien et génital, seraient la destruction ou l'affirmation de soi associée à une part de satisfaction dans le faire souffrir l'autre, alors que la violence correspond à un acte défensif sans aucune participation libidinale. Le concept d'agressivité rejoint celui de violence mais se rapporte non à l'acte agressif lui-même mais à des caractéristiques de la personnalité. Il s'agit de tendances, de prédispositions. L'agressivité apparaît lorsque le Moi ne peut positivement s'affirmer et qu'il est repoussé dans des conduites agressives. Il s'agit là de l'affirmation d'une volonté de puissance pour surmonter un complexe d'infériorité. En ce sens, l'agressivité peut être libératrice.

Du point de vue anthropologique, la violence a permis la survie des individus et a structuré les rapports humains. La guerre, pour M. Weber représente l'expression de cette violence armée aux mains d'hommes politiques, eux-mêmes probablement au service d'un pouvoir économique.

Pour E. Dunning, le recours à la violence serait un moyen de « dé-civilisation », une crise dans les processus d'intégration sociale, notamment l'effacement des médiations sociales. la violence est un processus de protestation contre l'atteinte à un statut social, comme le signe d'une intégration sociale incomplète.

Il nous faudra distinguer la violence institutionnelle de la violence individuelle et/ou groupale. Le sport relève de cette double analyse. De plus, dès son origine, le sport représente un moyen de pacification des comportements les neutralisant dans une « violence tolérée » dans un univers de plus en plus institutionnalisé et enfermé dans des exigences économiques où la personne perd nombre de ses droits.

I. Un héritage fait d'absences :

A. La famille :

Mes parents ont longtemps miséré" nous dit Hafid qui en a assez que les parents soient la cible de ceux qui les désignent comme les boucs émissaires d'une non éducation des enfants des cités. Souvent, il est vrai, les comportements délictueux, les incivilités des jeunes des cités ont été attribués à une carence éducative. Il convient de resituer quelques raisons qui peuvent amener à une relative absence éducative.

Dans l'éducation du jeune enfant, il y a un apprentissages fondamental pour la construction de son identité et sa possible conquête d'autonomie : l'apprentissage du non, de l'interdit, de l'apprentissage de la loi sociale.

L'apprentissage du non, de ce qui est permis ou ne l'est pas passe par plusieurs attitudes : soit celle de la famille « fortin » qui protège l'enfant contre tout ce qui pourrait lui arriver de

" mauvais provenant de l'extérieur, donc qui lui interdit toute action dans l'environnement jugé comme agressogène, soit celle de la famille permissive qui autonomise l'enfant alors qu'il n'est pas encore prêt à cela.

En ce sens, la place du père est fondamentale car c'est lui qui est porteur de la loi sociale.

Or, aujourd'hui, la famille monoparentale, les familles dissociées par le divorce, le chômage, la rupture avec la culture du monde occidental (c'est le jeune lui-même qui sert de traducteur des lois sociales françaises, donc qui a l'autorité), la fuite vers de nouveaux horizons font que la place du père est souvent vide.

Si à cela on ajoute le fait social du renversement de l'autorité depuis les années 70, on arrive à une forclusion du nom du père relativement grave en ce que le jeune est en « manque » par rapport à un processus d'identification.

Un autre facteur peut intervenir dans l'éducation négative du jeune enfant, c'est la violence intrafamiliale. Courtecuisse a mis en évidence que des adolescents violents ont été confrontés, dans leur jeunesse, à des cas d'abandons successifs, à des errances ou à des investissements affectifs vite brisés (placements successifs).

B. L'école :

Il est pratiquement impossible qu'un jeune développe un amour propre authentique quand il échoue à l'école. Bettelheim, (*survivre* p.163)

Depuis les années 80, l'école ne joue plus guère son rôle de promotion sociale. L'arrivée en masse dans les lycées de nouveaux publics ne s'est pas faite sans modifications profondes des comportements et des mœurs lycéennes. L'absentéisme représente le fléau premier (environ 70 à 80 absences par semaine par classe de technologie). Ce « *désengagement scolaire* » correspond à une véritable rupture du contrat de la part de ceux qui sont le plus en difficulté.

Cette rupture est accentuée par la mutation des diplômés devenus de véritables « assignats scolaires ». Lorsqu'ils manifestaient contre le CIP, le « peuple adolescent » selon l'expression de M. Fize, voulait défendre la valeur de diplôme tels que le BTS ou le DUT. En s'attaquant au diplôme, on s'attaquait à l'élève et à son avenir. A 17 ans, neuf jeunes sur dix sont à l'école ou en apprentissage alors qu'ils n'étaient que 1 sur 2 en 1970. Un jeune sur vingt était bachelier à la Libération, un sur cinq en 1970, environ un sur deux dans la fin de la décennie 90. La valeur sociale du diplôme baccalauréat a chuté. Les bacheliers de 1992 représentaient plus de la moitié de leur génération. « *cette course au diplôme a engendré tout à la fois une course au diplôme et une profonde peur de l'exclusion* ». *Le diplôme est vécu comme un rempart au chômage*. Un proviseur de Seine Saint Denis résume la situation du lycéen actuel : « *avant c'était clairement l'école ou l'usine, maintenant, ce serait plutôt l'école ou la rue* ». Sur les 814 000 jeunes qui avaient quitté le système éducatif en 1991, 88 300 n'avaient encore aucune qualification en poche. En 1994, 60 000 jeunes quittaient l'école « sans qualif ». Les trois quart étaient issus du milieu ouvrier. La répartition enfants issus de l'immigration/français de souche était à peu près équivalente.

On peut comprendre que, comme le dit R. Baillion, les jeunes, quelle que soit la filière, gèrent leur scolarité en consommateurs - calculateurs, en comptables du temps présent, mesurant l'investissement que représente pour une matière le travail et la présence en cours au poids du rendement attendu en termes de points à l'examen.

L'école demeure un lieu d'excellence. Ses lois sont celles de la sélection, de la hiérarchie d'acquisition de savoirs très normés, de l'évaluation individuelle.

Dans un itinéraire piégé d'avance, où le capital culturel compte plus que le capital pragmatique, le jeune en difficulté répond par un discours de victimisation dont il va chercher à tirer les bénéfices. Il inverse les données de l'échec scolaire. S'il échoue à l'école c'est parce que les professeurs sont racistes ou enseignent mal.

On apprend mieux quand le moi fonctionne bien, c'est-à-dire lorsqu'il a intégré d'une façon constructive les exigences du ça et du Surmoi et les met en accord avec celles de la réalité.

