

ATTITUDES D'EVITEMENT ET PROBLEMATIQUE D'ECHEC

Comment modifier le lien qui existerait entre l'échec social – scolaire et les attitudes d'évitement, fréquentes au sein de l'établissement ?

Contexte du mémoire :

Discipline concernée : Education Physique et Sportive.

Classes concernées : CAP Hôtellerie 1^{ère} année ; BEP Comptabilité 1^{ère} année,.

Etablissement : Lycée Professionnel Charles CROS à Carcassonne.

Tuteur de mémoire : Mr GRELLETY Bernard
Assesseur : Mme CARBOU Danielle

RESUME

Les élèves scolarisés en lycée professionnel sont réputés pour être difficiles (mais attachants) ; ils sont fragilisés et abîmés par une succession d'échecs, de déceptions, de frustrations et parfois par des problèmes trop lourds à porter. Nous l'avons constaté.

En effet, au travers de trois activités, et plus particulièrement de la natation nous faisons le triste bilan du nombre de "dispensés" en tout genre et du nombre d'élèves qui évitent l'EPS, l'effort et l'apprentissage. Mais pourquoi tant d'inaptitudes ? Y en a-t-il plus qu'ailleurs ? La particularité du public permet-elle à elle seule d'expliquer ces attitudes ?

Nous partons, tout d'abord, d'une analyse approfondie de la population accueillie tant au niveau sociologique que psychologique, afin de cerner des hypothèses de départ nous permettant de lever le voile sur ces attitudes angoissantes d'évitement.

Dans un deuxième temps, notre travail consiste à vérifier ces hypothèses, à les décortiquer et enfin à expérimenter des mises en œuvre pédagogiques et didactiques inspirées de la littérature spécialisée et scientifique. L'**estime de soi** semble être notre point d'ancrage.

Nos trois hypothèses ont des liens très étroits et interpénétrés, certainement très complexes selon les élèves. Mais l'enseignant peut, grâce à toutes les missions qui sont les siennes et à son engagement, proposer des contenus motivants, des pédagogies adaptées et différenciées, des projets partant des représentations de ses élèves en prenant en compte les incapacités et handicaps de certains ... afin que l'EPS soit une voie de réussite.

Mots clés :

Processus d'évitement ; échec scolaire ; rapport au savoir ; estime de soi ; sens ; représentation ; motivation

ABSTRACT

The pupils schooled in professional secondary school are reputed to be difficult (but engaging); they are weakened and damaged by a succession of failures, disappointments, frustrations and sometimes by problems which are too heavy for them to carry. This we noticed through our study.

Indeed, through three activities, and more particularly through swimming we make the sad balance of the number of exempted in any kind and the number of pupils who avoid PE, effort and training. But why so many exempted? Are they more numerous here than anywhere else? Does the characteristic of the public allow to it only to explain these attitudes?

We will first carry out a detailed analysis, on a sociological as well as on a psychological scale, of the population we have met, in order to define working hypotheses which could allow us to raise the veil on these alarming avoidance attitudes.

Subsequently, our work will consist in verifying these hypotheses, in analysing them and finally in experimenting educational and didactic implementations inspired by the specialized and scientific literature. **Self-esteem** seems to be our anchorage point.

Our three hypotheses have very narrow and interpenetrated links, certainly very complex according to the pupils. But the teacher can, thanks to all the missions which are his and in his commitment, propose rewarding contents, adapted and differentiated educational methods, projects based on his pupils' representations and which take into account the incapacities and the inabilities of some so that PE be a way to success.

Keywords : Avoidance process; academic failure; connection to knowledge; self-esteem sense(direction); representation; motivation.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 1 CADRE DE TRAVAIL	4
I. INTRODUCTION	4
II. LE PROBLEME PROFESSIONNEL.....	4
III. QUELQUES HYPOTHESES	5
IV. LA PROBLEMATIQUE A ELUCIDER.....	5
V. LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	5
1. <i>L'établissement</i>	5
2. <i>Le public scolaire</i>	6
3. <i>Les élèves de CAP 1 et de 2 CO</i>	7
4. <i>Formes de ces processus d'évitement</i>	8
CHAPITRE 2 HYPOTHESES ET EXPERIMENTATIONS	10
I. PREMIERE HYPOTHESE.....	11
1. <i>Enoncé de l'hypothèse</i>	11
2. <i>Eclairage théorique</i>	11
3. <i>Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport</i>	12
4. <i>Mises en œuvres didactiques et pédagogiques</i>	12
II. SECONDE HYPOTHESE	15
1. <i>Enoncé de l'hypothèse</i>	15
2. <i>Eclairage théorique</i>	15
3. <i>Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport</i>	17
4. <i>Mises en œuvre didactiques et pédagogiques</i>	17
III. TROISIEME HYPOTHESE.....	20
1. <i>Enoncé de l'hypothèse</i>	20
2. <i>Eclairage théorique</i>	20
3. <i>Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport</i>	21
4. <i>Mises en œuvre didactiques et pédagogiques</i>	22
CHAPITRE 3 BILAN	25
I. BILAN.....	25
II. PROSPECTIVES	25
III. CONCLUSION.....	26
BIBLIOGRAPHIE	28
ANNEXES	29

Chapitre 1

Cadre de travail

I. Introduction

Notre stage en responsabilité s'est déroulé en lycée professionnel à Carcassonne. Nous n'avions jamais eu de contact, dans nos stages précédents (DEUG, Licence et Première année IUFM), avec une population lycéenne. Nous connaissions plusieurs collèges, faciles, difficiles et ZEP ; la population lycéenne nous attirait moins. Le lycée professionnel nous était inconnu mais les représentations et réflexions de nos interlocuteurs nous renvoyaient une connotation plutôt négative. C'est donc avec curiosité, avec l'envie d'œuvrer pour l'EPS et le désir de montrer aux élèves (et au reste du monde) que l'EPS peut constituer une voie de réussite que nous commençons l'année.

Les élèves de lycée professionnel sont particuliers ; en effet, pour la plupart ils ont une histoire douloureuse, un passé fait d'échecs, de déceptions et de frustrations. Nous précisons bien "pour la plupart" car nous ne voulons pas faire de généralités mal venues. Certains élèves sont ici car ils l'ont vraiment choisi par vocation et non par défaut et ils n'ont pas de problèmes particuliers. Cependant, les récents textes sont insistant sur cette spécificité du public : "La discipline aide à reprendre une confiance en soi, (...) et participe à une lutte contre l'échec". Quelques lignes plus loin : "peut redonner confiance aux élèves et les aider à se réaliser".

Nous pouvons donc supposer que l'EPS, en tant que matière scolaire, sera au même titre que les autres rejetée. Car les données scientifiques issues du champ de la psychologie en général et clinique en particulier, soutiennent ce fait.

"Les conséquences qu'un adolescent tire d'un échec débordent largement les frontières du terrain où il s'est produit." F. Dolto

Aussi, nous gardons à l'esprit les principes essentiels de notre mission car ce sont eux qui fondent notre engagement et notre pratique, *La Mission du Professeur, Circulaire du 23 mai 1997* :

- ◆ Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur.
- ◆ Il agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leurs diversités.
- ◆ Il est attentif à leurs difficultés.
- ◆ Il a la responsabilité de créer les conditions favorables à la réussite de tous.

II. Le problème professionnel

Rapidement, le problème s'est posé à nous. En effet, déjà au premier cours, le jour de la rentrée, plusieurs élèves ont brandi, à la fin de la séance leur précieux document. D'autres sont venus nous expliquer leurs problèmes de genoux, de dos, de mal de tête et de mal de ventre. Cependant, cela s'est bien passé, nous pensions que ces problèmes ne seraient pas forcément un obstacle à la pratique, seulement une information que nous devons prendre en compte pour proposer des contenus adaptés. Mais, ces problèmes ont surgi de plus en plus fréquemment après les premières semaines. Les premiers cycles proposés étaient l'Acro-sport et le Hand ball, puis trois semaines après la rentrée, nous avons commencé un cycle Natation à la place de l'Acro-sport. Le problème s'est alors cristallisé sur cette activité où le corps entre en jeu de manière très claire.

