

INTRODUCTION

La commission européenne propose de déclarer l'année 2004 « année européenne de l'éducation par le sport » avec pour objectif d'inciter le monde de l'enseignement et les organisations sportives à tirer profit de la valeur éducative et d'intégration sociale du sport.

Parallèlement à cela, nous trouvons dans les nouveaux programmes de l'école primaire, à propos de l'Education Physique et Sportive : « il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale ».

L'ouverture de l'E.P.S. au monde semble montrer une prise de conscience de l'impact des activités sportives dans la construction de l'individu sur le plan moteur, cognitif mais également socio-affectif. L'E.P.S. devenant ainsi un outil, un moyen d'accéder à une certaine autonomie en société.

C'est cette dimension de l'E.P.S. qui m'a paru intéressante de traiter, notamment dans le cadre des solutions à apporter aux élèves en grande difficulté dans les classes dites « ordinaires ». Ces élèves, dont les difficultés handicapent leur accession à la maîtrise des diverses compétences, ne sont pas toujours pris en charge par les institutions spécialisées. Il revient donc à l'enseignant le soin de mettre en place des situations de recours prenant en compte l'hétérogénéité de sa classe et les capacités de chacun.

C'est donc dans un souci d'égalité de chance et de réussite pour tous que j'ai construit ma réflexion autour du problème de l'échec scolaire, en cherchant en quoi l'E.P.S. pouvait contribuer à l'adaptation et à l'intégration scolaire des élèves en grande difficulté, scolarisés dans les classes dites « ordinaires ».

Afin de répondre à ce questionnement, il sera indispensable au préalable de réfléchir sur ce qu'est exactement la notion de grande difficulté et de quelle façon elle va être traitée ici, pour savoir de qui et de quoi nous parlons. Et dans un deuxième temps, nous poursuivrons sur une étude des spécificités des différentes Activités Physiques et Sportives et pour montrer par

celle-ci les divers recours que l'enseignant a à sa disposition pour résoudre certaines difficultés observées chez les élèves.

Pour ce travail, je me suis attachée, à l'étude et à l'observation de certains élèves, à leur comportement dans la classe et durant les séances d'E.P.S., mais aussi à leur attitude face au travail : acceptation de la tâche, attention, persévérance et entraide, tout au long de mes diverses interventions en stages et expériences professionnelles, dans la mise en place de séquences dont j'analyserai le déroulement et les résultats de deux d'entre elles.

I- Comment et quand parler de grande difficulté ?

A- Des définitions contrastées

Au début du 20^{ème} siècle, les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages étaient considérés comme étant « débilés » et rien n'était mis en place pour eux puisque la fatalité faisait qu'ils ne pouvaient pas apprendre.

Depuis, le sort de ces élèves a fait l'objet de nombreuses réflexions. Ils ne sont plus dits « débilés » mais « handicapés » et cette dénomination n'est pas sans problème. En effet, la première définition sur le handicap date de la loi sur le travailleur handicapé de 1957, on y parle d'incapacités physiques et mentales.

Il faudra attendre 1982 et les travaux du professeur Philip Wood pour que le handicap soit défini selon plusieurs aspects :

- Aspect lésionnel → **La déficience**, concernant toute perte ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique.
- Aspect fonctionnel → **L'incapacité**, qu'il définit sous la forme d'une réduction qu'elle soit partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité considérée comme normale et accessible.
- Aspect situationnel → **Le désavantage**, résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui limite l'accomplissement d'un rôle normal en société.

Cette dimension psychosociologique du handicap apporté par P. Wood a enlevé toute crédibilité aux travaux d'Alfred Binet sur l'échelle métrique de l'intelligence et ceux de Stern sur les calculs du quotient intellectuel définissant le handicap comme un retard mental, une débilité mentale.

Ceci dit, de nos jours encore, pour certains, la notion de handicap ne s'apparente qu'à une incapacité physique et mentale accompagnée du sentiment de débilité. Parler de handicap c'est parler des déficients moteurs, mentaux... Or, ce n'est pas le sujet de cet écrit.

C'est la raison pour laquelle il est important de mettre en avant la notion de handicap telle que la définit l'Organisation Mondiale de la Santé, c'est-à-dire

s'agissant d'une « déficience ou d'une incapacité désavantageant l'individu par rapport à la « norme » sociale du monde dans lequel il évolue », tout en restant prudent en raison d'une éventuelle assimilation détournée du handicap comme simple « débilite ».

Par conséquent, nous aborderons la notion de grande difficulté considérant son caractère désavantageant en terme de handicap scolaire.

B- Une solution : parler de handicap scolaire

Parler de handicap scolaire est une façon d'aborder le quotidien des élèves en situation d'échec scolaire.

C'est ce à quoi correspond, dans la classification de l'O.M.S., l'aspect situationnel du handicap. C'est-à-dire la position défavorable de l'enfant quant à l'image qu'il a de lui-même en tant qu'élève mais aussi dans son rapport avec le monde, en relation avec un environnement social et familial le désavantageant par rapport à ceux dont l'influence familiale et socioculturelle les place en accord avec la dite « norme » de la société dans laquelle ils vivent.

L'environnement familial et socioculturel de l'enfant : La famille est le premier lieu de vie de l'enfant, c'est le lieu dans lequel va débiter le développement de sa personnalité. C'est une période primordiale au niveau du développement de l'enfant et le moindre dysfonctionnement peut avoir un impact considérable.

F. Dolto dans L'échec scolaire : Essais sur l'éducation montre à plusieurs reprises qu'un fait anodin survenu en famille peut avoir un effet traumatisant sur l'enfant qui en a été le témoin et provoquer des blocages lui empêchant la maîtrise des divers apprentissages.

L'équilibre familial est ressenti comme une condition au développement psychomoteur de l'enfant. Le moindre sentiment de rejet est vécu de façon traumatisante sur le plan physique et mental.

De même, on retrouve autour des élèves en grande difficulté des facteurs socioculturels. Leur inadaptation au système scolaire vient, pour la plupart d'entre eux, du fossé entre la culture dominante et la culture de leur classe d'appartenance. Il s'agit d'un problème d'adaptabilité à la normalisation des enseignements.

La prise de conscience de l'échec : L'échec scolaire est une situation qui provoque une véritable souffrance pour l'enfant et son entourage.

Deux conséquences à cette situation peuvent essentiellement être observées :

- Un comportement perturbateur
- La passivité

Dans les deux cas, l'enfant se marginalise. C'est inconsciemment la marque de non-adhésion au système se traduisant par la révolte ou le découragement. Pour certains, il arrive même que la situation d'échec soit intériorisée au point de freiner l'ensemble des activités intellectuelles.

Les enfants, que l'on dit en grande difficulté, ne sont pas tous atteints d'une déficience mais présentent des problèmes d'adaptabilité au système scolaire.

Le ministère met au devant de ses objectifs le sort de ces élèves pour ne pas qu'ils soient, comme au début du 20^{ème} siècle, laissés de côté. Au contraire, du principe de reproduction de l'élite bourgeoise ayant eu cours jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, et au-delà du droit à l'éducation pour tous avec Jules Ferry dans les années 1880, il fallut attendre le plan Langevin Wallon en 1947 pour donner également le droit à la réussite. En effet, il ne s'agissait pas de former quelques élites et d'exclure le reste, mais d'accueillir et de former chacun selon ses propres capacités. Ceci est toujours de rigueur de nos jours à la base des missions de l'école.