C. L'environnement économique:

Tout d'abord, il y a l'impact économique actuel. En effet, une enquête du Centre d'Etudes et de Recherche des Comportements (CERC)⁸ met en évidence que 7 millions de français vivent en état d'équilibre financier instable mais ils ont un emploi, 3 millions sont en marge totale et semblent ne plus pouvoir revenir dans le monde du travail, 5 millions de personnes vivent avec un revenu entre le RMI (2300F par mois) et le minimum vieillesse (32000F/mois). Depuis 1991, les chiffres fournis par le tableau de bord de la précarité que publie la Mission régionale d'information sur l'exclusion (créée en 1987 et pilotée par ATD quart monde) sont très sombres. Ils montrent une exclusion de plus en plus forte des personnes qui se situent dans la queue du peloton, celles qui cumulent les problèmes. Le cumul de solutions ne peut exister que s'il y a synergies. *« La Mission ne peut à elle seule faire des miracles. La lutte contre l'exclusion ne répond pas à des grands objectifs. C'est une approche très morcelée. On avance avec de petits faits. »*

Désormais, le social s'est substitué à l'économique. Toute une tranche de la population, surtout une tranche en pleine force de l'âge, doit être gérée dans une exclusion à long terme. Cette gestion ne peut se faire que dans la douleur, dans la démotivation. L'écart s'accroît entre ceux qui ont droit au profit et ceux qui aspirent à la satisfaction des besoins basaux pour leur survie physique et sociale. Il faut ajouter que la crise d'identité que l'individu traverse aujourd'hui peut s'originer dans le chômage que B. Castets situe comme une rupture identitaire à la fois pour la personne touchée et pour sa descendance: *« Quand on touche au travail de l'homme, on touche à son identité même. Etre rejeté de son travail, c'est perdre quelqu'un qu'on aime. C'est même pire. Quand on perd quelqu'un qu'on aime, on reste soi. Le drame, c'est la perte de soi. »*

Le travail a perdu son sens de grand intégrateur social et a détruit l'image de transmetteur des valeurs de force, de courage du père. Celui-ci peut-il encore être porteur d'une image positive de soi pour un jeune qui doute? Les parents se retrouvent en situation d'impuissance objective." Le jeune cherche alors des adultes de substitution et ne rencontre pas de référents. Alors, il se définit comme "puissant socialement", attitude objectivée par les démissions adultes, les possessions plus ou moins brèves des symboles sociaux que sont la voiture, le vêtement, l'argent...La réussite passe plus alors par l'économie souterraine.

La génération actuelle est désabusée à force d'avoir été abusée par une overdose de morale et de promesses, par une école, une société qui a payé leurs efforts en monnaie de singe, en diplômes "assignats." La violence agie est proportionnelle à la violence subie. C'est une manière d'échapper à l'indifférence, à l'oubli dans leur réinscription sociale.

D. La revendication culturelle et culturelle

« Il y a une mémoire de la guerre d'Algérie chez les jeunes issus de l'immigration, mais une mémoire dans le désordre. La révolte des gamins d'aujourd'hui se superpose à quelque chose d'hier, les insoumissions s'ajoutent les unes aux autres. » Les parents trouveraient-ils à travers la résistance de leurs enfants, l'énergie qu'ils n'ont pas pu ou su déployer?

Ce serait le troisième facteur, celui du conflit culturel qui cèle surtout un conflit culturel: celui qui concerne les "beurs": *"La version originale de nos vies n'a rien à voir avec la version sous-titrée qu'on présente: les paroles traduites n'ont rien à voir avec les personnes qui parlent. Elles sont dites dans deux temps absolument différents, comme dans une postsynchronisation d'un mauvais film. "Dans le doublage" produit par la société française, les étrangers sont toujours mal traduits. Cette forme de sous-titrage est exercée par tout un système d'institutions qui l'impose pour empêcher toute identification possible, hormis aux*

figures établies. Mais ces figures sont une imitation de nous-mêmes. Une singerie sans vérité." Le jeune des cités accepte-t-il facilement l'histoire de ses origines? Le rappel des racines ne va pas toujours sans perte de l'illusion onirique sociale d'une histoire de son pays et d'une histoire familiale positive. Par exemple, pour le jeune des cités que l'on continue à définir comme d'origine maghrébine même si ses parents sont français, nés en France, la marche des beurs de 1983, la guerre du golf, les événements de 1995 l'ont recentré sur l'histoire des pays d'origine. Cela lui a permis de retrouver un sentiment identitaire, de provoquer: comme le montre cet histoire rapportée par P. Bourdieu où pendant la guerre du golf, des jeunes, en cours d'éducation physique faisaient leurs séries d'abdominaux sur le rythme Sa-dam-Hu-ssein

Etchegoyen a mis en évidence une inadaptation des jeunes par rapport à l'acculturation. Les adolescents immigrés prennent une position par rapport à la culture d'origine et à la culture dite d'accueil. Ceci conduit à une interrogation sur l'identité personnelle dans sa culture et une interrogation sur celle-ci. C'est ce que C. Camillieri met en exergue lorsqu'il écrit: "*l'adolescent immigré opère une séparation entre deux types d'identité, une identité de principe et un contenu identitaire concret. Etre Arabe signifie pour l'adolescent immigré de la seconde génération une référence fondant l'être, c'est une identité "ontologique."* Ainsi, pour résoudre d'une certaine manière le conflit, l'adolescent immigré choisirait la solution qui lui paraît la plus simple, à savoir assimiler la culture occidentale. Malewska Peyre, dans une étude sur les établissements d'éducation surveillée, souligne la tendance des adolescents immigrés délinquants à s'assimiler à la société d'accueil. Une autre issue peut apparaître: le choix d'une microculture délinquante qui peut être utilisée comme "espace intermédiaire" palliant les ruptures subies.

« L'Islam est une...planche de salut à laquelle s'agripper pour ne pas être submergé par le ressac des mœurs et usages français... Il a vocation à exercer une fonction de stabilisation, à servir de garde-fou contre diverses formes de déviance sociale... Cette stabilisation, quand elle a lieu, conduit non pas nécessairement à l'intégration dans la société d'accueil, mais à l'affirmation d'une personnalité propre, constituée, parfois, en opposition délibérée avec le système de valeurs français dominant tel qu'il est perçu. Le phénomène est plus nouveau et plus problématique lorsqu'il se manifeste chez des jeunes dits de la "seconde génération", nés et entièrement éduqués dans ce pays. Il s'agit alors d'un processus "cérébral" et non plus "viscéral". »

E. La quête de visibilité :

Importance d'"assurer" à travers l'héroïsation de l'acte et les habits.

Il y a télescopage entre la réalité et le fantasme. Les jeunes vivent un vrai wargame grandeur nature. Ceci pose le problème de la virtualité dans les médias. Il n'y a pas dans la famille, à l'école ou ailleurs de désamarrage symbolique de ces images virtuelles pour les ramener à une réalité tangible. La violence peut donner un statut, elle permet de faire carrière (cf., *outsiders* de H. Becker (1985) dans une tradition interactionniste quand les autres moyens n'existent plus. ...faits qui rendent l'atmosphère irrespirable (bousculades, injures) ou l'agressivité latente faisant craindre le "passage à l'acte" ne sont jamais pris en compte par absence définition dans les statistiques policières. Climat et ambiance alimentant toutes les rumeurs ne se retrouvent pas facilement derrière les chiffres.

Exactions commises contre le "corps" social :

les "corps" institutionnel. Faute d'accéder à la symbolisation, ils s'attaquent aux supports symboliques (écoles, cimetières, centres sociaux, gymnases...)