III. Quelques hypothèses

Nous nous sommes rapidement posé la question à savoir pourquoi autant d'élèves se "dispensent" d'EPS, qu'est-ce qui les pousse à le faire, quel est le frein à une pratique sportive scolaire et plus particulièrement à la Natation, qu'est-ce qui est mis en jeu au bord d'un bassin quand on a 15-20 ans et qu'on est en lycée professionnel ?

Nous nous sommes alors interrogés sur des concepts assez variés : l'adolescence, le corps, les représentations, la motivation, le sens, le rapport au savoir, à l'effort, les caractéristiques sociales, économiques et psychologiques de ces élèves scolarisés en LP, l'estime de soi, l'échec, la santé ...

IV. La problématique à élucider

Nous vous proposons tout au long de ce travail de voir comment peut agir un professeur d'EPS en lycée professionnel face au refus de certains élèves de pratiquer, à un fort absentéisme, à des attitudes passives et à de nombreuses inaptitudes. Nous tenterons tout d'abord de cerner trois hypothèses puis nous les vérifierons par la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques.

V. Le contexte d'enseignement

"L'école de l'avenir doit prendre en compte les élèves tels qu'ils sont, dans leur diversité psychologique et sociologique, c'est-à-dire s'adapter aux situations locales tant en ce qui concerne les capacités cognitives que les attitudes culturelles." Legrand L. 1982. Cette première partie a pour but de passer d'un apprenant théorique aux élèves concrets de notre établissement. Nous verrons tout d'abord les caractéristiques indépendantes ou "froides" puis les caractéristiques semi-indépendantes ou "tièdes" et enfin mais de manière diffuse les caractéristiques dépendantes ou "chaudes" pour reprendre Fiard J. et Ria L.

1. L'établissement

Le lycée professionnel Charles Cros est un établissement situé à la périphérie de Carcassonne, ville moyenne de 47 000 habitants. Il nous semble essentiel de caractériser cette ville du sud de la France et ses environs pour pouvoir étayer notre argumentation ultérieure.

En effet Carcassonne, comme les autres villes de la région Languedoc-Roussillon et du sud de la France souffre du chômage. L'Aude est un département plutôt rural, agricole et viticole, qui vit essentiellement du tourisme. Le taux de chômage en décembre 2001 était de 10.4% dans l'Aude (moyenne nationale : 9% ; moyenne du Languedoc Roussillon : 12.6%).

L'établissement propose des formations tertiaires :

CAP : Hôtellerie et restauration.

BEP : Hôtellerie et restauration / Vente / Comptabilité / Secrétariat.

Bac Professionnel : Hôtellerie et restauration / Vente / Comptabilité / Secrétariat / Commerce

Mention complémentaire Pâtisserie.

Il compte 555 élèves cette année, répartis comme suit :

CAP		BEP		Bac Pro		MC
1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	2 ^{nde}	1 ^{ère}	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	
18	20	165	168	94	81	9

Les locaux sont relativement récents et corrects, cependant on ne trouve pas de salle d'études ou de travail, ni de Maison des Lycéens, ni de foyer.

Afin d'encadrer, d'instruire, d'éduquer et d'aider ces élèves les acteurs du lycée se répartissent comme suit :

1 Proviseur	2 CPE, 7 Surveillants
1 Proviseur adjoint	4 Emplois jeunes
1 Chef de travaux	10 CÉS
5 Administratifs	14 ATOS
62 Professeurs dont 4 d'EPS	1 infirmière à temps plein
1 Professeur documentaliste	1 Assistante sociale, 2 ½ journées/semaine
	1 médecin scolaire de secteur

1.1. Le recrutement est régional

Le lycée accueille des élèves habitant Perpignan, Narbonne, Carcassonne, les villages environnants et "le fin fond" de la Montagne Noire.

On compte parmi eux 97 élèves internes, 243 élèves demi-pensionnaires. Beaucoup d'élèves empruntent les bus scolaires, très souvent pris comme prétexte de retard et d'absence.

1.2. Les résultats aux diplômes

Session 2001 ; Pourcentages d'admis :

CAP : 94 %

BEP : 81 %

Bac Pro : 82 %

De bons résultats dans l'ensemble mais on peut noter un nombre important de démissionnaires ou d'élèves ne se présentant pas aux épreuves.

Il est à noter que le chef d'établissement est arrivé cette année, le précédent était en poste depuis de nombreuses années et il a laissé un établissement, d'après les professeurs et acteurs du lycée, dont l'organisation fonctionnelle était peu structurée.

Nous allons à présent, approfondir les caractéristiques de ces élèves de lycée professionnel.

2. Le public scolaire

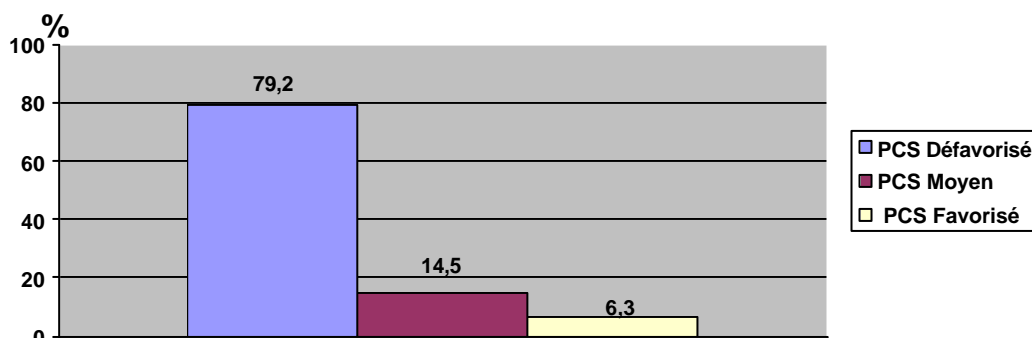
2.1. Généralités

Le projet d'établissement présente les difficultés suivantes :

- ◆ "Forte proportion d'élèves au caractère asocial marqué.
- ◆ Présence d'élèves à la limite de l'illettrisme.
- ◆ Absentéisme plus ou moins marqué selon les formations et les disciplines atteignant régulièrement 7 à 10 % de l'effectif.
- ◆ Elèves en difficultés sociales, familiales, personnelles, psychologiques, scolaires.
- ◆ Comportements asociaux : Absentéisme et fuites diverses
Absence ou refus de travail
Manque de valeurs, de repères, irrespect, impolitesse, violence."

Le public accueilli est très hétérogène, à tous points de vue. Il est donc difficile de faire des généralités, cependant en examinant les chiffres nous pouvons constater des tendances.

2.2. Données socio-économiques



2.2.1 CSP/chômage

Le projet relève deux origines socio-économiques : Agriculteurs (viticulteurs) et Tertiaire. Nous vous présentons les catégories socioprofessionnelles du chef de famille les plus "parlantes" des quatre lycées publics de Carcassonne.

CSP	LP C.Cros 555 élèves	LP J.Fil 425 élèves	Lycée Sabatier 1057 élèves	Lycée J.Fil 1402 élèves
Chômeur, sans activité	23 %	23.3 %	10.8 %	11.6 %
Ouvriers qualifiés, non qualifiés, agricoles	24.3%	29 %	16.7 %	13.4%
Cadres	3.3 %	4.2 %	9 %	8.3 %
Prof, instituteurs et assimilés	1 %	1.6 %	7 %	4.8 %
Professions libérales	0.7 %	0.7 %	6.2 %	3.8 %

2.2.2 Composition familiale

Un grand nombre d'élèves sont issu de familles monoparentales, de familles décomposées et parfois recomposées. Quelques élèves relèvent de la DDASS. Un certain nombre vivent en foyer ou seuls. Les familles nombreuses sont importantes, le plus souvent on trouve trois enfants mais ce chiffre monte jusqu'à dix enfants (moyenne française : 1.9 enfant par famille).

2.2.3 Population étrangère, primo-arrivants

Une dizaine de nationalités sont représentées au sein de l'établissement. Mais plus que les nationalités ce sont les origines qui nous intéressent puisque nos élèves sont souvent nés en France. Nous comptons des adolescents issus du Maghreb, d'Afrique noire et de plus en plus d'adolescents arrivant de l'Europe de l'Est qui ne parlent pas le français, ainsi que des élèves issus de familles gitanes sédentarisées.