- **L'apprentissage** → L'école doit permettre à tout individu, quel que soit le milieu dont il est issu, de recevoir une formation : La maîtrise de la langue et la transmission des connaissances nécessaires pour évoluer en société. L'école doit lui donner les moyens d'apprendre et de réussir à la hauteur de ses capacités. Toutes les recherches en psychopédagogie sont orientées en ce sens, dans la mesure où les capacités de chacun sont bien souvent renforcées par le sens que l'on donne à son activité.

- **L'autonomie physique, matérielle et intellectuelle** ® L'école doit permettre l'accession à l'autonomie en société, le développement de comportements intellectuels et sociaux d'adaptation au monde.

- **La socialisation** → L'école est le lieu des échanges, du développement accru de la communication et de la solidarité. C'est également, le lieu d'apprentissage des règles qui régissent un groupe, une institution et la société tout entière.

- **L'intégration** → L'école lutte contre toute exclusion scolaire quelle qu'en soit sa nature, et prône pour l'intégration scolaire des enfants et

adolescents handicapés en milieu scolaire ordinaire, leur permettant à long terme une meilleure intégration professionnelle et sociale.

D'après le rapport annexé à la loi d'Orientation du 10 juillet 1989

Pour une majorité des élèves en grande difficulté la Commission Départementale de l'Education Spéciale met en place une procédure de prise en charge par les institutions du secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire en les orientant vers une C.L.I.S. (Classe d'intégration scolaire), une S.E.G.P.A. (Section d'enseignement général et professionnel adapté) ou un I.M.E. (Institut médico-éducatif), mais tous ne bénéficient pas d'une telle prise en charge. En effet, pour qu'il y ait une prise en charge encore faut-il que l'équipe enseignante saisisse la CDES à la suite de laquelle un accord pour l'orientation de l'élève en question sera donné ou pas celui-ci n'étant pas systématique. Certains se retrouvent en grande difficulté ponctuellement suite, par exemple, à des perturbations d'origine familiale ou sont dans une situation ne relevant pas intégralement de l'A.I.S. dans le cas, par exemple, d'un retard accumulé dans les divers apprentissages d'années en années : Au bout d'un certain temps, aussi malin qu'il soit, l'élève se retrouve dans une impasse ressentant un sentiment d'échec qui le bloque dans ses apprentissages et c'est la « spirale de l'échec ». C'est à ce propos qu'est mené le questionnement de cet écrit :

- Que mettre en place dans les classes dites « ordinaires » pour les élèves ne relevant pas automatiquement d'une prise en charge par l'éducation spécialisée, mais dont les difficultés s'apparentent à un handicap ?

C- Des outils pour le maître

C'est à l'enseignant que revient la tâche d'agencer sa classe pour en faire un lieu rassurant, dans lequel l'enfant se sent bien et par ailleurs d'organiser les enseignements de façon quasi individuelle en écartant toute situation déstabilisante propices aux découragements et à l'abandon.

Dans cette démarche nous avons à notre disposition des outils mais également des partenaires.

1) Des solutions didactiques garantissant l'adaptation des contenus aux capacités de chaque élève.

La pédagogie de contrat : elle permet d'organiser les situations d'apprentissage en un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tel c'est-à-dire un consentement dans lequel « mutuel » indique la réciprocité et « négocie » renvoie à une méthodologie précise et rigoureuse.

Ce qui est important pour le développement de l'élève c'est la négociation elle-même, c'est à dire la démarche pendant laquelle nous allons décider, formuler, réfléchir et proposer ensemble. Chacun aura un rôle différent. D'une part, l'enseignant devra être au clair sur ses objectifs, ses méthodes et ses démarches. Il devra expliciter les tâches demandées en proposant éventuellement des étapes pour aider les enfants à se situer. D'autre part, l'élève connaîtra la progression et les différentes étapes requises pour un apprentissage donné. Il connaîtra les raisons pour lesquelles il devra faire certaines choses et pourra comprendre les tâches à réaliser. Il sera alors d'autant plus motivé car conscient de ses échecs mais aussi de ses réussites.

L'intérêt de la pédagogie de contrat est le développement d'une reconnaissance positive. Elle suscite chez les élèves en difficulté ou non le désir de faire et par conséquent la motivation de réussir.

La pédagogie différenciée : C'est dans les années 1970, avec L. Legrand qu'est apparu pour la première fois le mot de « pédagogie différenciée », certains comme J. Pierre Astolfi dans L'école pour apprendre parleront de « différenciation pédagogique ». Ces deux termes ont le même objet, celui de faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents, au sein de groupes hétérogènes, en s'appuyant sur les caractéristiques cognitives propres de chaque élève. Il s'agit, pour un même thème ou contenu, d'adapter les méthodes aux capacités de chacun. La mise en place de variables, en relation avec les situations personnelles des élèves, influe sur les différentes réussites et les échecs.

Il est nécessaire de prendre en compte la variable sujet avec tout ce qu'elle implique au niveau psychologique et social, et de rechercher une issue possible pour apprendre là où tout a échoué. La pédagogie différenciée est l'une des solutions pour les élèves en difficulté, leur évitant ainsi de tomber dans un réalisme défaitiste constant, bloquant leurs capacités cognitives.

Pédagogie de la réussite : Il s'agit d'organiser, de structurer, de différencier les contenus afin que les élèves puissent être capables de s'investir dans la tâche motrice proposée. C'est une des conditions de leur motivation dans la réalisation de leurs actions. Si la tâche ne correspond pas à leurs possibilités, si son niveau d'exigence est trop élevé, les élèves « déjà » en grande difficulté sont alors confrontés à un obstacle qui leur semble insurmontable et se retrouvent dans une situation de découragement et d'abandon. A l'inverse, si elle se révèle être trop simple, ils se désintéressent et font autre chose. C'est ici que réside l'objet même de la pédagogie de la réussite, c'est-à-dire mettre l'élève en situation positive face aux différents apprentissages en lui proposant des activités à sa portée lui permettant d'avancer dans son développement et dans l'acquisition des connaissances visées.

2) Des partenaires dans l'école : le Réseau d'Aides Spécifiques aux Elèves en Difficulté

C'est dans le cadre de mon premier stage en responsabilité dans la classe de CE1 à Trèbes que j'ai côtoyé des élèves en difficulté qui bénéficiaient de la prise en charge par le R.A.S.E.D. deux fois par semaine. Ces élèves se trouvaient désavantagés par rapport à leurs camarades, l'un pour des problèmes de confiance en soi et l'autre pour des difficultés de compréhension et de respect des consignes. Dans ces deux situations, l'enfant n'a pas besoin d'une prise en charge totale mais d'un soutien en continuité avec le travail effectué en classe. Cela lui permet ainsi de résoudre, sinon d'atténuer, ses difficultés par une recherche collective de moyens pédagogiques et ré éducatifs, entre l'enseignant de l'élève, l'enseignant spécialisé, la famille et l'enfant lui-même, dans le but d'ouvrir une voie de la réussite là où tout a échoué. C'est un véritable partenariat qui se crée à l'intérieur de l'école et autour de l'enfant dans un objectif commun de réussite et d'adaptation scolaires. Et l'on est bien là au cœur des prérogatives des acteurs du R.A.S.E.D.. En effet, pour reprendre la circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 sur le fonctionnement du R.A.S.E.D. : « adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques de l'élève, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux, s'impose comme une nécessité et un devoir », leur action est de nature pédagogique c'est-à-dire **aider un élève** à devenir un élève capable de réussir (méthodes et techniques de travail), mais également ré éducatif en ces termes « l'attention aux comportements et aux conduites de l'enfant à l'école, le repérage et l'analyse de leurs

éventuelles difficultés permettent de concevoir et d'organiser des interventions nécessaires » c'est-à-dire **aider un enfant** à devenir un élève capable de réussir (ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles ; restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi).