F. L'enfermement spatial - La perte des repères temporels

G. Les rites et les codes sociaux de la cité

La violence verbale fait partie de la relation quotidienne. La vanne est un moyen de communication. Entre la vanne et l'insulte, la limite est fragile, aussi les dérapages peuvent être nombreux et parfois imprévisibles.

II. Comprendre le jeune :

Remise en cause des trois principes fondamentaux de direction des adolescents : la solitude, l'infantilisation, l'isolement Importance de l'association dans la prise d'initiative. L'idée est de canaliser la fougue de l'adolescent en lui donnant un aliment où se dépenser, en utilisant et en orientant les caractères de cet âge.

L'adolescent, devant l'absence de passé et de futur, entre dans une non vie, celle d'un onirisme social dont il est le héros permanent. Il vit sa vie, comme le disait Balavoine, comme une bande dessinée. N'ayant pas pu construire le symbolique, chaque retour à la réalité est marqué par la souffrance, le manque (comme pour le toxicomane).

La violence transgression traduit la difficulté à investir les objets de la réalité autrement qu'en détruisant. La violence est un refus de ne pas être, un appel à l'aide comme le dit Sibony : « lorsqu'un adolescent frappe un adulte, il frappe à une porte... ».

La violence permet de donner un statut, une place dans le groupe et l'environnement, surtout quand les médias relayent vos exploits. Becker, (*outsiders*, 1985) souligne cette mise en place d'une tradition interactionniste entre jeunes, entre jeunes et environnement qui rend l'atmosphère irrespirable (bousculades, injures) où l'agressivité latente fait craindre le passage à l'acte. Le climat et l'ambiance délétères qui en découlent alimentent toutes les rumeurs.

Les descriptions que les adolescents les plus jeunes donnent d'eux-mêmes sont le plus souvent de type concret, matériel. Les adolescents de 12 ans se définissent en termes d'agir, d'être physique, par des références au corps ou à l'apparence des mentions de goûts et d'activités, des rapports avec un environnement concret, des verbes d'action.

En contraste, les jeunes de 16-18 ans sans toutefois se priver des descriptions précédentes, se définissent bien davantage en termes "d'être existentiel", par les valeurs et leurs opinions sur le monde, leur réflexion et leur évaluation sur eux-mêmes, leurs idéaux, des références à l'avenir et tout un ensemble de descriptions existentielles, métaphysiques, voire métaphoriques qui disent leurs qualités d'humains à la fois singuliers et semblables aux autres dans l'immensité de l'espace et du temps. p.54

Cette différence situe sur le plan de la cognition sociale le passage de la pensée concrète à la pensée abstraite et le développement de celle-ci.

L'enfant de 5 ans se décrit en termes d'attributs physiques, des activités, des possessions, des personnes significatives de son entourage, des dénominations simples (âge, sexe...), des statuts, des réussites d'actions. Vers 8 ans s'ajoute les descriptions des goûts et des intérêts, des compétences et des aptitudes, quelques traits de personnalité, attitudes émotionnelles typiques, dispositions de caractère.

Au cours de l'adolescence, les descripteurs "objectifs" (attributs physiques, statuts d'identité, possessions, activités) continuent d'être utilisés pour se définir. La part occupée par les caractéristiques internes d'ordre psychologique, augmente.

Les traits de personnalité, organisateurs de conduites, augmentent: caractéristiques intellectuelles, émotionnelles, interpersonnelles, à connotations positives ou négatives. La définition de soi par des verbes d'activité mentale augmente aussi dans la seconde partie de

l'adolescence: "je crois", "je veux", "je pense" ainsi que les caractéristiques privées: sentiments, valeurs, opinions...

L'adolescent met l'accent sur l'interaction entre les différents partenaires. Ceci est dû à la prise de conscience du point de vue de l'autre et dans les modifications relationnelles qui se produisent à l'entrée dans l'adolescence.

Quatre aspects majeurs du soi: physique, actif, social et psychologique. p.57

Chez le jeunes enfant, le soi se compose d'identifications catégorielles séparées ayant seulement valeur taxinomique", au deuxième niveau, il est défini "en comparaison aux autres et aux stades normatifs", au troisième, à l'adolescence, il est conçu dans ses "implications interpersonnelles", au quatrième, il est organisé en fonction de "croyances, de choix idéologiques et de plans personnels".

Le soi-objet apparaît comme un ensemble complexe de sous-structures (des "identités") liées à des contextes et des rôles différents, organisés hiérarchiquement et dans lequel certaines conceptions sont plus "centrales" que d'autres.

Rodriguez-Tomé (1972) notait dans l'adolescence, une augmentation très nette de l'écart entre les "images sociales" de soi (dans les conceptions de soi, ce que l'on pense être d'après différents partenaires sociaux) et « l'image propre » de soi (ce que l'on pense être d'après son propre point de vue). L'apparition de divergences entre images n'attend pas l'explosion de la réflexion sur soi: la vie quotidienne donne suffisamment d'indices de désaccords de vues.

C'est sans doute à compter de la mi-adolescence qu'augmentent nettement dans les descriptions de soi, l'énoncé des principes, des valeurs, des opinions, des motivations qui sous-tendent les conduites. Construits pour soi et non plaqués de l'extérieur, ils sont au cœur de l'identité personnelle.

La question de l'accomplissement personnel suppose la capacité de se concevoir dans le temps. En fin d'enfance est acquise la notion abstraite de temps comme un flux continu, homogène, irréversible, mais, c'est à l'adolescence que sur ce cadre abstrait et vide se déploient les "perspectives temporelles" dimensions significatives du temps de l'identité personnelle. La mise ne perspective du présent fait de la continuité de soi une élaboration de la pensée et dans cette élaboration se concilient permanence et changement, identité et différence. Tout en restant le même, je vais changer. Dans l'opposition présent-futur, le futur se définit par des statuts et la réalisation de soi dans des activités plaisantes et des relations positives aux autres, alors que le présent apparaît franchement marqué par une réflexion sur soi, la quête d'identité, l'idée d'évolution et la référence au futur. Chaque fois, le présent de l'adolescent se révèle tendu vers l'avenir.

L'emprise de la bande sur l'adolescent peut l'enfermer dans un « infantilisme grégaire ». La médiation des adultes s'impose pour permettre à l'adolescent d'accéder à l'autonomie.

L'adolescent à comportements agis répétitifs se cache derrière son comportement qui nous aveugle. On ne sait rien du sujet si on s'arrête à son symptôme qui lui sert de masque. Si on parvient à l'éviter on découvre une grande variété de tableaux cliniques : psychoses, dépressions éléments névrotiques. Les plus nombreux de ces adolescents sont marqués par leur dépendance...C'est la répétition, traduisant l'impossibilité du choix des comportements, qui signe la dépendance ; dépendance non seulement aux produits mais surtout aux personne, élément qui va perturber les approches éducatives ou psychothérapeutiques.