3. Les élèves de CAP 1 et de 2 CO

3.1. Casse de CAP 1

- ◆ Effectif : 10 garçons et 8 filles.
- ◆ Les CAP ont 3 heures d'EPS par semaine. Le mardi, nous avons seulement les filles, mélangées aux filles 2 CO, notre tutrice a les CAP garçons ; le jeudi, nous avons la classe entière, filles et garçons.
- ◆ Provenance scolaire : 3 de SEGPA ; 6 de 3^{ème} Techno ; 9 de 3^{ème} .
- ◆ Nombre de redoublement : 1 n'a jamais redoublé, 8 ont redoublé 1 fois, 6 ont redoublé 2 fois ; 3 ont redoublé 3 fois.
- ◆ Ages : de 15 ans à 20 ans.
- ◆ Parents séparés :12 ont leurs parents séparés ; 1 relève de la DDASS, 5 ont leurs parents ensemble.
- ◆ Nombre d'enfants : 2 enfants : 3 ; 3 enfants : 7 ; 4 enfants : 2 ; 5 enfants : 4 ; 8 enfants : 2
- ◆ CSP du chef de famille :
 - 9 sans profession
 - 2 ouvrières viticoles
 - 1 secrétaire
 - 1 déménageur
 - 1 retraité
 - 1 maçon
 - 1 carreleur
 - 1 employé civil agent service fonction publique
 - 1 commerçant et assimilé
- ◆ Nombre de licenciés dans un club ou à l'AS : 1 en football, 1 en volley, 1 en tennis de table.

3.2. Classe de 2 CO

- ◆ Effectif : 9 filles et 15 garçons. Ils ont 2 heures d'EPS, le mardi; nous n'avons que les filles, notre collègue masculin a les garçons.
- ◆ Provenance scolaire : Toutes viennent de seconde générale
- ◆ Nombre de redoublement : 1 fois : 3 ; 2 fois : 4 ; 3 fois : 2.
- ◆ Age : 16 ans à 19 ans.
- ◆ Parents séparés : 4 ont leurs parents séparés, 5 ont leurs parents ensemble.
- ◆ Nombre d'enfants : 1 enfant : 1 ; 2 enfants : 3 ; 3 enfants : 4 ; 8 enfants : 1.
- ◆ CSP du chef de famille :

3 sans profession	1 employé administratif d'entreprise
1 expert comptable	1 employé civil agent service fonction publique
1 électricien auto	1 commerçant et assimilé
1 carrossier	1 habite seule.
- ◆ Nombre de licenciées dans un club ou à l'AS : aucune.

Toutes ces données socio-économiques peuvent attester du milieu dans lequel évoluent ces élèves. Des situations parfois très difficiles se font jour, surtout quand l'élève et sa famille cumulent les difficultés.

En bref ...

Les élèves de CAP sont issus de familles plus défavorisées que ceux de BEP. Ils vivent souvent des situations plus critiques au niveau social, économique et scolaire.

3.3. Organisation particulière

Pour le cycle Natation, nous avons décidé, ma tutrice et moi-même de mélanger nos deux groupes, c'est-à-dire les filles 2 CO et la classe de CAP (filles et garçons) donc au total 27 élèves (moins les deux inconnues qui ne se sont jamais présentées en EPS, les trois inaptes ne pouvant pas rentrer dans une piscine, donc 22 élèves sur le bord du bassin et dans le bassin). Etant spécialiste Natation, nous avons décidé que nous prendrions tout le groupe à notre charge, sauf peut-être les non-nageurs. Le groupe fût alors très hétérogène, avec des élèves de 15 ans et d'autres de 20 ans ...des filles et des garçons, des élèves très défavorisés d'un point de vue social et d'autres assez favorisés ... des comptables, des serveurs et des cuisiniers. Ce dispositif n'a peut-être pas facilité notre enseignement ...

En Hand ball, le jeudi, nous avons toute la classe de CAP, filles et garçons mélangés, donc au total 18 élèves, normalement (moins les deux inconnues qui ne se sont jamais présentées en EPS et les deux inaptes, donc 14 élèves).

En Acro-sport, le mardi, au début de l'année et à la fin du premier trimestre, les filles des deux classes étaient ensemble, donc 11 filles puisque nous avions 6 inaptes.

Cette organisation peut paraître source de problème puisqu'elle regroupe des élèves très disparates.

4. Formes de ces processus d'évitement

Comme nous l'avons vu les élèves de ces deux classes sont très divers. Ils se caractérisent vraiment par une importante hétérogénéité à tous points de vue. De ce fait les attitudes d'évitement prennent des formes très variées. Selon les profils, on trouve :

1. l'absentéisme
2. les certificats médicaux d'inaptitude totale ou partielle rempli plus ou moins consciencieusement, détails sur la durée, sur l'incapacité ...
3. les excuses écrites par les parents qui sont plus ou moins recevables
4. les excuses écrites par l'élève lui-même qui sont plus ou moins recevables
5. la fuite vers l'infirmerie
6. l'excuse orale en début de séance ou au cours de la séance
7. la redéfinition des consignes
8. le refus de faire le travail demandé
9. "l'esquive compétente"

Les élèves pour certains usent et abusent de ces attitudes, ils en connaissent la logique et les limites, ils les utilisent pour éviter les contraintes et l'effort ainsi que les punitions et sanctions (si tant est qu'il y en ait ...), ils les manipulent et en connaissent les rouages.

En outre, nous pouvons signaler le fait que tous les élèves de la classe ont présenté au moins une fois une des cinq premières excuses. Aucun n'a jamais été "dispensé".

Nous allons à présent examiner chaque hypothèse à la lumière de divers champs théoriques et empiriques afin de comprendre et peut-être dépasser ces attitudes d'évitement. Notre objectif étant, nous le rappelons, de mettre en évidence les origines et les freins à un engagement en EPS pour pouvoir trouver un ou plusieurs leviers pédagogiques qui permettraient d'y remédier.

Chapitre 2

Hypothèses et expérimentations

Nos hypothèses se sont étayées autour de trois axes principaux :

Un premier axe plutôt issu du champ psychosociologique interrogera les représentations des élèves, le sens qu'ils donnent à l'école, aux apprentissages et à l'EPS. Le concept de motivation sera aussi une piste à explorer.

Le deuxième axe, quant à lui nous renverra beaucoup plus au champ de la psychologie clinique ou psychanalyse puisque nous tenterons d'aborder le concept d'estime de soi, ainsi que d'autres qui nous semblent importants dans l'engagement et le non engagement dans les APSA.

Et enfin le troisième axe sera davantage sociologique ; il se penchera sur la santé et plus particulièrement sur le rapport au corps des élèves de ce lycée professionnel.

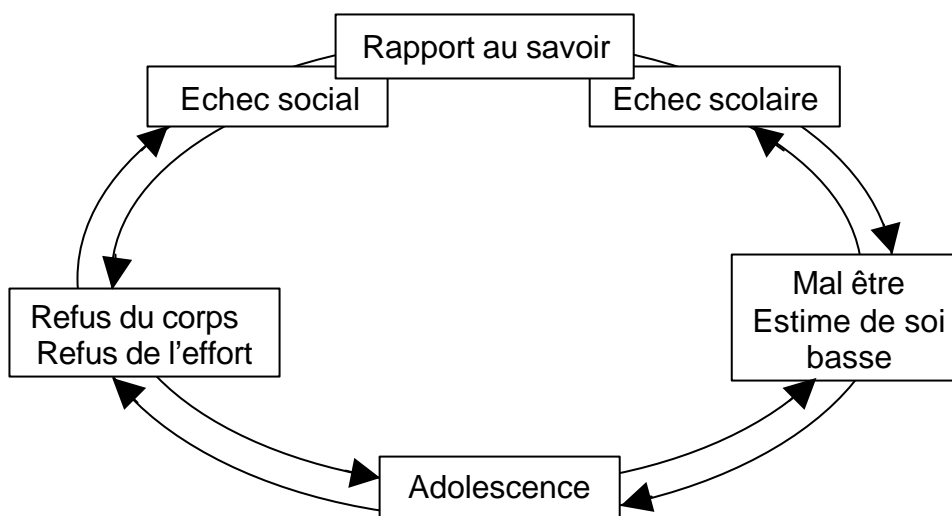
Nous tenons à préciser que l'enseignement est une pratique non scientifique basée avant tout sur des rapports humains, sur des sciences humaines soi-disant "molles" et expérimentales débouchant sur des expériences inédites et originales.