En aucun cas, l'action des enseignants spécialisés ne va se substituer au travail de l'enseignant principal de l'élève. L'enseignant spécialisé est un partenaire ; on ne se décharge pas des élèves en difficulté, au contraire c'est prendre en compte leurs difficultés, leur désavantage, c'est le désir de les aider, de trouver des solutions à leur handicap scolaire qui fait que l'on va faire appel au secteur de l'Adaptation et l'Intégration Scolaire.

La finalité de l'action éducative ici, est de partir du singulier pour aller vers le collectif, du savoir ayant un sens pour l'élève au savoir commun partagé par l'ensemble des élèves.

II- L'apport des Activités Physiques et Sportives dans le traitement des difficultés pouvant être observées

L'Education Physique et Sportive est une discipline à caractère obligatoire à l'école et dispose ainsi d'un volume horaire déterminé.

L'E.P.S. doit participer à la poursuite des objectifs généraux de l'école mais aussi permettre l'appropriation de savoirs fondamentaux.

En ces termes, l'E.P.S. permet de développer :

- *les qualités physiques* : équilibre, détente, vitesse.
- *les mobilisations motrices* : coordination et dissociation.
- *les compétences sensorielles* : identification et utilisation des informations nécessaires à l'action.
- *les réactions affectives* : expression de soi, investissement émotionnel, prise et contrôle du risque.

Ces compétences sont construites par l'intermédiaire de diverses activités mises en place par l'enseignant : les A.P.S. (Activités Physiques et Sportives). Pierre Therme montre comment ces activités peuvent être un outil de réadaptation ou de remédiation pour les élèves en grande difficulté. Selon lui, le choix des A.P.S. doit être fait en relation étroite avec

les difficultés observées dans la mesure où chaque A.P.S. a sa spécificité et sera utilisée en fonction des objectifs et buts poursuivis par l'enseignant.

Qu'il s'agisse de l'émergence de compétences transversales ou disciplinaires, l'apport de l'E.P.S. semble reconnu. On trouvera à ce propos dans les programmes de chaque cycle de l'école primaire : « le maître veillera, chaque fois que l'occasion s'en présentera, et plus particulièrement dans les explications qu'il est conduit à donner, à rapprocher les activités de l'Education Physique des notions acquises dans les autres disciplines (biologie, éducation artistique...), le mouvement pouvant constituer un support privilégié pour la construction de certaines notions ».

Les A.P.S. étant regroupées dans les programmes officiels en différents domaines d'actions relatifs aux problèmes moteurs que peut rencontrer l'élève, nous allons voir pour chacun quelle est leur contribution en tant qu'outil et moyen de construire autour de l'enfant un environnement propice à l'adaptation scolaire et de mettre l'élève en situation de réussite. Nous nous appuyerons pour cela sur les domaines d'activités visant à l'acquisition des différentes compétences de fin de cycle III.

- Les activités athlétiques
- Les activités de type gymnique
- Les activités d'expression
- Les activités d'opposition à deux
- Les activités collectives avec ballon
- Les activités de pleine nature
- Les pratiques liées à la natation

Les activités athlétiques :

Nous nous appuyerons ici sur la course de vitesse dans la mesure où j'ai eu l'occasion de travailler sur cette activité au cours d'un de mes stages. En effet, celle-ci permet de faire repérer et évaluer ses performances, de faire émettre des hypothèses pour être plus efficace tout en développant une certaine motivation amenant l'élève à réfléchir sur ses résultats, les différents dispositifs mis en place et les procédures qu'il utilise.

Sur le plan moteur → Les activités de type athlétiques demandent aux élèves une mobilisation totale de leurs capacités motrices et plus encore la course de vitesse puisque au-delà de l'adaptation des fonctions motrices au déplacement, l'enfant doit réagir à un signal auditif ou visuel.

Au niveau socio-affectif→ A ce niveau là, plusieurs paramètres entrent en compte dans le développement de l'enfant tant dans sa relation avec les autres qu'avec lui-même. En effet, une attitude positive de l'enseignant concernant la notion de performance est une aide pour l'élève ayant peu ou pas du tout confiance en lui.

En fonction des difficultés et des capacités propres à chaque élève, on privilégiera la course contre un ou plusieurs camarades ou la course contre le chronomètre avec la prise de temps individuel.

Cette activité permet à l'enseignant d'orienter son intervention pour les élèves en difficulté vers : - La prise de confiance en soi, par la réalisation de tâches permettant de se surpasser et la découverte de ses points forts.

- La prise de confiance dans l'autre, c'est à dire courir en toute confiance devant ou avec les autres sachant que nul n'est là pour se moquer mais pour un projet commun de recherche de performances. Dans ce même registre, il s'agira également de faire émerger des rivalités positives, c'est-à-dire se mesurer aux autres par une recherche d'optimisation de ses capacités afin augmenter ses performances pour se dépasser et dépasser les autres tout en acceptant de ne pas être forcément le premier. Ceci est très important pour les élèves en difficulté à propos desquels j'ai souvent remarqué une tendance à l'abandon ou à réagir par l'agressivité dans les situations de concurrence.

- Le respect des règles : nombres d'élèves en difficulté sont en conflit avec les règles, manquent de repères et de limites. Ils verront très rapidement que sans le respect de certains points en course de vitesse (le « top » et la ligne du départ, le comportement adopté en course ...) celle-ci ne peut pas se dérouler correctement.

Au niveau cognitif→ La recherche d'optimisation des performances amène l'élève à une réflexion sur son action, ses résultats et la mise en place de stratégies efficaces. Il s'agit de demander à l'élève d'anticiper l'action en posant des hypothèses.

Les activités gymniques et d'expression:

Le rapprochement de ces deux catégories d'activités s'explique par une analyse en terme d'esthétisme. Les élèves en difficultés sont, pour la grande majorité d'entre eux, en désaccord avec eux-même, ils ne s'aiment pas et refusent leur corps. Les activités d'expression amènent l'enfant à avoir une autre image de soi, d'appréhender son corps sous un autre angle et développent ainsi l'estime de soi.

- *Au niveau moteur* → La recherche de divers mouvements par création ou imitation favorise une exploration de l'espace proche et de l'espace corporel. L'accrosport est, à ce niveau là, un outil très intéressant de réconciliation de l'enfant avec son corps. En effet, cette activité ne demande pas de prédispositions spécifiques et les figures de base sont très facilement réalisables. C'est une véritable pédagogie de la réussite qui peut être mise en place par l'intermédiaire de ces activités et nous verrons concrètement à travers une approche de la natation synchronisée, quels peuvent en être les résultats.