Cet état de dépendance préexiste à l'adolescence et persiste à cette période du fait des manques affectifs, d'un vécu abandonnique pendant l'enfance, accompagné d'un trop plein de besoin de dépendance. Cet état de dépendance explique les difficultés et l'ambiguïté relationnelles de l'adolescent, son absence de demande liée à la pauvreté de la verbalisation, sa carence fantasmatique, son mode d'expression habituelle par les passages à l'acte rompant

sa passivité habituelle, les attaques de son propre corps, la confrontation dangereuse à la mort avec fascination du risque de mort ; son angoisse et sa souffrance profonde restant cachées. Sa dépendance rend l'adolescent sensible à tout événement spécialement d'ordre affectif. S'il n rencontre pas d'adulte stable prêt à le reconnaître dans une certaine continuité comme adulte, il ne peut pas devenir adulte, il ne peut pas évoluer : il est renvoyé à son besoin de dépendance qui s'exprimera par le passage à l'acte. Plus il est exclu et se sent exclu, rejeté, plus il est isolé, plus il est renvoyé à lui-même et à ses groupes de pairs, plus il est en état de « mort sociale ».

Cette dépendance s'amplifie dans un environnement propice tel que les grands ensembles de banlieues où joue non seulement l'effet de groupe mais aussi l'effet de masse.

Une étude sociologique réalisée au Val Fourré distinguait :

- les révoltés : qui n'ont pas de demande, pas d'envie et n'ont rien à faire des programmes sociaux d'insertion. Il sont les moteurs de déclenchements agressifs imprévisibles ;
- les retenus : qui ont encore envie de s'insérer et peuvent être intéressés par les programmes proposés ; mais leur doute sur leur avenir, leur désœuvrement en font des candidats prêts à rejoindre toute manifestation active de protestation, tant tout adolescent a tendance à s'exprimer par l'agi ;
- les conscients : qui ont suivi leur scolarité, s'adaptent à la société, mais sont prêts à organiser une réponse politique si leur groupe d'origine ou de quartier est l'objet de stigmatisation ou de rejet. p.21

Le jeune présentant des troubles du comportement : synthèse

Pourquoi les élèves ont-ils recours à la violence ?

- manque de moyens pour s'exprimer
- manque de surveillance, d'interventions de l'adulte
- manque d'activités organisées

Les violences sont :

- * Physiques
- * Verbales
- * Intimidation
- sexisme

Les enfants présentant des troubles du comportement :

- ont une grande sensibilité aux remarques essentiellement négatives
- privilégient les émotions, les désirs, les besoins au détriment de ce qui existe à l'extérieur d'eux : réalités spatio-temporelles, personnes, matériel...
- agissent sous l'impulsion de l'ici et maintenant. Ils ont de la difficulté à penser avant d'agir
- recherchent la sensation de plaisir sans avoir à fournir d'efforts
- nient la responsabilité de leurs gestes, paroles ou actions. C'est autrui qui en est responsable. Leurs actions sont ainsi justifiées avec la violence qui en est la réponse. Cf. le schizophrène.
- Ont de la difficulté à utiliser leur intelligence de nature analytique et synthétique : problème par rapport à l'abstrait, à la réflexion, au discernement, au jugement.
- Présentent un défaut de verbalisation par carence de mentalisation. L'agir est le langage de ces élèves. Cf. Gilles Vignault : « à l'origine de toute violence, on trouve toujours un manque de vocabulaire ». Dans la violence, il y a impossibilité de comprendre l'autre, de mettre en mots. C'est en ce sens que le rap est un exutoire important.

III. Quelles réponses éducatives ?

A. Au niveau de l'école :

Ph. Meirieu, l'envers du décor : Quelle pédagogie pour quelle école ? ESF, 1993, 281p. parle d'« éducation à la paix... éducation dans laquelle la valeur de respect de l'autre, la valeur de rencontre de l'autre, la valeur d'écoute de l'autre, serait une valeur première. On rejoint ici O. Reboul qui parle de la « valeur de la rencontre ».

Meirieu pense que trop d'enseignants sont crispés sur les fonctions transmissives, sur une instrumentalisation de l'enseignement. Pour Pilo, les enseignants qui ont entre 15 et 25 ans de pratique se réfugient souvent derrière le statut, la fonction et s'éloignent de l'élève.

Parmi les propositions faites par Meirieu, il y a le « principe du sourcil » : manière dont on forme les élèves à vivre dans l'école, le « principe du sursis à la violence » qui permet d'apprendre la rigueur dans la maîtrise de ses impulsions, ce que, dans le tiers instruit, M. Serres appelle la « retenue ».

Au Canada, pour lutter contre la violence à l'école, les enseignants placent les élèves dans la recherche de médicaments contre le cancer violence, pour établir une pharmacie de la non violence.

Les moyens jugés les plus efficaces pour lutter contre la violence à l'école :

- renvoi de l'établissement
- retour à l'établissement accompagné par les parents
- discussions
- retenues
- contrats élève - adulte
- campagnes contre la violence
- réflexions écrites
- Arriver à la tolérance 0

Parmi les autres propositions éducatives on peut noter :

Politique de signalement dans les écoles de Seine Saint Denis à l'initiative de L'IA J.P Delahaye. Ceci a fait baisser le taux d'incidents d'environ 10% en 5 ans.

Depuis 1992, il y a un fort partenariat avec la police et la justice et surtout un retour sur la sanction. 1/3 des agressions visaient les adultes.

Les syndicats sont contre l'exclusion des jeunes délinquants.

Apports de l'activité physique et sportive : « gymnase moral »

* Pour faire passer un message il faut passer par l'action. On retrouve ici une conception développée par Wallon et Piaget sur le fait que « l'enfant qui éprouve est sur le chemin de celui qui évoque », « invente, c'est comprendre ». D'où l'importance de passer par le concret pour restaurer le symbolique et de ce fait accéder à l'abstrait.

La participation à une œuvre collective par les codes relationnels et d'action qu'elle génère, favorise l'émergence de projets individuels dans la mesure où dans la participation à l'œuvre collective inscrit chacun dans une histoire, son histoire. Elle redonne un sens au passé et à l'avenir par une réalisation concrète dans le présent. mais, ceci ne représente qu'un moment relais. Si l'action, n'est pas prolongée dans d'autres structures, actions, par des projets à plus ou moins long terme, le repli sur soi, accentué par un nouvel échec dans l'affirmation de soi, sera d'autant plus pathologique d'une absence de pouvoir prendre sa place, une place dans

l'univers social. Mais, pour cette génération qui n'a connu qu'un président de la République de gauche, le rejet se nourrit d'abord des déceptions nées des promesses non tenues.

Anne Muxel pense que ces désillusions « *ont mis en faillite l'idée même d'efficacité ou de projet politique* ». Les jeunes sont sceptiques à l'égard de tout projet avant même de connaître la teneur de celui-ci.