Par conséquent la présentation et le découpage choisis ne reflètent qu'une partie de notre cheminement et en aucun cas la complexité de nos pistes de réflexion, ils répondent en priorité au souci de lisibilité et de clarté exigé par ce travail de mémoire.

Afin d'illustrer notre propos, nous nous appuyons sur le texte de *la Mission du Professeur*, ce dernier "est conscient qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution". La richesse que revêt notre métier réside donc dans cette complexité de l'être humain, de l'être à instruire, à former et à éduquer. Ceci peut être renforcé par les propos de S. Freud qui rapprochait les métiers d'éduquer, soigner et gouverner autour d'une "impossibilité".

Ci-dessous, nous proposons un schéma susceptible d'éclairer notre vue d'ensemble sur le problème professionnel qui se pose.

Schéma pouvant éclaircir notre travail :



I. Première hypothèse

1. Enoncé de l'hypothèse

L'hypothèse qui nous semble première au regard de cette population scolaire est celle qui pose le problème du sens et des représentations. En effet, nous nous demandons ce que les élèves attendent de l'école, ce qu'ils pensent de l'EPS et ce qu'ils s'imaginent lorsqu'ils accomplissent une tâche demandée par l'enseignant. Nous pensons que les attentes et les représentations des élèves et des professeurs diffèrent et que ceci pourrait expliquer ces processus d'évitement.

D'autre part, leur motivation à apprendre est-elle corrélée à ces représentations, qu'est-ce qui les lie entre elles ?

Nous faisons l'hypothèse que ces adolescents scolarisés en lycée professionnel sont issus en majorité de milieux défavorisés, qu'ils réussissent moins bien dans le milieu scolaire que les autres adolescents et que par conséquent leurs représentations et leur rapport au savoir sont quelque peu "détériorés" par ces échecs et surtout en décalage avec la culture scolaire ou "dominante".

2. Eclairage théorique

Tout d'abord, les représentations sont un concept très large qu'il nous semble utile de définir.

Le terme générique a été défini par de nombreux chercheurs, nous retenons la définition de Denis en 1989 pour qui "les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement." Nous distinguerons en ce qui nous concerne les représentations sociales, d'une part et les représentations fonctionnelles et cognitives d'autre part.

Les premières nous renseignent sur la logique de l'élève, elles renvoient au milieu social, aux expériences vécues par le sujet. Les secondes sont elles issues d'un contexte particulier, il s'agit davantage de processus cognitifs liés à des tâches particulières.

Si l'efficacité pédagogique dépend de la façon dont le professeur exploite les représentations de ses élèves, comment peut-il les prendre en compte pour qu'elles ne soient pas un obstacle mais au contraire une base pour optimiser les apprentissages moteurs ?

Pour illustrer notre propos, nous citons JY. Rochex : "Partir des représentations des élèves c'est travailler à en partir."

Nous nous sommes heurtées, en premier lieu, à la représentation sociale que les élèves ont du "sport", cette matière scolaire obligatoire où il s'agit de se défouler, de s'amuser en faisant comme à la télévision. On peut alors faire référence aux nombreuses études qui cherchent à savoir puis à comprendre ce que les collégiens et les lycéens pensent de l'EPS. Ces travaux nous permettent de partir de ces représentations pour concevoir notre enseignement.

Il est vrai que les représentations varient selon le milieu social auquel on appartient ; souvent, et ceci est prégnant dans l'établissement, les enseignants sont en décalage avec la culture des élèves et l'adulte doit faire un effort pour comprendre cette culture ou au moins la considérer. Nous ne détaillons pas cette idée, car il s'agit de théories largement diffusées à l'heure actuelle.

Cependant, les travaux de Bautier E., Charlot B., Rochex JY., montrent que le rapport, le sens et la valeur attribuée au savoir, à l'école et aux apprentissages sont plus pertinents à prendre en compte que le milieu social. Certains élèves se sont construits des raisons d'aller à l'école, ils donnent un sens culturel et une valeur d'usage à ce qu'ils apprennent ; d'autres, pensent qu'ils sont à l'école parce que c'est obligatoire, que ça va leur donner un bon métier et leur permettre de gagner de l'argent. Les premiers sont en échec, les seconds sont en réussite. Ces études ont été faites dans des ZEP où, comme dans notre lycée, les indicateurs socio-statistiques sont au rouge mais aussi dans des milieux d'origine sociale plus favorisée.

D'autres types de représentations rentrent en jeu dans les apprentissages. Nous faisons référence à la psychologie cognitive, aux représentations cognitives qui participent au processus d'apprentissage. Durand a développé la notion de croyance, qui nous semble intéressante à traiter dans le cadre de notre enseignement. En effet, chaque acteur, élèves et professeur, croit des choses sur l'autre, croit savoir ce que l'autre croit de lui ...naissent alors de ces croyances des attitudes qui ne sont pas forcément en adéquation les unes avec les autres. Par exemple, les élèves de cette classe qui ont de petits moyens physiques pensent que nous "préférons" ou privilégions ceux qui réussissent mais sans faire trop d'efforts plutôt que ceux qui réussissent moins bien avec

beaucoup d'efforts, nous avons pu le vérifier au travers des questionnaires particulièrement pour la natation.

Aussi, les données sur le fonctionnement cognitif durant les apprentissages moteurs montrent l'importance des différentes représentations quant au but de la tâche, aux procédures à mettre en œuvre, à la difficulté perçue, à la compétence perçue et au risque perçu. Ces différentes représentations sont soumises aux facteurs individuels et débouchent sur des comportements adaptatifs ou non.

3. Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport

En Natation, les représentations et le rapport au corps étaient trop forts et quoique nous ayons proposé très peu de filles ont accepté de se mettre en maillot de bain. Pour les garçons l'amusement était crucial, ils voulaient sauter, plonger, faire des saltos, s'attraper, se couler...

En sport collectif on a pu distinguer trois types de comportements : les élèves qui refusaient d'emblée l'activité en prétextant qu'ils étaient nuls et que ça ne les intéressait pas, ceux qui l'aimaient mais pour qui l'essentiel était de jouer, avec les règles officielles et qui par conséquent refusaient de faire les exercices proposés, et les quelques uns qui faisaient ce que nous demandions.

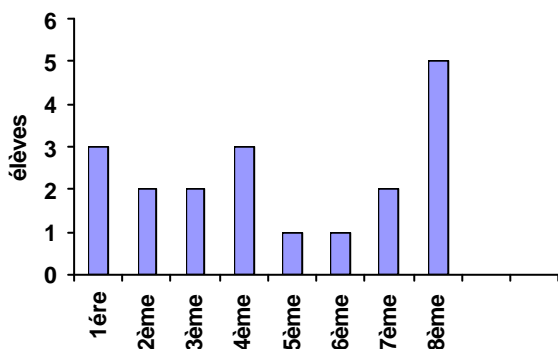
En Acro-sport, les représentations gymniques étaient assez prégnantes et ont été un obstacle pour certaines. Les jeunes filles s'engageaient dans les figures sans se préoccuper de l'aspect esthétique de l'activité. Pour les hôtelières le risque était privilégié, les autres s'investissaient plutôt dans une reproduction de formes.

4. Mises en œuvres didactiques et pédagogiques

4.1. Actions menées

Tout d'abord, nous avons proposé aux élèves divers questionnaires qui nous ont permis de déceler les représentations en ce qui concerne l'EPS, l'apprentissage et l'école. Annexes 1, 3, 4, 5.