Au niveau socio-affectif → Nous l'avons abordé plus haut, c'est tout un travail sur l'estime et l'expression de soi qui va être mis en place. Lorsque ce stade sera dépassé, il s'agira de travailler sur le groupe, sur la création collective. Ceci implique une participation au sein du groupe : donner son avis, son sentiment, écouter les autres et prendre en compte leurs décisions. Le travail en groupe sera pertinent s'il se limite à trois ou quatre élèves par groupe. L'élève en difficulté doit se sentir exister par et dans le groupe. La contribution de l'A.P.S. ne sera effective que si des aménagements sont faits, notamment du point de vue du cadre et des conditions de vécu de l'activité elle-même. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles mon choix pour les activités d'expression s'est tourné vers une activité comme la natation synchronisée qui, de par les installations spécifiques qu'elle nécessite, sort les élèves du cadre proprement dit de la classe et donne à l'activité, de par sa nature, une notion de plaisir et « en quelque sorte » de loisir.

Au niveau cognitif → C'est en restaurant l'image qu'il a de lui-même que l'enfant va s'ouvrir à la création, va affiner ses perceptions par une recherche d'esthétisme, et prendre conscience de ses capacités de mémorisation d'enchaînement de mouvements et déplacements figurant dans son répertoire moteur.

Les activités d'opposition à deux :

Nous nous intéresserons ici aux jeux de lutte dans la mesure où cette activité permet de donner aux élèves une certaine idée de la violence. Plus encore que les autres, les élèves en grande difficulté doivent apprendre à maîtriser une violence intérieure qui les empêche de s'ouvrir, d'avancer et pour certains une violence quasi-quotidienne par laquelle ils ne savent qu'exister.

La lutte est une activité de confrontation duelle dans laquelle chacun des deux adversaires à la volonté d'imposer à l'autre ce que lui-même refuse.

L'essence même de l'activité est de « vaincre, dominer son adversaire pour s'affirmer le meilleur possible, pour se dépasser, dans des manipulations corps à corps tout en le respectant, sans lui faire de mal, sans porter atteinte à l'intégrité physique de sa personne ».

- *Au niveau moteur*→ Utiliser une gamme variée de déplacements, d'appuis, de prises... tout en affinant, de façon consciente, une image du corps en construction. Comme le combat se déroule toujours dans un espace défini dont il convient d'utiliser toutes les compétences pour réussir, l'enfant doit sans cesse se situer en agissant dans l'espace par la prise de repères. En sollicitant ainsi les rapports individu-espace, le combat aiguise, même de façon inconsciente, la perception spatiale de l'enfant.

- *Au niveau socio-affectif*→ Ici, plusieurs difficultés à surmonter vont permettre à l'élève de développer une attitude positive face :

-au corps à corps avec l'adversaire ; c'est-à-dire se lancer dans l'opposition, ne pas craindre les contacts et oser affronter son adversaire.

-au problème du respect de l'autre ; c'est-à-dire reconnaître l'autre et le respecter en tant qu'adversaire, en d'autres termes se maîtriser.

-au respect des règles, dans la mesure où celles-ci obligent au contrôle de soi, à la maîtrise des actions et des émotions. Elles permettent de sanctionner l'agression.

Régulatrice des comportements, la règle joue donc sa fonction socialisante.

- *Au niveau cognitif*→ A l'issue de chaque situation, l'enfant peut concrètement savoir s'il a réussi ou pas. Cette auto-évaluation évidente permet immédiatement d'établir la relation entre l'action, la manière de faire et le résultat.

Les jeux d'opposition sont non seulement intéressants dans le cadre d'une association aux enseignements d'éducation civique afin de comprendre l'importance de l'intégration et de l'application des règles, mais s'avèrent également, comme nous venons de le voir, riches dans le développement de l'enfant par rapport aux compétences à acquérir.

Les activités collectives avec ballon:

Un des objectifs essentiels développé par ces activités est l'intégration. En effet, par activités collectives nous entendons le jeu à plusieurs, le regroupement, à l'opposé des jeux individuels et de l'isolement. L'isolement, c'est pourtant ce dont souffrent bon nombre d'élèves en difficulté qui de par leur comportement se mettent volontairement à l'écart ou sont rejetés par leurs camarades. Nous mettons ici le doigt sur un problème d'intégration et d'adaptation par une prise de confiance en soi dans le groupe et l'acceptation des règles du groupe.

Les sports collectifs, et notamment ceux de ballons (un seul ballon pour tout le groupe), sont, dans les premières séances, sujettes à des conflits à propos de la composition de l'équipe, des règles du jeu, de la façon de jouer (désintéret, individualité ou agressivité) mais par anticipation sur les différents comportements d'élèves l'enseignant peut faire des jeux collectifs un très bon outil de résolution de conflits et d'adoption à plus long terme d'une attitude plus citoyenne.

J'appuierai mes propos et les illustrerai par l'expérience qui a été menée dans le collège Henri Matisse de Choisy-le-roi après que l'exclusion d'un élève ait déclenché un climat de violence.

Ce collège est en Z.E.P (Zone d'Education Prioritaire) et compte une majorité d'élèves en grande difficulté en raison d'un environnement familial défavorisé avec pour la plupart la barrière de la langue. L'échec scolaire constitue pour ces élèves un véritable handicap scolaire mais également social se traduisant à l'école par un comportement agressif et le refus catégorique de la moindre contrainte ou règle établie.

L'expérience menée en E.P.S. avait pour objectif de « sensibiliser les élèves à la notion de règle pour aboutir à une réflexion à propos de la loi et sa nécessité ». Nous retrouvons ici le parallèle fait plus haut dans notre étude entre l'E.P.S. et l'éducation civique dans la construction d'une attitude citoyenne. Avant d'analyser les différents apports de cette A.P.S., résumons rapidement la situation mise en place dans ce collège :

Comme nous l'avons dit plus haut, il s'agissait de mettre en avant le rôle et la nécessité de la règle → Quel intérêt de partir d'une activité nouvelle, inconnue ? De la même façon que nous l'aborderons au sujet des activités de pleine nature, l'inconnu permet de s'engager dans une activité sans qu'aucun des élèves ait déjà une connaissance particulière sur l'activité elle-même et de ce fait l'impose aux autres. Dans l'inconnu tout est à construire, notamment la règle. C'est ce qui a amené cette enseignante à proposer à ses élèves une activité de son invention « le sprintball » se

jouant avec un ballon et une cible. L'intérêt étant qu'aucun n'y avait déjà joué et qu'aucune consigne n'avait été donnée.

L'activité s'est très rapidement arrêtée, les élèves ayant besoin de repères pour jouer → y-a-t-il un meilleur moyen de mettre en avant la nécessité de la règle que son absence ? Je ne pense pas, car dans cette situation les élèves ont pris conscience qu'ils ne parvenaient pas à jouer ensemble, l'absence d'objectifs communs et de cadre de jeu pré-défini mais également de règles et d'un garant du respect de ces règles (l'arbitre) ne leur permettaient pas d'entrer dans l'activité.

Avec les élèves en grande difficulté qui refusent pour la grande majorité d'entre eux toutes règles, il peut être intéressant de procéder de la sorte. Leur faire construire et penser la règle comme une condition nécessaire à toute participation collective à une activité que cela soit dans la classe ou sur le stade, le sport étant à ce niveau « vecteur d'intégration dans la société en faisant émerger la conscience d'appartenir à un groupe, à une équipe, par extension, à une commune, à une nation »⁹.

D'un point de vue moteur et cognitif, les activités collectives et de coopération permettent de mettre en place un dispositif qui amène l'élève à se situer dans un espace limité en tenant compte de la position des autres. Il s'agit pour lui d'agir en fonction de la prise d'information qu'il est en mesure de faire sur ce qu'il se passe, c'est à dire régler ses propres actions en fonction de celle des autres. Cette prise de conscience de la part de l'élève lui permettra d'avoir une action motrice mais également cognitive plus réfléchie dans les différentes A.P.S. et par transfert dans les autres enseignements et disciplines scolaires.