•

- Le conflit socio-cognitif est un élément important du travail contre la violence. Lorsque deux jeunes s'affrontent, ils ne parlent pas le même langage, n'ont pas la même représentation de la tâche, du monde, des procédures et processus à mettre en jeu. La confrontation permet au jeune de faire sa place mais de façon pacifique. De ce fait il accède à la tolérance et à l'acceptation de l'autre.
- La visibilité. Comme la violence s'expose, le corps s'expose dans la performance. Posséder le ballon permet de faire la démonstration de sa valeur physique.
- La réinscription dans un traitement de l'information cognitif, analytique et synthétique. Cela peut amorcer une certaine transversalité. La situation problème proposée par l'animateur oblige l'apprenant à construire des contenants de pensée, puis à utiliser de façon optimale ses contenus cognitifs ou moteurs.
- De même, en judo, le fait de passer par les quatre situations d'arbitre, d'attaquant, de défenseur et d'observateur permet une décentration immédiate de l'acte de faire un geste moteur, de l'envisager d'un autre point de vue.
- l'apprentissage de la notion de justice, de la loi, du cadre. Importance de la sanction comme élément de réparation et d'intégration sociale. La personne est exclue pour avoir transgresser les règles, la sanction la réintègre dans le social. La sanction est le point final à un conflit. L'exemple des 2 minutes d'exclusion en hand ball est intéressant en ce qu'il n'exclut pas définitivement et permet la baisse d'une tension émotionnelle.
- Le "faire ensemble" favorise l'accès à la parole. Dans l'action à plusieurs, la parole permet l'émancipation, la sociabilité par l'échange, le respect par l'écoute de l'autre. Ils doivent accéder à l'acceptation de l'étranger
- La prise de risque : Pour un adolescent, se donner la mort apparaît comme un désir de se donner quelque chose pour se réaliser comme sujet (ados dans la cité, ss. dir. S Lesourd, p.155). L'adolescent se soigne par des conduites à risque L'adolescent recherche le groupe pour lutter contre l'angoisse de persécution . Poser un sens à ses actes, c'est refuser que n'importe quoi puisse se produire à n'importe quel moment. Lutter contre les pathologies relationnelles : angoisse, stress, peur de l'avenir, sentiment d'humilité. Dans la recherche de son indépendance, l'adolescent recherche le défi, les effets réputés. Le risque permet l'audience sociale, cf. les héros du risque ?

Dans le contexte d'apprentissage quatre éléments sont fondamentaux :

- la tâche
- les règles de fonctionnement du groupe
- l'ensemble de la relation à l'adulte
- l'ensemble de la relation avec les autres membres du groupe

IV. La rencontre :

Les adolescents sont dans l'incapacité de faire une demande, de s'adresser à une institution. Hassan Zouchig : « en France, c'est chacun pour soi. Il y a un problème d'analphabétisation. Les parents maghrébins pensent encore que les autres parents interviennent sur leurs enfants. Ils pensent que l'institution école ou club élève leur enfant. L'enfant est à la recherche de l'estime de celui qui est plus grand et les délits augmentent de plus en plus. D'où la nécessité d'un tiers extérieur pour éviter le moule écrasant, donner des objectifs d'action et proposer des actions. Il faut un référent de l'institution en lien avec le référent du quartier. Tous deux sont des régulateurs.

La tâche première de l'animateur est d'éviter le conflit, de provoquer le dialogue.

L'animateur doit se situer par rapport :

- au public plus ou moins nombreux et éviter le groupe « collectif de pensée »
- au besoin vécu qui doit devenir un support à d'autres besoins
- à l'institution qui doit assouplir son intervention et plus accompagner
- à la discipline, le jeune cherche surtout le relationnel.

L'intervenant est appelé à se diversifier : se diversifie de lui-même : intervenant mosaïque ou multiple.

Les activités intra-muros préparent les projets extra-muros. On sort ici du principe du catalogue.

La tranche d'âge la plus difficile est celle des 12-13 ans, trop grands ou trop petits, on doit leur faire un cadre à part.

Pour les filles, nécessité de passer par les parents afin d'avoir le label, la reconnaissance, les écouter respectueusement, « accepter que leurs attitudes contradictoires aient un sens même si nous n'arrivons pas à les décrypter ». L'adulte les reconnaît comme personne, comme sujet. C'est en ce sens qu'il peut construire la notion de projet du jeune et éviter ainsi les rejets dus au fait de le considérer comme objet de sa propre projection d'adulte, imprégnée des normes et attentes sociales parfois obsolètes et/ou non individualisées.

Importance de la notion de confiance que l'enfant a envers l'adulte et que celui-ci trahit souvent en le traitant mal, voire en le maltraitant.

L'enfant peut réussir de bonnes performances scolaires sous réserve d'empathie, de relations confiantes entre élèves et enseignants, d'un code de conduite élaboré en commun, d'un respect mutuel. M. Manciaux, in Cyrulnik, (des enfants qui s'en sortent) p. 118

« se centrer sur l'enfant en nous décentrant de notre profession me semble absolument capital pour avoir un regard empathique sur lui et pour sortir des cloisonnements professionnels, des conflits interprofessionnels stérilisants et dont la principale victime est l'enfant » M. Manciaux, la résilience : mythe ou réalité ? in Cyrulnik, p. 109

Critères de progrès dans la relation adolescent marginalisé - adulte :

1) Capacité d'accepter progressivement l'écoute de l'adulte qui n'est pas de son monde et n'a pas les mêmes repères. L'adulte doit respecter le silence, doit refuser tout jugement ou discours moraliste. « Il doit partir de ce qu'il est et non de ce qu'il aurait dû être ».

Au début, besoin masqué de communication. L'adulte se sent souvent agressé comme membre de la société par

ce que dit l'adolescent et par l'allure provoquante de ses propos, qui peuvent cacher son impression de viol de la personne.

Progressivement l'adolescent est plus sensible à la présence de l'adulte. Il commence à éprouver qu'il est reconnu comme un adulte en puissance par un adulte membre de la société ce qui est la condition indispensable pour tout adolescent pour pouvoir évoluer.

2) La confiance s'instaure par éclipses, de façon tâtonnante, puis devient habituelle. L'adolescent ne peut s'adresser à une fonction. Il faut toujours que la personne domine la fonction. p. 267

L'adolescent commence à faire part de secrets personnels et familiaux, il parle de ses copains, de sa situation économique, de ses problèmes sociaux, de ses délits ou trafics, de n'est que beaucoup plus tard qu'il parle de ses échecs sentimentaux, tiendra des propos moins agressifs et dévalorisants pour un ou une partenaire, ses paroles ont de plus en plus vraies.

Le jeune accepte une parole qui lui est adressée par l'adulte, une réflexion sur le sens des actes de sa vie. Il demande un avis. Mais il ne faut pas s'illusionner, sa vie continue avec des passages à vide suite aux incidents de la vie.

Importance de la continuité du temps. On ne doit pas aboutir à la fusion dévastatrice : importance du travail à plusieurs.

3) La relation amène à « faire avec » : Participation à des actions de plus en plus structurées qui sont avant tout pour renforcer des liens.

Savoir faire attendre, ne pas se laisser dévorer par des projets plus ou moins mythiques.

Au cours des activités, l'adolescent admet que des positions claires soient énoncées même s'il ne s'y conforme pas.. Il attend de l'adulte en qui il a confiance de fixer des limites. Il sait qu'il ne couvre pas ses actes même si l'adulte ne porte pas de jugement sur la personne.