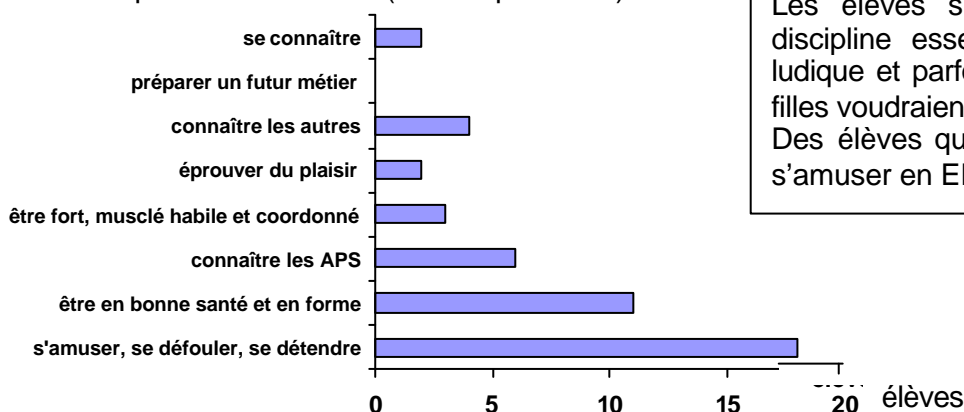
4.1.1 Importance de l'EPS par rapport aux matières enseignées:



Synthèse :
L'EPS est nettement devant pour les trois garçons leader ! Les autres la placent en 3^{me} ou 4^{me} position. Par contre les filles la place loin derrière, très souvent en dernier notamment les comptables.

4.1.2 A quoi sert l'EPS ?

Réponses des élèves (3 choix par élève)



Synthèse :
Les élèves situent l'intérêt de notre discipline essentiellement sur le pôle ludique et parfois hygiénique. Quelques filles voudraient maigrir. Des élèves qui souhaitent se défouler, s'amuser en EPS et se sentir en forme.

En ce qui concerne l'école, la plupart l'envisage négativement, pour eux elle est obligatoire, "elle donne un bon métier qui permettra de gagner de l'argent". Nous pouvons faire référence aux travaux de Rochex, Charlot et Bautier qui ont démontré que ce n'était pas le milieu social qui était en cause dans l'échec scolaire mais plus précisément le rapport à l'école, au savoir., comme nous l'avons expliqué précédemment, *Histoire scolaire et histoire familiale, Les ZEP, années 90, Les cahiers pédagogiques n° 309.*

Nous pensons que nous avons fait une erreur dès les premières semaines avec ces élèves. En effet, après leur avoir demandé par écrit ce qu'était l'EPS pour eux, nous leur avons expliqué notre point de vue en précisant qu'il y avait des contenus à acquérir en EPS et que donc il fallait, en s'amusant, travailler et s'investir dans des exercices. Quelques semaines après la rentrée, nous avons proposé un contrat de fonctionnement aux CAP, Cf. Annexe 9, qui reprenait tout ce qui s'était installé depuis le début entre eux et nous. Cependant, cela a paru trop rigoureux et formalisé pour nos collègues. Notre rigueur émerge de notre conception de l'EPS qui est largement inspirée des propositions de Delignères, revue EPS 242 et Dossier EPS n° 19, pour qui il semble nécessaire que l'élève apprenne et se sente significativement compétent pour qu'il y est plaisir et donc investissement durable.

Nous nous rendons compte, maintenant que nous les connaissons, que nous avons créé un décalage très important avec ce qu'ils pensaient de l'EPS et ce qu'ils avaient envie d'y faire.

De semaines en semaines, nous nous sommes aperçu de cela et nous avons, avec cette classe changé la façon d'intervenir. Notre séance, après un échauffement, débute directement par une situation de jeu à effectif complet. Puis nous intervenons de manière ponctuelle, d'abord rarement puis de plus en plus fréquemment au fur et à mesure que la motivation baisse. De ce fait, les élèves demandent d'eux mêmes des savoirs et des contenus : " Mais Madame, comment il faudrait faire pour ..." ou ceux qui ne touchent pas une balle demandent à jouer à effectif réduit, par niveau et avec des consignes précises car là ils se sentent valorisés. Alors, nous pouvons mettre en place des situations d'apprentissage en ciblant un objectif qui s'appuie sur la séquence de jeu de départ.

En Natation, le problème du corps étant si prégnant il a été difficile de jouer favorablement sur les représentations. Nous avons cru qu'en obligeant les élèves à venir sur le bord du bassin certains se diraient qu'après tout il était préférable d'être dans l'eau que sur le bord. Ceci s'est produit au cours des 3 premières séances.

En ce qui concerne la motivation, nos interventions se différencient en fonction des élèves à qui nous nous adressons. En effet, si quelques garçons fonctionnent sur le mode compétitif, d'autres sont davantage tournés vers la maîtrise. Pour les premiers, et tout spécialement pour l'un d'entre eux, il semble urgent de l'orienter vers des buts de maîtrise car il écrase les autres et est capable d'être très "agressif", le problème ne se pose pas qu'en EPS. En ce qui concerne les filles, quelques rares sont orientées vers la maîtrise mais les autres se situent davantage sur une motivation d'affiliation, le plaisir d'être ensemble, d'échanger sur des soucis liés à l'adolescence est primordial.

D'ailleurs, avec elles varier les formes de groupement est délicat ; il est nécessaire de leur expliquer pourquoi on le fait et qu'est-ce qu'elles pourraient en retirer, et de ne pas le faire au moment où la relation est importante.

Les remédiations liées au traitement cognitif des tâches sont directement issues des travaux de Famose et Col. Nous avons donc opté pour des situations simples où la quantité d'informations à traiter en même temps n'était pas trop importante, surtout pour les élèves peu motivés par ces tâches.

Il a semblé aussi nécessaire, dans les situations d'apprentissage de fixer un but précis à l'élève : de façon à ce qu'il puisse se le représenter clairement. De plus en plus, nous travaillons sur la clarté des critères de réussite et de réalisation. Par contre, en ce qui concerne les procédures, il nous a semblé plus facilitant pour ces élèves de ne pas en prescrire d'emblée mais d'attendre plutôt des réponses. Souvent nous mettons en place une tâche puis au bout de quelques instants nous demandons à plusieurs élèves de montrer leur réponse. Ainsi, par des questionnements l'élève se représente ce qu'il y a à faire et comment il peut faire, puis nous les remettons en activité.

4.2. Bilan

Ce que nous avons entrepris semble porter ses fruits car en sports collectifs au départ, nous avons systématiquement 2 à 3 filles et 2 garçons qui arrêtaient le cours et s'asseyaient. Maintenant les élèves sont actifs tout au long de la séance.

Nous nous demandons tout de même dans quelles limites l'enseignant peut coller aux représentations des élèves ? Que peut-il faire si les élèves résistent à ce qu'il met en place, comme en natation ?

4.3. Actions à envisager

Proposer des activités qui aient du sens pour les élèves, qui permettent une adhésion rapide semble nécessaire. Il est vrai que les moyens manquent mais l'établissement pourrait mettre en place des APPN, puisque nous l'avons remarqué dans les questionnaires les élèves aimeraient en faire. De plus, les textes de LP le précisent "Dès que possible on organise la pratique d'activités physiques peu fréquemment pratiquées en établissement scolaire". "Les APPN constituent des occasions privilégiées d'accéder à une culture parfois peu accessible."

Un professeur essaie, en ce moment d'intégrer l'ultimate dans ses cours, ce que je vais essayer de faire au troisième trimestre. Cette activité nouvelle suscite l'enthousiasme des élèves. Elle est nouvelle et évoque le loisir et la plage, elle ne semble pas difficile aux premiers abords.

Il nous semble aussi, que la course d'orientation pourrait être proposée aux élèves à moindre coût car nous sommes en périphérie de la ville, les champs, les vignes et les petits ruisseaux alentours pourraient constituer un environnement idéal pour commencer. Cette activité permettrait de pratiquer la course en durée de façon plus ludique et conviviale.

L'entrée dans les activités est aussi capitale, elle doit se faire en fonction des élèves. Quel est l'enjeu de telle activité pour tels élèves ? « Je nage, oui mais pourquoi ? » Par exemple en natation nous avons proposé aux filles une entrée par le nager long, la natation synchronisée ou l'aqua-gym; et pour les garçons par le nager vite en crawl et/ou autres modalités, le water-polo ou le sauvetage. Les garçons ont préféré faire du sauvetage et des courses de vitesse alors que les filles n'ont pas répondu, pour elles il s'agissait de ne pas aller à la piscine.