Les activités de pleine nature :

Qu'entendons-nous par Activités Physiques de Pleine Nature en milieu scolaire?

→ Selon les programmes officiels, les A.P.P.N. seront choisies en fonction des possibilités de chaque école (ski, escalade, voile, VTT...) et même si la fonction première de ces activités réside dans le loisir, leur place au sein des programmes en E.P.S. de l'éducation nationale n'est pas une fantaisie mais bien un moyen d'accéder à l'acquisition de certaines compétences parce qu'elles « sollicitent la coordination des actions, l'anticipation, l'adaptation aux éléments de variation du milieu ; elles permettent d'apprécier le risque, d'utiliser des repères dans l'espace et dans le temps. »⁸.

J'ai eu l'occasion d'observer la mise en place d'une activité telle que la plongée lors de rencontres avec J-Luc Aguzou enseignant à la S.E.G.P.A. (Section d'Enseignement Général et

Professionnel Adapté) de La Conte à Carcassonne. Le groupe classe dont il a la charge ne compte que des adolescents en grande difficulté scolaire, dont la plupart, que j'ai pu rencontrer, témoignent d'une attitude agressive envers les autres et d'une estime de soi plus que négative. Les autres élèves du collège sont les « normaux » ... je laisse à chacun le soin d'imaginer quelle caractéristique ils s'attribuent.

L'intérêt de la plongée est qu'il s'agit d'une activité nouvelle à laquelle aucun de ses élèves ne s'était encore initié, une activité qui décentre l'individu des apprentissages habituels et lui permet d'accéder à une autre réalité, celle qui place tout les individus au même niveau.

Partant de ce constat, je rajouterai que les A.P.P.N. permettent l'introduction de la notion de risque et par extension la mise en place d'une éducation à la sécurité, mais également favorisent le développement de la personne en permettant aux élèves de prendre conscience de leurs possibilités, de leurs limites, et donc de parvenir à une meilleure connaissance de soi.

La notion de risque est liée à la notion d'incertitude. Ainsi l'élève qui va se confronter à une situation qu'il juge risquée cherche à lever cette incertitude, à se tester et donc à se dépasser. D'autre part, la réussite face à ces situations peut permettre un développement de la confiance et de l'affirmation de soi. C'est en tout cas ce dont ont témoigné les élèves de M. Aguzou au moment de présenter aux « normaux », sous la forme d'une exposition, le travail effectué durant le cycle de plongée.

Le bénéfice de cette activité, même s'il ne reste que ponctuel, permet à certains d'approcher le sentiment d'avoir réussi quelque chose et peut éventuellement représenter la « petite graine » qui ne demande qu'à grandir.

« Soyons positifs mais pas utopiques... », n'allons pas croire que les A.P.P.N. sont la solution à l'échec scolaire. Cependant, leur mise en place permet de mettre l'élève dans une situation problème qui répond au critère de nouveauté, qui a du sens pour lui de par les références culturelles de l'activité elle-même et qui a une solution non immédiate. L'élève doit donc émettre des hypothèses, les vérifier pour les valider ou les invalider. L'auto évaluation est immédiate et par là, inconsciemment, les élèves mettent en activation des processus d'apprentissage qui pourront être réinvestis en classe.

Les pratiques liées à la natation:

Dans toutes les classes, nous rencontrons des élèves nageurs et non nageurs, ceci, du cycle I au cycle III ainsi qu'au collège. La natation peut donc représenter un obstacle supplémentaire aux élèves en difficulté. Cependant, il s'agit de pratiques liées à la natation et non de natation « pure », le petit bain ayant ici une place prépondérante. C'est à l'enseignant de proposer des activités mettant les élèves en situation de réussite afin de leur donner confiance en eux. C'est d'ailleurs ce que j'ai tenté de faire avec un petit groupe d'élèves du CM2 dont j'avais la responsabilité pendant mon deuxième stage en responsabilité (cf. partie III sur l'analyse de pratiques).

Au niveau moteur→ Les activités aquatiques demandent à l'enfant une adaptation au milieu par une nouvelle organisation de son schéma corporel et de ses mouvements. Dans ses déplacements, la flottaison, la station horizontale et la glisse remplacent la station debout, verticale, la marche et la course. C'est une façon supplémentaire de mieux appréhender son corps et ses possibilités.

Au niveau socio-affectif→ La perte de repères des équilibres terriens met l'élève dans une situation déstabilisante dans laquelle il devra faire confiance aux adultes (surveillance et proposition d'activité), mais aussi à lui-même en acceptant d'être mis en difficulté par un milieu inhabituel. C'est dans cette relation de confiance avec l'adulte que l'élève a déjà franchi une étape. En effet, un élève en difficulté est de nature plutôt méfiante et encore plus dans une situation déstabilisante puisque, dans son processus défaitiste, il pense ne pas être en mesure de s'en sortir. C'est donc par cette confiance instaurée que l'enseignant va pouvoir construire avec l'élève un nouveau répertoire d'actions motrices en le mettant en situation de réussite pour chacune d'entre-elles afin qu'il puisse, ensuite seul, en les combinant en construire d'autres.

Au niveau cognitif→ Une analyse et une écoute du corps seront nécessaires dans des situations dans lesquelles l'élève se trouve en perte de repère. Lui en faire construire d'autres que celles de terriens va lui demander une recentration sur soi qui ne fait plus partie du domaine de l'inné ou du déjà acquis, comme la marche, la course, ou la préhension, mais sollicitera des processus d'apprentissage analogues. En effet, « en sollicitant dès le début les

fonctions motrices, en développant ensuite les apprentissages, l'E.P.S. crée chez l'enfant de nouvelles potentialités cognitives »⁶

III Analyse de pratiques

Il serait quelque peu ambitieux de dire que l'on va concrètement vérifier ici l'apport de certaines A.P.S. pour les élèves en difficulté. La durée des stages (quinze jours ou trois semaines) m'ont seulement permis de mettre en place et d'organiser les activités de sorte à aider certains dont j'avais pu déceler quelques difficultés. C'est à long terme et par la continuité de ces types de mise en œuvre que l'apport est vérifiable. Cependant, c'est à chaque fois par une réflexion à long terme et en continuité avec le développement de l'enfant que j'ai pensé mes séances.

A- Jeux de lutte en cycle II

1) Le contexte

C'est lors de mon deuxième stage en pratique accompagnée que j'ai eu l'occasion de mettre en place quelques séances en jeux d'opposition. Ce stage s'est déroulé à Arzens dans une classe à double niveau CP/CE1 (13 CP et 9 CE1). Les installations sportives se limitaient à :

-la cour de l'école

-un préau

-une salle polyvalente aménagée d'un tapis d'environ 20 m².

A propos des élèves en difficulté → J'ai relevé dans cette classe deux types de problème.

C : Il s'agit d'une élève redoublant son CP et dont le retard dans tous les apprentissages reste important. De plus, elle ne semble pas très à l'aise dans la classe et au contact des autres (elle s'exprime peu, joue à l'écart dans la cour), elle se décourage très vite devant la moindre difficulté et paraît « partir dans son monde » par la suite. L'enseignante a proposé aux parents d'établir une procédure de prise en charge par le secteur de l'A.I.S. mais ils

l'ont refusée. C'est par conséquent, à l'enseignante de mettre en place des situations lui permettant de progresser sans freiner l'ensemble de la classe.