Critères de progression dans les effets secondaires de cette relation privilégiée adolescent marginalisé - adulte : pp.268-269

Sur le plan relationnel :

Il ne fait plus de façon fréquente :

- passivité, errance, désœuvrement disparaissent
- ses comportements répétitifs, violences, délits, drogues, tentatives de suicide ; Baisse de l'état de dépendance.

Ce qu'il fait :

- recherche plus la communication. Il a moins peur des adultes qui doivent être volontaires pour aller à son devant, pour lui offrir les choix relationnels diversifiés. Cela évite les face à face duel aux exigences dangereuses.
- Etablit des relations plus stables, moins rugueuses avec les copains.
- Parle à d'autres personnes sans agressivité et sans crainte. Moins enfermé, son champ relationnel s'élargit.
- Rétablit des contacts qu'il avait rompu avec sa famille.

Sur le plan pratique et social :

- devient plus autonome, résiste mieux aux pressions des copains et/ou de la famille. Il fait des choix personnels.
- Au cours de l'action, il prend des initiatives par moments puis de façon continue, prouve qu'il a commencé à croire en ses possibilités et devient plus autonome.
- Accepte de partager ses projets avec d'autres. organise ses sorties.
- Peut s'intéresser à la création d'une association gérée par d'autres jeunes.
- Traduit par des gestes de solidarité son intérêt pour ceux qui sont encore dans la galère
- Se prend en charge
- Commence à prévoir son emploi du temps
- Est capable de rechercher du travail, d'abord de petits boulots puis des places plus stables.
- Sait utiliser les organismes sociaux pour trouver du travail, une chambre, régulariser ses papiers.

- Perçoit le début d'une découverte d'identité, son avenir, l'objectif qu'il voulait atteindre, son idéal du moi se précise.

Il y a deux modes d'approche :

- dans le milieu naturel sans supports institutionnalisés : la relation est conçue comme un facteur dynamique de transfert. Elle permet de créer des supports répondant aux besoins
- cadre plus souple proposant un produit attractif que constitue l'offre d'appel : apprentissage de la conduite, atelier préprofessionnel et d'apprentissage des règles de travail, accueil avec hébergement en semi urgence... Les jeunes y sont introduits par contacts antérieurs avec d'autres adultes.

Winnicott stipulait que l'environnement peut réparer les failles précoces de l'enfance, que la société peut apporter sa reconnaissance du sujet comme adulte, condition préalable pour permettre un progrès sur le plan de l'insertion. Celle-ci n'est pas d'abord un problème de technicien.

La prévention sécuritaire utile pour faire face à l'urgence ne répond pas aux besoins des jeunes et laisse leurs problèmes non résolus. p.22

La prévention dite communautaire consiste en réalité non pas à mobiliser la communauté, mais à établir des programmes dans la communauté ; or, justement ces jeunes « révoltés » n'y entrent pas. Il faut partir d'eux. Comme l'a dit Winnicott : « ils explorent dans un cercle de plus en plus large à la recherche d'objets », des personnes auxquelles ils peuvent s'attacher. Il faut donc que des adultes acceptent d'offrir une relation libre à ces jeunes. C'est le but de l'action de présence, de rencontre, d'accompagnement menée par les équipes de rue, qui ont souvent été considérées comme un gadget du fait de leur fonctionnement très disparate lié à leur multiplication rapide et imprudente. Elles correspondent à une nécessité, mais ne peuvent remplir leur rôle qu'à certaines conditions :

- les responsables doivent être eux-mêmes reconnus et pas seulement critiqués ;
- ils doivent recevoir une formation sérieuse adaptée, qui est à inventer ;
- ils doivent être en nombre suffisant : affecter dans les quartiers chauds dix policiers pour un éducateur correspond à un choix de société, non avoué.

Les techniciens doivent repérer le sens et les limites de leur action du fait de leur appartenance à une institution :

- ils disent la loi d'une façon ou d'une autre, car toute institution est messagère de la loi,
- ils interviendront tard, car une institution n'opère qu'à partir d'une demande, or ces adolescents n'ont pas de demande.
- Leur intervention catégorise automatiquement le jeune.

Ces éducateurs de rue sont nécessaires :

- pour ne pas attendre la demande
- pour apporter aux jeunes la reconnaissance de leur valeur d'adultes potentiels
- pour mobiliser autour des responsables des réseaux d'adultes de la communauté et modifier l'image des jeunes dérangeants dans la population

Jeudi 26 avril:

**COMPTE RENDU DES TRAVAUX DE GROUPE SUR LES RECHERCHES DE
REMEDIATIONS AUX PROBLEMES PROFESSIONNELS**

GERER UNE AGRESSION PHYSIQUE ENTRE DEUX ELEVES :

Avant :

Prévoir d'éduquer progressivement les élèves à l'entrée dans des situations comportant un fort enjeu symbolique (jouer sur le degré de compétition, préciser et faire respecter le cadre de la compétition)

Tenter de désamorcer le conflit latent, en mettant à distance, en différant dans le temps

Pendant :

S'interposer (jouer sur le charisme du professeur, sur la qualité de relation qu'il a su construire avant avec les élèves et sur le fait qu'il représente l'institution)

S'adresser aux 2 élèves sans désigner un coupable à priori

Créer un retour à la parole, parler, faire décrire la situation aux deux élèves

Après :

Signifier que les limites ont été franchies

Rapidité de la réaction personnelle et institutionnelle (problème à 9h, aller chez le CPE à 10h)

Décrypter les raisons profondes du conflit et analyser la situation qui a permis son émergence, en tirer des conclusions

Elaborer un rapport écrit transparent pour les élèves (cela c'est bien passé comme cela ?)

EVITER LES CONFLITS :

Avant les séances :

Penser et faire connaître et le règlement de tous les problèmes administratifs :

- Absences
- Tenues
- Sanctions
- Gestion des inaptitudes
- Transparence des critères d'évaluation

Pendant la séance :

Gérer dans l'instant ou différer le règlement du problème à la fin du cours tout en signifiant que l'on en a bien pris connaissance

Après la séance :

Partager le problème en équipe

Bilan professionnel de l'enseignant

ABSENCES/INAPTITUDES

- Laisser une possibilité de choix aux élèves (menus ...)
- Organiser des cours d'EPS de rattrapage pour les absences et inaptitudes injustifiées
- Réfléchir au choix des APS au regard des caractéristiques des élèves et à leur placement en cours d'année scolaire (le premier trimestre n'étant pas perturbé par les PFE)
- Utiliser les CM officiels rédigés en termes d'inaptitudes fonctionnelles (arrêté du 13 septembre 1989)

- Faire participer les inaptes en cours (problème de gestion si ces élèves sont nombreux ou difficiles)
- Sensibiliser les médecins traitants du quartier (faire connaître l'EPS...)
- Proposer des APS de substitution dans certains cas d'inaptitude (travail avec une autre classe, en AS ?)
- Mettre en place des formules pour les élèves inaptes (pour cela surmonter plusieurs problèmes, soutien du médecin scolaire, regroupement d'élèves de classe différentes...)