L'organisation de l'EPS avec des menus différents serait peut-être une possibilité pour pallier ce manque d'enthousiasme. Peut-être que si présidait au choix le principe de dévolution, on entendrait moins souvent les élèves dire que "les activités qu'on les oblige à faire sont nulles" !

II. Seconde hypothèse

1. Enoncé de l'hypothèse

La seconde hypothèse que nous vous proposons est fortement liée au champ de la psychologie puisqu'elle tente de mettre en avant l'influence de certaines variables individuelles dans ces attitudes d'évitement. Nous faisons, en effet l'hypothèse que ces adolescents scolarisés en lycée professionnel sont issus en majorité de milieux défavorisés, qu'ils réussissent moins bien dans le milieu scolaire que les autres adolescents. Les échecs qui s'ensuivent ont un fort retentissement sur leur estime de soi ; l'estime de soi étant une composante importante dans l'engagement et la persévérance dans le domaine des activités physiques sportives et artistiques.

Autrement dit, la basse estime de soi, fréquemment observée chez ces élèves pourrait être en partie, à l'origine de sentiments de compétence faibles d'où des investissements faibles.

2. Eclairage théorique

L'estime de soi constitue un trait de personnalité et correspond à une évaluation durable de soi. Elle est considérée comme un des éléments fondamentaux du bien-être psychologique. Elle est, selon Coopersmith en 1984, "l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs."

Ce qui est intéressant pour notre pratique professionnelle c'est que cette auto-appréciation peut être affectée par les événements, réussites ou échecs, vécus par le sujet, mais elle constitue aussi, à l'inverse un puissant filtre perceptif de ces événements et de leurs causes.

Actuellement, le modèle d'une construction multidimensionnelle est largement reconnu. Cependant les chercheurs ne sont pas tout à fait d'accord sur l'interdépendance des différentes estimations de soi composant l'estime de soi globale. Nous optons pour une dépendance entre ces facteurs, c'est-à-dire qu'il y aurait diffusion dans les deux sens d'une estime à l'autre. L'estime de soi est liée à un certain nombre d'autres traits. Notamment, et c'est ce qui pourrait expliquer en partie la différence entre les filles et les garçons elle est liée au degré de masculinité, la féminité en est indépendante, Delignères 1993. Récemment, Jung et Col. Dans la revue STAPS ont montré qu'il y avait une corrélation entre l'agressivité, l'impulsivité, l'hostilité, la colère et l'estime de soi. Ce qui pourrait expliquer certaines attitudes de garçons à forte estime.

Dans l'ouvrage de Famose and Col., *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*, nous voyons qu'un ensemble de facteurs interagissent afin de provoquer chez celui qui apprend des comportements adaptatifs ou non-adaptatifs vis-à-vis des problèmes moteurs prescrit par l'enseignant. Les comportements non-adaptatifs décrits sont : contourner l'obstacle, faire diversion, ignorer le problème, fuir la difficulté. Ils font appel à différents types et degrés d'investissement cognitif, à divers représentations, à des habiletés perceptives et motrices ... Les auteurs montrent que la mise en œuvre de ces comportements découle d'un choix préalable concernant la manière dont l'élève désire préserver son estime de soi et satisfaire son "besoin" de compétence. Ainsi les notions de buts motivationnels, de représentation de la difficulté de la tâche, de l'habileté perçue ou compétence perçue et de la quantité d'effort à fournir s'entremêlent pour finalement déterminer l'adoption de comportements favorables ou non à l'apprentissage.

Les locus de contrôle permettent, par ailleurs, à l'individu d'attribuer à ses échecs et réussites des causes internes ou externes afin de préserver son estime de soi et de persévérer ou non. Aussi, nous ne sommes pas surpris lorsque Roberts en 1986, explique que le système d'attribution causale de type adulte (se sentir incompetent en cas d'échec) émerge au début de l'adolescence et qu'il est responsable des nombreux abandons de la pratique sportive à cet âge de la vie, d'autant plus lorsque l'individu se sent en échec dans beaucoup de domaines.

Quoiqu'il en soit, pour ces mêmes auteurs, c'est la volonté de se sentir compétent ou de démontrer sa compétence qui importe dans l'apprentissage. Ainsi, l'orientation vers la maîtrise ou la compétition est capitale, l'effort consenti s'en retrouvera renforcé. Si l'enseignant peut agir, c'est surtout en orientant ses élèves vers des buts de maîtrise en privilégiant un climat orienté vers la maîtrise, c'est-à-dire qu'on ne compare pas les élèves entre eux mais qu'on met l'accent sur les

efforts entrepris, la façon de faire, les progrès d'un essai à l'autre ...C'est ainsi qu'on peut aider les élèves à s'investir malgré une estime de soi relativement basse.

D'après le questionnaire d'approche et d'évitement de l'accomplissement sportif, présenté en annexe 5, les élèves n'ont que très peu la volonté de se sentir compétent ou de montrer leur compétence, mise à part quelques garçons et deux filles de CAP. Deux garçons sont orientés vers la compétition et essaient de maintenir ce climat dans la classe ; Six garçons et quatre filles sont orientés vers la maîtrise. En ce qui concerne le reste du groupe classe, ils sont orientés vers une motivation d'affiliation et même pour 4 filles et deux garçons ils ont répondu "qu'ils s'en foutaient" alors que cette réponse n'était pas prévue sur le questionnaire !

D'autre part, Ils avouent pour la plupart, ne pas faire d'effort en EPS, ni physiques et encore moins intellectuels.

Aussi, il nous paraît très important d'évoquer, à ce stade de notre analyse, les troubles liés à l'adolescence. Les textes de 3^{ème} le précisent, (*arrêté du 15/10/1998*) : "Adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements fait de violences verbales ou physiques, ou au contraire liés à des attitudes de repli ou d'inhibition".

En effet, l'adolescence est marquée par des réactions très contradictoires, elle est le temps des paradoxes pour Braconnier et Marcelli en 1988 dans *L'adolescence aux mille visages*. Pour Françoise Dolto, la problématique adolescente se définit d'avantage au travers du malaise affectif et existentiel vécu par l'adolescent. Ce dernier est d'une grande vulnérabilité psychique. Cette période de changement tout à la fois corporel, psychologique et social est avant tout une période de bouleversements affectivo-émotionnels. Elle est également marquée, selon le même auteur, par un manque de confiance en soi. Ces difficultés à vivre ont une conséquence relationnelle importante pour l'adolescent. L'ouvrage *Le corps* de Michel Bernard nous aide à comprendre les phénomènes liés à la corporalité à l'âge de l'adolescence.

Ces répercussions sont d'autant plus importantes que les élèves de LP sont souvent des adolescents issus de milieux défavorisés où le corps n'a pas beaucoup de place, le rapport au corps est différent du nôtre, ils en savent moins, c'est ce que prouve l'article de I. Vincent , *Si on parlait "connaissances"*. Il est admis de dire que moins on en sait et plus cela fait peur, intrigue, surprend.

3. Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport

En Natation la mise en jeu du corps est un réel obstacle à la pratique. Les filles et quelques garçons n'ont pas hésité à utiliser des stratégies pour éviter d'avoir à se mettre en maillot de bain. Ces stratégies ont été difficiles à déjouer lorsque l'élève présentait un certificat médical. Nous avons pu constater que, chez les filles, celles qui avaient les plus haut score en estime de soi avaient des certificats médicaux.

En Acro-sport, le problème d'estime de soi n'a pas été un obstacle. Les filles étaient entre elles, elles présentaient à plusieurs un enchaînement. Cependant, lorsque les garçons étaient présents dans le gymnase les comportements s'inhibaient ou au contraire certaines mettaient en scène des attitudes de séduction. Nous avons pu remarquer que les filles ayant une estime d'elle-même la plus développée présentaient ces attitudes.