J: Il s'agit également d'un élève de CP, qui de par son comportement se met en difficulté. En effet, celui-ci n'a aucune notion des règles, ni aucune limite dans son comportement (il en est de même à la maison si j'en juge par les mots de son enseignante). En classe, il n'écoute et ne respecte aucune consigne, et s'il intervient c'est pour faire «rire» les autres.

Si, pour le moment, les difficultés ne sont que d'ordre comportementale, il ne faut tout de même pas les laisser de côté car elles lui seront très certainement préjudiciables par la suite, par rapport aux prédispositions requises pour l'acquisition de certaines compétences.

2) Les séances

Mon intervention s'est articulée en quatre séances de 45 minutes. En 15 jours seulement, mon objectif se devait de rester très modeste : «déséquilibrer ↔ résister et acquérir un comportement citoyen (respect des règles et de l'intégrité physique de l'individu)».

Lors de la **première séance**, il m'est apparu préférable et nécessaire de faire une évaluation diagnostique dans la mesure où je ne connaissais pas les élèves et je n'avais pas une connaissance effective de ce qui avait été fait auparavant. Mon but était d'étudier plus particulièrement leurs capacités motrices, leurs attitudes dans le contact corps à corps (acceptation du contact), ainsi que leur propre conception de la règle. La seule consigne par rapport à ces objectifs était de ne pas se faire mal, ni faire mal aux autres.

La séance s'est déroulée sous la forme de petits jeux collectifs (deux équipes l'une contre l'autre) de type «le béret», en mettant en place des variantes amenant les élèves à s'affronter debout ou à 4 pattes et à remporter l'épreuve par le toucher ou le déséquilibre.

A la fin de la séance, un moment de verbalisation devait permettre de répondre à :

- Qu'est ce que «les jeux d'opposition», quelle est la référence culturelle de cette activité ?

- Comment ne pas se faire mal, ni faire mal aux autres ?

et par là mettre en place les règles et les consignes de sécurité à respecter.

La séance 2 a fait l'objet d'un retour sur les règles énoncées la fois précédente et la mise en place de leur respect. Le dispositif est le même, il s'agit comme à la première séance, de petits jeux collectifs préalables aux jeux de lutte, à la seule différence qu'ils sont maintenant

réglementés, la consigne étant de respecter ses règles. Une phase de verbalisation permettra de faire ressortir les effets de la mise en place de règles et par extension leur nécessité, et sur le plan du combat, la mise en avant des positions de départ les plus efficaces et les différentes saisies utilisées pour déséquilibrer l'adversaire.

Séance 3: Après deux séances de jeux collectifs sur l'acceptation du contact et la nécessité des règles, il m'a semblé important de poursuivre sur le duel « un contre un ». Il s'agissait de ne pas perdre les élèves dans leur motivation et les amener de plus en plus près de la discipline sportive visée : la lutte. Il s'agissait également de commencer un travail par ateliers, afin de préparer et d'évaluer (pour ma part) leur aptitude de travail en autonomie, dans le but d'organiser un tournoi en quatrième séance.

L'échauffement (comme dans les séances précédentes) m'a permis de mettre les élèves par trois (celui qui ne combat pas, arbitre) et de poursuivre en présentant les ateliers sans une trop grande rupture propice aux dispersions.

Atelier 1 : « les tortues » → départ à quatre pattes, le but étant de retourner l'adversaire. Dans cet atelier, l'élève tient un seul rôle à la fois, il est soit la tortue, soit celui qui doit la retourner. L'atelier est terminé lorsqu'il a tenu tous les rôles.

Atelier 2 : La position de départ est à genou, le but est de déséquilibrer son adversaire en faisant toucher une partie du haut de son corps par terre (hormis la tête). Là aussi, l'élève tient un seul rôle à la fois.

Atelier 3 : Position de départ accroupie, il s'agit de pousser son adversaire pour l'obliger à s'asseoir, mais également de lui résister pour ne pas être contraint, soi-même, de s'asseoir. Dans cet atelier, l'élève tient le rôle d'attaquant et de défenseur simultanément.

La **quatrième séance** a donc fait l'objet d'un tournoi préparé en classe : schéma du dispositif, grille des combats par zone (trois zones ; trois équipes de trois par zone) et rappel des règles et consignes de sécurité.

L'objectif était que les élèves évoluent en autonomie en se respectant mutuellement, en développant une attitude citoyenne :

- respecter les consignes de sécurité.
- respecter l'organisation du tournoi « attendre son tour ».
- se maîtriser dans l'affrontement et accepter la défaite sans répondre par la violence.

et en réinvestissant, dans le duel, les attitudes motrices travaillées dans les séances précédentes.

3) Analyse

Pour reprendre la situation des deux élèves susvisés plus haut, j'avais pour objectif à leur propos de -a) accepter le contact, prendre confiance en soi (C)

-b) reconnaître et accepter la règle en tant que nécessité (J.)

a) Lors des deux premières séances, C est restée assez passive, à l'appel de son numéro. Lors des variantes du « béret », elle ne réagissait pas. Son attitude provoquait chez certains de l'énerverment et les reproches allaient bon train, ce qui ne l'incitait pas à participer. Mon objectif était de lui faire prendre conscience de ses capacités et de la place légitime qu'elle occupe dans cette classe.

Il m'a semblé primordial, de par ce mémoire mais également parce que le sort des élèves en difficulté représente une des principales préoccupations de mon engagement dans l'enseignement, de mettre en place des situations plus ou moins sécurisantes du point de vue de la pratique mais également du comportement des autres élèves à son égard.

Pour cela, j'ai adopté une attitude très positive et encourageante, en incitant les autres élèves à me suivre. Quant à l'activité elle-même, j'ai pris soin qu'elle combatte non en fonction de son gabarie mais plus par affinité, l'objectif premier étant qu'elle accepte le contact. Son engagement n'était pas plus effectif mais elle semblait plus à l'aise, plus à l'écoute. Lors de la séance par atelier elle n'agissait que lorsque j'intervenais pour l'encourager à participer. Elle semblait s'interroger sur mon attitude et sur celle des élèves à son égard mais l'essentiel était qu'elle entre avec les autres et pousser par les autres dans l'activité.

Ce n'est pas en séance d'E.P.S. que j'ai observé le résultat de mon action mais en classe. En effet, lors d'une séance de lecture (reconnaissance des mots dans un petit texte écrit au tableau) C a lever le doigt et a tenté de répondre quelque peu maladroitement et avec un sourire gêné, mais elle prenait part à l'activité ce qui me permettait de vérifier les répercussions de ce qui avait été construit auparavant en E.P.S. avec l'ensemble des élèves. La prise de confiance en soi résultant de l'acceptation par les autres de ses difficultés et la prise de conscience qu'elle pouvait y arriver.