LA MIXITE

Il existe des variables qui peuvent accroître ou diminuer le nombre de problèmes potentiels liés à la gestion de la mixité:

Les APS programmées, le pourcentage d'élèves des deux sexes, les caractéristiques des élèves de l'établissement.

Propositions de remédiations :

- Classes parallèles que l'on démixtera seulement pour une APS très connotée sexuellement au premier trimestre.
- Au sein d'une classe mixte alterner les temps en groupes de niveau et les temps en groupes hétérogènes en leur sein
- Aménager des tâches d'apprentissage où il est nécessaire de faire collaborer des élèves ayant des niveaux d'expertises différents (ex meneur de jeu en BB)
- Prévoir des barèmes différents pour l'évaluation de la performance et de la maîtrise de l'exécution
- Permettre une réelle équité dans les niveaux de confrontation lors des affrontements individuels ou collectifs

CONCILIER EVALUATION SOMMATIVE ET ESTIME DE SOI

Utiliser des repères simples et clairs que tous peuvent facilement s'appropriier et qui permettent d'avoir la note en « en direct »:

- Développer dans les différentes APS, un indicateur permettant de savoir si un élève est éduqué (avoir la moyenne en escalade c'est pouvoir monter au sommet de 2 voies différentes en moins de 5')

Ou au contraire privilégier des portes d'entrées multiples et personnelles :

- Evaluer en utilisant le pôle qui fait le plus sens pour l'élève, système de bonus sur un choix personnel. Par ex, en lutte privilégier le spécial ou en escalade permettre de « coefficienter » l'assurage et la grimpe, choisir de renforcer ses points forts ou ses points faibles.
- Evaluer la pertinence et la réalisation d'un projet personnel qui permet de juger de la connaissance de soi et l'optimisation de ses ressources (Courir 30' à 83 % de VMA ou 12' à 93%)

VENDREDI 27 AVRIL

La question de programmes en lp

Avec Christine Bertola , membre du groupe d'expert chargé par Le ministre délégué à l'enseignement professionnel des programmes d'EPS en LP .Rapporteur Franck Flacheron

Cette journée devait être essentiellement consacrée à une réflexion autour de la production de « compétences attendues » en lycées professionnels. Toutefois, en début de matinée au préalable à ce temps d'étude, nous avons terminé le travail relatif à l'UNSS LP entrepris durant la 1^o journée de stage.

Avant d'accueillir en début d'après-midi Christine BERTOLA, nous avons terminé la matinée en échangeant autour d'un thème relatif à l'appropriation des programmes du lycée et d'une prise de connaissance de ses documents d'accompagnements (parus depuis mars 2001).

L'après -midi fut consacré après une rencontre sportive entre 12H45 et 13H45 et la présentation de Christine BERTOLA (membre d'une commission consultative nationale, chargée des réflexions relatives au Lp, à la constitution de 4 tables rondes pour produire 4 compétences attendues en s'appuyant sur les 4 composantes culturelles. Enfin à partir de 16h30, les membres du RESOLP ont entrepris le bilan de fin de stage (questionnaire institutionnel...).

Le débat autour des programmes lycées et de la part de spécificité des lycées professionnels :

5 axes d'analyses ont constitué le fil conducteur de ce temps de travail :

- La question de *l'unité-cohérence* de l'EPS à travers les programmes collèges-lycées (en l'occurrence professionnels).
- La question de la *mixité-- absence de mixité* pour certaines filières et l'application des programmes.
- La question de la cohérence des programmes au regard du *cursus particulier* du lycée professionnel (scolarité 2/4 ans).
- La question relative à la « connaissance de soi » dans le cadre des compétences attendues (niveau 1, 2 terminal).
- La question de *l'évaluation* des compétences attendues au lycée professionnel.

Dans un premier temps, il a été question des programmes collèges-lycées et de la nécessaire unité de l'EPS. Il apparaît, dans la forme tout du moins, que les finalités de l'EPS présenté dans le texte de 6^o sont modifiées : « former un citoyen cultivé, lucide et autonome... ». Une analyse tronquée et rapide essaye d'établir des ponts entre les compétences collèges et les composantes lycées. Ainsi les compétences générales se retrouveraient dans la composante méthodologique et les compétences spécifiques et propres dans la composante culturelle. Or ce n'est pas si simple...

Au préalable à la mise en évidence de ce degré sommaire d'intelligibilité, il a été nécessaire d'appréhender les programmes lycées. Il a été rappelé que **le cadre général du programme** ; qui tente de conserver l'état d'esprit de la 1 mouture d'août 1999 ; s'adresse aux trois voies du lycée (dont la voie professionnelle).

Contrairement à celui du collège (3 compétences de natures différentes : générales, propres, spécifiques, à construire à partir de 8 groupes d'activités), le programme lycée s'organise autour d'une compétence à atteindre qui combine des connaissances (informatives, techniques et tactiques, savoir-faire sociaux et connaissance de soi) et ce en référence à deux types de composantes :

- La composante culturelle (4 formes : réaliser une performance mesurée à une échéance donnée, adapter des déplacements aux différents types d'environnements, concevoir et réaliser des actions à visées artistique et esthétique, conduire un affrontement individuel et/ou collectif).
- La composante méthodologique (4 formes : s'engager lucidement dans la pratique de l'activité, se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement, se mesurer et apprécier les effets de l'activité, se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif).

C'est ainsi que la compétence attendue se doit de regrouper 1 à 4 forme de chaque composante. Par exemple la natation synchronisée recouvre deux composantes culturelles (adapter des déplacements aux différents types d'environnements, concevoir et réaliser des actions à visées artistique et esthétique). En classe de 2° CAP, il conviendrait de privilégier 2 composantes méthodologiques (s'engager lucidement dans la pratique de l'activité, se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif).

Également il nous apparut qu'une APSA est « naturellement » porteuse de composantes « culturelles » (se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif). En conclusion de ce premier temps de travail.

En conclusion à ce premier temps de travail, il a été convenu que la formulation de la compétence se devait d'intégrer :

- L'imbrication entre la composante culturelle et la composante méthodologique.
- L'explicitation des différentes connaissances (CF : la proposition de la fiche d'escalade sous la direction de C. BADIN).
- La « logique interne » de l'activité support.

En ce qui concerne la question de la *mixité-absence de mixité* pour certaines filières et l'application des programmes. Plusieurs réflexions ont été apportées. Par exemple il a été souligné la difficulté de prendre en compte la dimension artistique- esthétique dans certaines filières professionnelles. Toutefois pour éviter l'enfermement dans la différence une réponse semble apporter en proposant une activité support comme l'acro-gym. Une mise en œuvre pédagogique prometteuse est développée au LP BERARD : un cycle cirque en CAP avant de passer par un cycle gym au sol et un cycle trampoline (grand). Pour plus de renseignements, il convient de se reporter à la synthèse des tables rondes ci-dessous. D'autres collègues prévoient de n'envisager le cycle ; intégrant la composante culturelle relative à la conception et la réalisation des actions à visées artistique et esthétique ; qu'à partir de la classe de 1° BAC Professionnelle et ce pour une année seulement (pas d'évaluation en CCF au baccalauréat).