Très souvent les élèves n'ont pas choisi de venir en lycée professionnel. Ceci s'est imposait à eux car ils étaient en échec dans le système général (*Orientation, qui décide vraiment ?*, Le Monde de l'Education, mars 2002). On leur a imposé de choisir une voie professionnelle, et ils n'ont pas toujours pu obtenir la formation qui leur plaisait. C'est le problème de l'offre et de la demande, les formations les plus demandées sont les plus sélectives et y vont les élèves les plus performants au niveau scolaire. Parmi nos élèves nous en avons 6 qui n'avait pas choisi ce métier en premier vœu. Tous disent qu'ils ont quitté la voie générale car "ils n'avaient pas le niveau", "ils étaient nuls". Quelques uns regrettent cette orientation mais la plupart sont content, aujourd'hui, d'avoir quitté la voie générale. On remarque chez les mécontents un désengagement total devant les études.

4. Mises en œuvre didactiques et pédagogiques

4.1. Actions menées

Il semble tout d'abord important de considérer l'élève avec une attitude de respect, d'acceptation et de confiance en ses possibilités latentes. L'élève de LP a peu confiance en lui, "Pour qu'un enfant puisse s'accepter, il faut d'abord que l'adulte accepte l'enfant avec ses troubles et les comportements qui en découlent." Vayer P. et Barat JC.

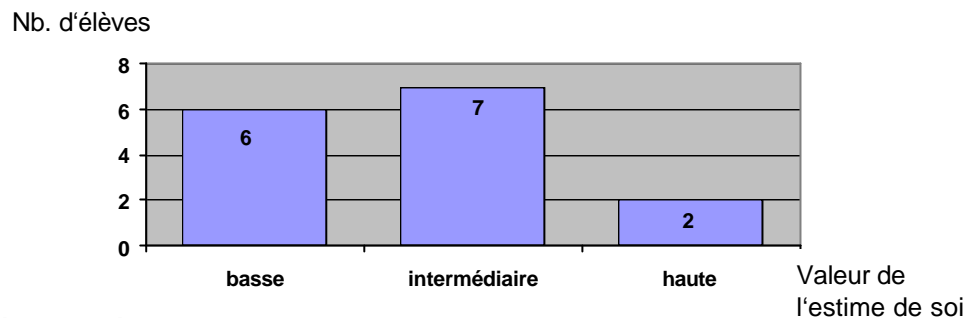
Dès le départ, nous avons remarqué qu'il était essentiel de donner des feed-back positifs, surtout aux filles peu motivées. Il nous a semblé aussi important de toujours préciser que les notes n'étaient pas le reflet de la valeur d'un individu, mais seulement le résultat d'un apprentissage, elles n'ont de valeur que par rapport à un apprentissage donné et un objectif particulier. Si elles ne sont pas bonnes c'est qu'il y a un problème et un problème a toujours une solution si on prend le temps de se pencher dessus.

Il nous est apparu plus efficace pour ces élèves, et notamment pour les filles, d'instaurer un climat orienté vers la maîtrise avec des buts clairs et précis et surtout réalistes à court terme. Nous avons essayé dans la mesure du possible, et surtout après quelques semaines de travail avec eux d'adapter les objectifs. En effet, au départ nos objectifs étaient trop ambitieux et assez flous, peu palpables par l'élève lui-même. Désormais, nous construisons les objectifs au fur et à mesure même si une trame est tracée au départ ; nous les annonçons aux élèves en faisant un effort de clarté. Il semble important de respecter le principe de décalage optimal, il doit certes y avoir un problème moteur pour permettre l'apprentissage mais en même temps l'élève doit percevoir le but comme étant accessible sinon il ne s'investit pas dans la tâche.

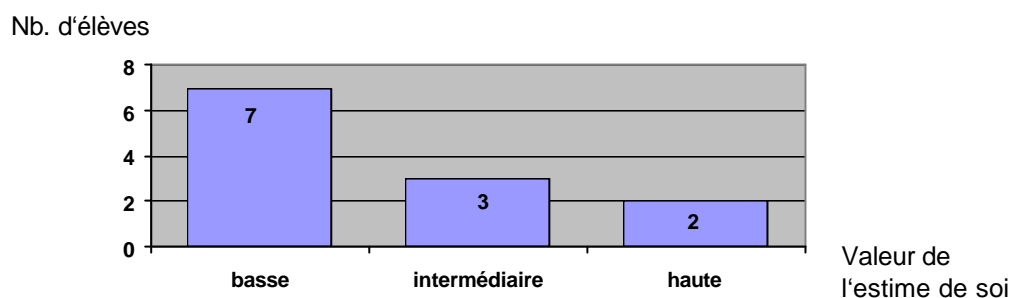
Il est évident que ces "recettes" pédagogiques et didactiques demandent du travail de la part de l'enseignant non expert et des élèves ; parfois nous n'avons pu les mettre en place, nous faisons référence ici aux récents travaux de Durand M. sur l'action située. Certains jours nous avançons dans le brouillard, et avons mis en place, de façon non prévisible, des contrats plus ou moins explicites avec les élèves. Il s'agissait de négociations permanentes pour que chacun obtienne ce qu'il attendait de l'autre. C'est en ce sens que parfois notre expérience nous est apparue difficile.

Nous avons fait passer plusieurs fois le questionnaire d'estime de soi élaboré par Ninot G., Fortes M., et Delignères D. (adapté du Physical Self-Perception Profile proposé par Corbin et Fox en 1989, présenté en annexe 6 et 7) afin d'examiner la variabilité en fonction de la séance proposée, voici les résultats :

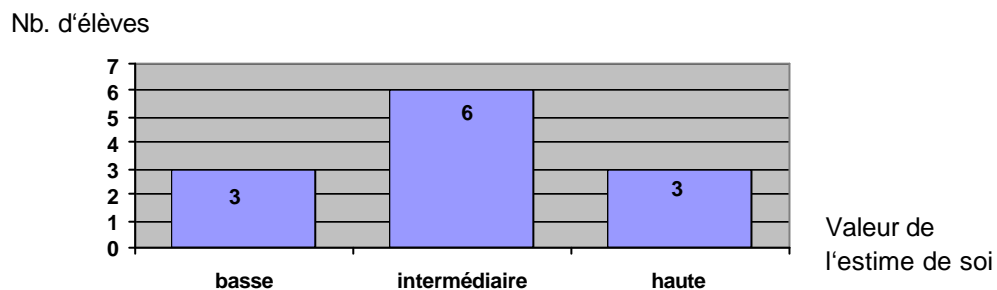
Résultat après une séance de natation :



Résultat après une séance d'acro-sport "normale" :



Résultats après une séance d'acro-sport avec évaluation et feed-back plutôt positifs :



D'après notre petite expérience, il y aurait une corrélation entre la réussite subjective dans les tâches et l'ensemble de la séance et l'estime de soi.

Il semble que si l'enseignant positive, qu'il part de ce que sait faire l'élève (au lieu de partir de ce qu'il ne sait pas faire), intervient avec des feed-back positifs, c'est-à-dire de façon positive même si la production de l'élève ne correspond pas à ce qu'il attendait alors l'élève se sent relativement valorisé, son estime, évaluée tout de suite après la séance est plus haute que d'habitude.

Un des aspect à ne pas négliger semble être les formes de groupement utilisées. En effet, elles déterminent en partie l'investissement des élèves. En proposant un questionnaire type sociogramme (Annexe 2, *Le sociogramme*, P. Lecarme, Les cahiers pédagogiques n°306, *Classes difficiles Classes impossibles*), nous avons pu mettre en évidence des modes de relation entre les élèves. Ainsi, nous avons pu comprendre pourquoi certains groupes fonctionnaient mal et les modifier ou intervenir de manière plus pertinente en leur sein. Ceci est un point de départ et actuellement nous travaillons en équipe pédagogique pour essayer d'améliorer les relations dans la classe de CAP car des problèmes importants surgissent.

4.2. Bilan

Il est difficile de faire un bilan sur les répercussions de notre enseignement sur l'estime de soi. Nous préférons rester prudent et considérer de manière modeste ces incidences, notamment en natation. Nous pensons en effet que si l'élève peut se sentir mieux avec lui-même et sa valeur physique durant les quelques heures qui suivent le cours, il est peut-être utopique de penser que cette estime se répercutera sur l'estime globale et sur le long terme. La durée et la fréquence des cours nous semblent être un obstacle à ce phénomène. Par contre, il est très visible pour deux jeunes filles particulièrement complexées que leur attitude a évolué depuis le début de l'année, car étant les deux seules filles à s'être baignées, je les ai sur-notées.