Ceci m'amène à aborder la quatrième séance dans laquelle les élèves ont évolué en autonomie en suivant la grille des combats. A tour de rôle, les élèves combattaient puis arbitraient. Lorsque se fut le tour de C d'arbitrer, une élève a voulu le faire à sa place prétextant une aide. J'ai alors expliqué à cette élève qu'il fallait l'encourager et non faire à sa place et en m'adressant à C, je l'ai invitée à prendre sa place légitime d'arbitre et l'ai soutenue très positivement. Sa réponse fut un regard, un sourire que je traduis, peut être quelque peu

hâtivement, par l'installation d'une certaine relation de confiance. Mais il m'est difficile d'établir une évaluation sur le long terme, dans la mesure où s'agissait d'un stage en pratique accompagnée, je n'intervenais donc que ponctuellement (à part en E.P.S. où l'enseignante m'avait laissé toutes les séances) et pour une très courte durée (15 jours).

b) Il m'a paru assez intéressant d'aborder ici le problème du non respect des règles et de l'absence de limites vis à vis du comportement en tant qu'une des causes susceptibles d'entraîner l'élève dans une situation d'handicap scolaire.

En fin de première séance, au cours de la verbalisation, j'ai abordé la notion de règle en reprenant le fil conducteur de la séance « ne pas se faire mal, ni faire mal aux autres » et en demandant aux élèves d'une part s'ils avaient réussi à respecter cette consigne et d'autre part quelles stratégies avaient-ils mis en place pour respecter la consigne.

En réponse à la première question, certains se sont plaints du comportement de J, c'est alors en m'adressant à lui que j'ai demandé : « avons-nous le droit de tout faire ? ». Mon objectif était que les élèves et surtout J ressentent la règle, non comme une sanction, mais plutôt comme une nécessité, un besoin. L'intérêt était que les élèves construisent eux-même le règlement à respecter lors de leurs combats et qu'ils donnent par la même du sens à cette règle.

Les règles ont donc été énoncées et acceptées par tous, mais en ce qui concerne leur respect cela a été plus difficile pour certains. J'aurais dû officialiser les règles par un affichage dans la salle de sport et également dans la classe pour que l'intégration des règles et leur respect soient plus effectif et dépassent le cadre strict de l'activité sportive. Quant à J, mon intervention était de trop courte durée pour pouvoir observer des changements de comportements en classe, mais je garde tout de même l'entière conviction que les jeux d'opposition comme les jeux de coopération sont à mettre en parallèle avec l'éducation civique dans le but de donner du sens à l'adoption d'une attitude citoyenne.

B) Approche de la natation synchronisée en cycle III

1) Le contexte

Le dernier domaine d'action en E.P.S. visant les compétences à acquérir en fin de cycle III inscrit dans les programmes officiels de 1995 concerne les activités liées à la natation. C'est à l'occasion de mon second stage en responsabilité dans une classe de CM2 à Trèbes que j'ai mis en place quelques séances dans ce domaine.

Les installations sportives → Cette école est bien équipée :

- une grande cour avec marquage au sol.
- une salle d'activités motrices.
- un local avec beaucoup de matériel.

→ elle est bien située :

- à proximité d'installations municipales telles que : un gymnase, terrain de handball extérieur, piste d'athlétisme avec un terrain de football aménagé à l'intérieur.
- à 5 minutes en bus de la piscine municipale

→ elle bénéficie des services d'un intervenant en E.P.S. à raison d'une intervention par semaine et par classe.

A propos des élèves en difficulté → Je n'ai pas rencontré dans cette classe des élèves dont les difficultés pouvaient s'apparenter à du handicap, mais, elles constituaient tout de même en fin de cycle élémentaire un obstacle, un frein pour leur développement à plus long terme.

Il s'agissait de difficultés de nature :

- ponctuelle, parce qu'un fait survenu en famille donne à l'élève un sentiment de culpabilité et le désoriente dans l'image qu'il a de lui-même.
- comportementale : Manque de confiance en soi qui se traduit en classe par une attitude défaitiste et par l'abandon.

Absence des attitudes attendues pour un élève en matière d'écoute et de respect des règles. (attitude non pas agressive ou insolente mais plutôt spontanée, dont les interventions incessantes perturbent le bon fonctionnement de la classe ainsi que l'acquisition des compétences visées par les situations d'apprentissages).

2) Les séances

En même temps que commençait mon stage, débutait le cycle de piscine pour la classe dont j'avais la charge. L'enseignante m'ayant parlé de certains de ses élèves après lui avoir expliqué le sujet sur lequel je travaillais, il me paraissait incontournable de travailler sur

- la confiance en soi.
- l'amélioration de l'image de soi.
- adapter son attitude en fonction de la situation d'apprentissage.

Le choix d'une approche de la natation synchronisée m'a paru pertinent dans le sens où il s'agissait d'une activité nouvelle. Comme je l'ai abordé précédemment dans la deuxième partie à propos des A.P.P.N., la nouveauté suscite des attitudes de découverte de soi et des autres permettant une revalorisation et une prise de conscience de ses propres capacités.

Séance 1® Cette séance s'est déroulée en deux parties.

¹• Constitution de deux groupes : nageurs/non nageurs (ou nageurs moyens) par les M.N.S.

²• Les nageurs avec un M.N.S. (l'autre surveillant les bassins) pour du renforcement en nage ventrale et dorsale en continuité avec les objectifs de l'enseignant.

Les nageurs « moyens » avec moi pour une évaluation diagnostique → Parmi eux (8 élèves) se trouvaient les élèves dont l'enseignante m'avait parlés. Ce groupe, même à effectif réduit, avait la même configuration qu'une classe hétérogène dans une activité non-maîtrisée et me permettait donc de mettre en place des objectifs certes modestes (je ne disposais que de trois séances de 40 minutes) mais visant la confiance en soi et l'amélioration de l'image de soi. Le seul fait de constituer deux groupes entraîne une hiérarchisation des élèves et pour les élèves en grande difficulté l'intériorisation de leur manque de capacités.

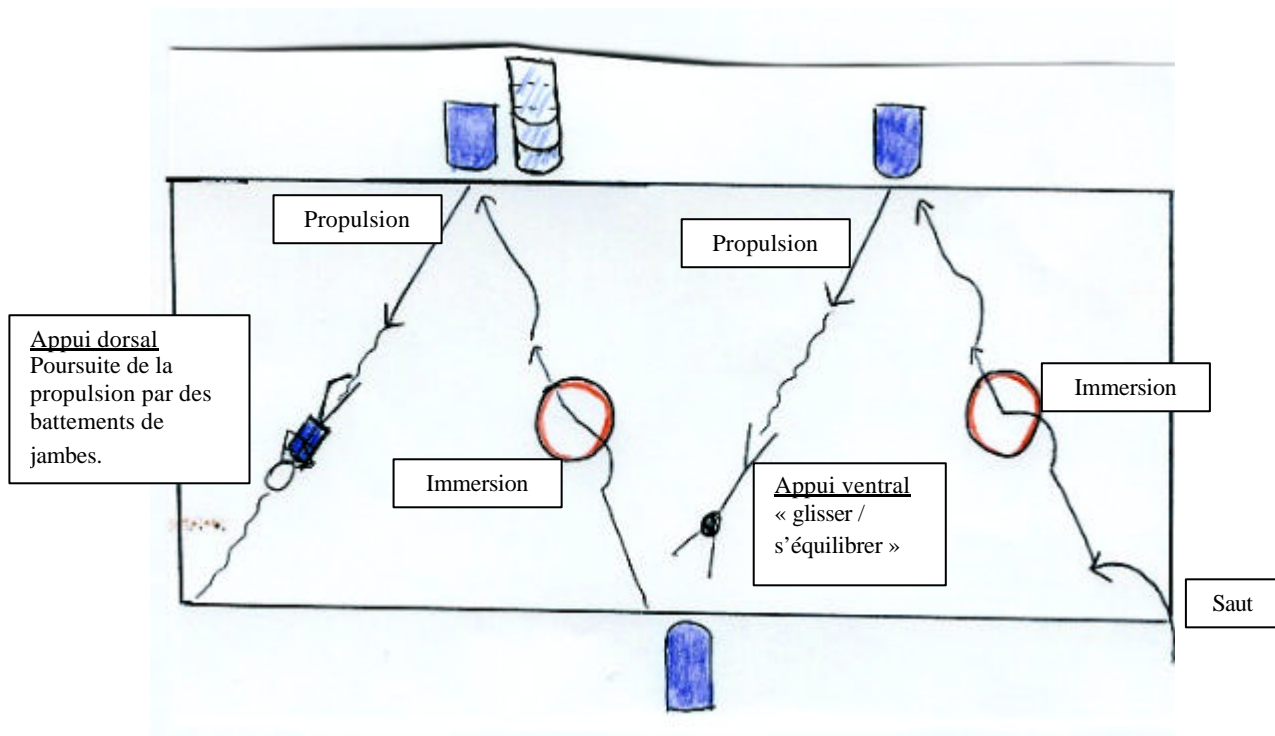
L'évaluation diagnostique visait à faire ressortir leur niveau d'aisance dans l'eau, leur capital d'actions motrices en milieu aquatique, leur capacité à bouger sur et sous l'eau et à flotter. Après une observation des différents comportements en activité libre dans le petit bassin, j'ai demandé aux élèves de réaliser des actions motrices spécifiques de la natation telles que l'entrée dans l'eau, la flottaison, l'immersion et la propulsion.