Au sujet de la cohérence des programmes au regard du *cursus particulier* du lycée professionnel (scolarité 2/4 ans), un consensus , semble t-il, s'est établi sur le fait

qu'en fin de cycle CAP-BEP, il conviendrait de retenir le niveau 2 des programmes Lycées.

Quant à la question relative à la « connaissance de soi », cette notion reste à clarifier au sein de la discipline tout entière. Certains d'entre nous proposerions toutefois l'idée que la connaissance de soi soit abordée de manière transversale à toutes les APSA, les compétences attendues.

Enfin pour clôturer le forum de la matinée la question de *l'évaluation* des compétences attendues au lycée professionnel a été abordé sous deux angles. Le premier relatif à la nécessité d'évaluer en EPS aujourd'hui, alors que la discipline n'a, semble-t-il, pas ou plus (voire jamais...) par ce biais à asseoir sa légitimité au sein de l'école. Le deuxième angle fut celui de s'interroger sur le comment évaluer l'ensemble des connaissances, des composantes à travers la compétence attendue sans tomber dans un « néo-syncretisme ». Enfin derrière l'évaluation se cache l'enjeu, primordial pour les élèves de LP de l'adéquation, de la compétence attendue à leurs caractéristiques propres, spécifiques (à leurs talents en quelques sortes...) ? L'enseignant se devant à travers l'évaluation rester **un concepteur** et non pas devenir un simple tâcheron...

SYNTHESE DES TABLES RONDES :

En ce qui concerne la compétence intégrant la composante culturelle relative à « la conduite d'un affrontement individuel et/ou collectif » :

La compétence attendue pourrait s'intituler de la manière suivante :

« Obtenir le gain d'un tournoi en utilisant un projet collectif en tenant compte des ressources de chacun, dans le respect de l'arbitre, des autres, du règlement et cela tout en essayant de poursuivre l'activité collective et ce quels que soient les aléas de la rencontre ». Ici il apparaît la prise en compte prioritaire de trois formes de la composante méthodologique :

- S'engager lucidement dans la pratique de l'activité,
- Se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement,
- Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif).

Au sujet de la composante culturelle relative à « la conception et la réalisation des actions à visées artistique et esthétique », le groupe de travail a produit le travail suivant :

En classe de CAP-BEP, le cycle débiterait par une activité acro-cirque + saut de cheval par renversement en parallèle à une activité grand trampoline. La conception de l'activité serait la suivante : aérien-valorisant- aérien pour aller vers du plus rigoureux. En d'autres termes cela reviendrait à passer d'une activité à caractère gymnique à une activité gymnique de + en + codifiée. La compétence attendue retenue serait la suivante :

« Construire, réaliser, juger une production à caractère gymnique qui articule les dimensions acrobatiques et esthétiques d'un code de référence construit ou reconstruit ».

Les connaissances relatives à la connaissance de soi pourraient se décliner selon les items suivants :

- Assumer sa silhouette lors de différentes prestations.
 - Situer sa prestation/code.
- Réguler le couple difficulté/ risque en adaptant ses choix à ses ressources.
- Se mettre en perspective sur un apprentissage à court terme
- Analyser sa prestation et celle d'un autre.
- Se préparer physiquement.
- Se domine affectivement.

Chriitine BERTOLA ayant plus particulièrement participé au groupe de travail relatif à la composante culturelle « réaliser une performance mesurée à une échéance donnée » ; nous avons choisi de ne pas retranscrire la synthèse de cette table ronde.

En dernier lieu quoique le groupe relatif à la composante culturelle intégrant l'adaptation des déplacements aux différents types d'environnements n'ait pas produit de documents retransmissibles les débats ont été passionnés et passionnants. Toutefois, dans le courant de l'année sous la direction de Claude BADIN un document a été travaillé : (escalade 2° Professionnelle).

2 PR0 : Compétence attendue, connaissances visées

ESCALADE	COMPETENCES ATTENDUES	SECONDE
Faire confiance à l'assureur et au matériel et se dominer dans une situation où l'on est assuré en moulinette, pour conduire un déplacement équilibré en s'adaptant aux grandes formes du support et aux orientations des bonnes prises		
CONNAISSANCES informations	CONNAISSANCES PROCEDURES	
	<p>Techniques et tactiques</p> <p>Assurage : Assurage en 4 temps Contrôle de la descente du grimpeur Écartement de la paroi Maîtrise d'une posture efficace Tension optimale de la corde Parade efficace</p> <p>Mise en place de coordinations simples pour se déplacer en quadrupédie améliorée : Pousse sur les jambes Utilise la partie avant du pied comme zone de contact Peut dé escalader une voie Utilise le côté des prises pour se tirer vers le côté</p> <p>Conduite du déplacement : S'écarte de la paroi pour sélectionner les prises Tient compte des formes du support et de la qualité des prises</p>	<p>Connaissance de soi</p> <p>Se prépare physiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sait s'échauffer de façon autonome complète et adaptée à l'APS • Adapte sa motricité : • Adapte sa respiration à l'effort • Étire les fléchisseurs des doigts et le dos pendant les temps de repos • Auto-évalue la poussée de ses jambes • Gère ses choix en fonction de l'état de fatigue des membres supérieurs <p>Après l'effort</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrôle sa respiration • Reproduit des étirements connus • Adapte ses choix à son potentiel • Sait se situer dans un profil de grimpeur • Sait mettre en perspective des apprentissages • Choisit ses voies en tenant compte de ses possibilités • Ajuste un projet personnel à l'issue de la réalisation <p>Se domine affectivement en</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faisant confiance à un assureur reconnu compétent et au matériel • Acceptant une situation en hauteur • Acceptant calmement le passage de la situation de grimpeur à celle de suspendu dans le baudrier • Acceptant de rester suspendu en hauteur pour communiquer • Acceptant de chuter en moulinette avec 1 m de mou • La situation d'évaluation n'altère pas la prise d'informations nécessaires au déplacement
<p>Sur l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaît le matériel adapté à la pratique, son réglage et son utilisation • Sait repérer la matérialisation et le niveau de difficulté d'une voie <p>Sur le pratiquant dans l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des règles de sécurité (matériel, encordement, assurage, risques existant etc...) <p>Sur l'activité, comme pratique sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer grimper en tête et en moulinette • Connaître l'enchaînement d'action dans une descente en rappel auto-assuré 		<p>Savoir-faire sociaux</p> <p>Règles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecte les consignes de sécurité et de préservation de l'environnement • Participe activement à l'élaboration de règles groupales autour de l'activité • Laisse le matériel en place et dans l'état <p>Organisation, autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remplissage des fiches • Respect d'un planning de travail sur plusieurs leçons • Peut participer à l'installation et au rangement du matériel <p>Tenir différents rôles sociaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation ou co-évaluation (performance et manière de faire) • Vérifie les points essentiels de sécurité chez son partenaire • Communique à l'aide d'un langage adapté • Renseigne son grimpeur sur les difficultés liées à l'assurage • Pare un partenaire en situation « bloc »