Séance 2® Mise en place d'un parcours reprenant les différentes attitudes motrices observées au cours de la première séance et en ajoutant un obstacle : s'immerger complètement pour passer dans un cerceau lesté au fond de l'eau. Je réserve un moment en fin de séance pour la verbalisation des actions. Je demande aux élèves de réfléchir sur la façon de faire du parcours, une activité dans laquelle tous participent non plus successivement mais en simultanée. Deux propositions m'ont été faites :

-Faire plusieurs petits parcours, mais la piscine est petite.
-Faire le même parcours tous en même temps.

Mon objectif étant de les amener vers la natation synchronisée, ces propositions étaient pour moi très intéressantes.

Le parcours :



Séance 3® Mise en œuvre des propositions faites lors de la séance précédente et prise de conscience que le dispositif ne convient pas.

Constat : « si on part tous du même endroit on se gêne ! »

Je leur propose, alors, de choisir dans le parcours une action motrice chacun et de la réaliser en allant vers le centre de la piscine (matérialisé par des planches posées sur le bord). Ils vont ainsi tourner sur toutes les actions. Je leur donne comme simple consigne de respecter l'autre dans son mouvement et de faire un effort d'esthétisme dans l'action.

3) Analyse

J'ai remarqué lors de l'évaluation diagnostique deux choses :

- une certaine appréhension du milieu aquatique de par un manque de confiance en soi
- l'intégration de l'activité non comme une situation d'apprentissage mais comme un moment récréatif où l'on fait ce que l'on veut.

Mon objectif a donc été de construire une situation d'apprentissage en passant par le jeu (le parcours) et en posant le moins possible de contrainte (une seule difficulté : le passage dans le cerceau). Je voulais préserver la notion de plaisir, ce moment récréatif tout en l'orientant vers la mobilisation des capacités motrices, socio-affectives et cognitives abordées dans la seconde partie de ce mémoire.

A ce propos et à travers les différentes situations mises en place durant ces séances, les élèves ont dû se mobiliser, s'interroger et poser des hypothèses pour construire eux-même les différentes actions à effectuer. Ils ont également été amenés à réfléchir ensemble et donc à développer des attitudes d'écoute, de respect des autres et de négociation, chacun trouvant sa place dans le groupe par l'écoute et l'attention que développent les autres à son égard.

Ceci explique le fait que j'ai choisi de ne pas aborder la notion de natation synchronisée tout de suite (je ne l'ai même jamais abordée pendant ces trois séances), je voulais qu'ils se posent ensemble des hypothèses sur l'activité en vue de sa construction et par là faire émerger le sentiment d'être capable de créer, d'apporter quelque chose au groupe, d'exister dans et par le groupe mais également d'adopter, peut-être inconsciemment mais effectivement, une attitude d'élève en situation d'apprentissage.

J'ai remarqué au fil des trois séances une évolution des comportements et de l'implication des élèves dans l'activité. Ceux qui au début refusaient l'activité en tant que situation d'apprentissage ont pris part aux moments de discussion de façon active en raison peut-être du point d'honneur que j'avais mis quant à la préservation du côté ludique de l'activité. Ceux qui manquaient d'assurance, ont montré un certain plaisir à réaliser des actions qu'ils pensaient ne pas être capables de faire.

Les limites de mon intervention résident, comme il en a été le cas dans l'expérience menée en jeux d'opposition, dans la courte durée des stages. Il est vrai que mon étude est basée sur des observations à court terme à partir desquelles je tends à construire des hypothèses à plus long terme, et dont je reste persuadée de l'efficacité.

CONCLUSION

L'E.P.S., suite à cette analyse, semble contribuer à aider les élèves en grande difficulté quant à la prise de conscience de leurs capacités, la restauration de l'estime de soi, la prise de confiance en soi, le respect des autres et des règles, mais la durée de mes différentes interventions ne me permet pas de statuer sur leurs effets à long terme, ni sur le transfert des « réussites » à l'ensemble des apprentissages scolaires.

Je me suis, dans ces conditions, efforcée à viser des objectifs tout à fait modestes. En effet, je n'ai cherché à observer qu'un comportement particulier de l'élève en difficulté, un investissement positif dans l'action, une reconnaissance et connaissance de soi en tant que membre d'un groupe. J'ai veillé à ce que l'élève, puisse aussi souvent que possible, s'exprimer, chercher des solutions à ses actions et les comprendre, tout en le mettant dans des situations positives propices à la réussite.

Ce mémoire est le fil conducteur de la démarche et de la réflexion que je me propose de suivre dans la mise en place de toute situation d'apprentissage en E.P.S. et l'outil que j'utiliserai pour tenter de mettre ou remettre certains sur le chemin de la réussite. Il me semble important de retenir qu'il est nécessaire d'adapter l'activité physique en fonction des élèves sans dénaturer son essence et sa spécificité motrice. La logique interne de l'activité enseignée doit être préservée et cela quel que soit la modalité d'adaptation choisie.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) - Antoine PROST, Education, société et politique, ed. Seuil (1997 Nouvelle édition)
- (2) - Loi d'Orientation sur l'éducation, 10 juillet 1989
- (3) - Rapport annexé à la Loi d'Orientation (10/07/89)
- (4) - Françoise DOLTO, L'échec scolaire : essais sur l'éducation, Pocket 1989
- (5) - Jean-Pierre ASTOLFI, L'école pour apprendre, coll. Pédagogie
- (6) - E.P.S. en zones sensibles, questions à Pierre THERME, EPS 1 n°80, nov/dec 1996
- (7) - Contribution de l'E.P.S. à l'acquisition de compétences transversales, A.-M. HAVAGE, EPS 1 n°85, nov/dec 1997
- (8) - Programme de l'école primaire, CNDP, MEN, 1995
- (9) - De la règle et du sens pour une éthique commune à tous, Expérience menée au Collège H. Matisse de Choisy-le-roi, EPS n°273, sept/oct 1998