De plus nos élèves traversent l'adolescence où, selon A. Birraux "l'ennemi c'est le corps". Il nous paraît donc difficile en 1h40 d'EPS de modifier ce rapport au corps.

4.3. Actions à envisager

Nous pensons avoir mis tout en œuvre pour favoriser cette estime de soi, même si nous ne l'avons pas toujours fait avec adresse. La natation a été difficile en ce sens, il a fallu valoriser des élèves qui s'estiment peu, qui ne symbolisent pas les canons esthétiques reconnus aujourd'hui mais qui ont fait l'effort de se mettre en maillot de bain. Peut-être aurions-nous dû faire des groupes non mixtes ? Fleury J., dans son article de la revue EPS, *Dispensée de piscine à cause du regard de l'autre*, conclut qu'en 3^{ème}, c'est à cause du regard des autres filles qu'on évite de se mettre en maillot de bain. Donc, quelle est la solution ?

Faut-il ne plus programmer la natation ? Il nous semble que les enjeux sécuritaire et santé sont trop importants pour prendre une telle décision. Par contre, il serait souhaitable, comme les textes le préconisent de programmer plusieurs cycles au cours de l'école élémentaire puis au cours des deux premières années de collège puisque les enfants de 12-13 ans n'ont pas encore ces problèmes liés aux transformations corporelles de l'adolescence. Ainsi, les enfants sauraient nager à l'entrée en sixième. Dans la suite de la scolarité, la natation pourrait fonctionner comme une option, aussi on pourrait, pourquoi pas imaginer des tests en seconde qui déterminent les élèves ayant besoin de séance de natation.

Une véritable pédagogie de la réussite semble nécessaire pour ces élèves en échec, prendre en compte ce problème d'estime de soi est important car nous pensons vraiment, comme Meirieu, "qu'il n'y a pas d'enfants paresseux mais seulement des enfants qu'on a pas su intéresser."

Nous nous appuyons sur les propositions de Goni et Zulaika qui mettent en exergue les relations entre l'EPS à l'école et l'amélioration du concept de soi, les programmes éducatifs prennent-ils en compte ces données si centrales dans l'échec ou la réussite ?

III. Troisième hypothèse

1. Enoncé de l'hypothèse

Nous allons, en dernière partie, essayer de démontrer que les problèmes de santé révélés par ces attitudes d'évitement relèvent peut être du fait que la population scolaire est issue en grande majorité de milieux défavorisés. En effet, les problèmes de santé y sont plus importants qu'ailleurs. Si nous répondons par l'affirmative, il semble alors nécessaire d'engager un travail d'équipe afin d'accueillir tous les élèves car il nous semble que l'EPS en lycée professionnel trouve tout son sens dans le troisième objectif. Aussi, nous tempérerons nos propos car l'adolescence paraît être une raison plus pertinente à prendre en compte que le milieu social.

2. Eclairage théorique

Les données sur la santé sont nombreuses, Dossier EPS n° 19, revue Hyper ... Des enquêtes montrent que les problèmes de santé sont plus prégnants dans les milieux défavorisés. Les tests de médecine scolaire au CP nous confirment cette hypothèse. En effet, les élèves de ZEP ont plus de problèmes de santé que les autres: *Les enfants de six ans inégaux devant la santé*, Le Monde 12 février 2002, S. Blanchard.

Pour notre analyse nous nous appuyons sur la définition de l'OMS, "la santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité." Cette définition nous permet de rebondir sur ce nombre important de visites à l'infirmerie du lycée en l'espace de quelques mois (298 en 2 mois). L'infirmière nous a avoué qu'elle n'avait jamais vu cela. Il semble primordial de prendre ces visites, apparemment insignifiantes d'un point de vue somatique, au sérieux car venir à l'infirmerie n'est jamais anodin. L'élève y vient pour une raison comme en témoigne l'article de Le Roux J., *Quelques exemples d'interventions*, dans la revue Les cahiers pédagogiques n°399, *La médecine dans l'école*. Nous retenons tout spécialement l'exemple 6 qui concerne une jeune fille de LP, se plaignant tous les mardis, à 10h de maux de ventre, l'infirmière découvre au bout de quelques semaines qu'à 10h la jeune fille a natation ...

L'article de Garcia C. dans la même revue, *Dispense de cours ou dispense de corps* pose bien le problème de l'EPS chez l'adolescent. En effet, pour elle l'EPS met à nu la problématique du corps adolescent car elle est le lieu où les corps se rencontrent et se confrontent ; en EPS, ce sont des corporalités qui entrent en relation. Dès lors, la dispense d'EPS est révélatrice du malaise de l'adolescent par rapport à son corps et à celui de l'autre.

En Natation, l'adolescent doit "assumer les signes de sa maturation sexuelle alors qu'affectivement il n'est encore qu'un enfant.", avec cette maturation, la pulsion découvre dans l'autre sexe un nouvel objet, l'adolescent maîtrise peu ces manifestations et il en a honte ; de ce fait, il n'accepte que très rarement de se mettre en maillot. L'activité Natation est un point très sensible sur le plan de la mixité et de la relation qu'un adolescent peut avoir avec son corps. Dans le cadre de notre enseignement nous nous sommes aperçu aussi de l'importance de la norme corporelle. Les adolescents se font une image de cette norme, ils éprouvent le besoin de se comparer, mais parfois cette comparaison est source de malaise ...et motif de dispense. Le corps est omniprésent, envahissant car différent des autres, "se faire dispenser, c'est se dispenser d'avoir une quelconque relation au corps de l'autre, c'est éviter d'exposer son corps, et, par là même, éviter de se rendre compte de l'inaccessibilité du modèle."

Aussi, en EPS, dans les esprits il s'agit de performance, et cette performance est handicapante pour certains et source d'inhibitions, de panique et de démotivation.

L'EPS met l'adolescent dans une position difficile au regard de son corps du fait de la nécessité d'exposition de celui-ci mais aussi de sa propre performance.

Nous devons donc examiner le bien fondé de ces demandes, et surtout l'origine qui peut être psychologique, affective ...plutôt que somatique. La peur de faire mal devant les autres, de se sentir en situation d'échec est démotivant et on cherche alors à fuir. Il s'agit d'intervenir en prenant en considération les apports théoriques sur la motivation. L'enseignant peut alors faire appel à ses

connaissances et intervenir sur la motivation intrinsèque, sur le phénomène de l'impuissance acquise, sur les attributions causales. Il peut manipuler les tâches, donner des feed-back positifs ainsi il parviendra à peut-être à re motiver quelques élèves, c'est ce que préconisent Verger et Col. dans leur article. L'enjeu nous semble important pour la gestion de la vie physique surtout.

En effet, de nombreuses études nous montrent combien la pratique physique peut être bénéfique pourtant à cet âge de la vie. Un récent article paru dans la revue Hyper n° 215, décembre 2001, regroupent les 42 dernières études scientifiques évaluant l'influence de l'activité physique durant l'adolescence, il conclut : "La pratique régulière d'une activité physique pendant l'adolescence constitue un élément essentiel de la santé psychique des jeunes et de leur équilibre. " Lorsque l'on sait que seulement 3 élèves pratiquent une activité en club et qu'aucune fille des 2 CO ne pratiquent d'activité, on comprend alors le nombre de visites à l'infirmerie ou autre processus d'évitement. C'est en quelque sorte une fuite de son corps que ces élèves mettent en place.

Une des tâches de l'enseignant est alors de gérer ces formes d'absentéisme et en particulier celles liées au manque de motivation et de confiance en soi.

3. Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport

En Natation, les élèves, en particulier les filles ont dès le deuxième cours mis en place des stratégies pour éviter de se mettre en maillot de bain. Ceci nous est apparu très clairement puisque au premier cours aucune n'avait de certificat médical, elles étaient toutes venues mais pour tester le terrain. Les discours tenus ont pu montrer que ces élèves allaient à la piscine en dehors du contexte scolaire et que donc aucune contre-indication ne les en empêchait.

Au total pour le cycle natation (11 séances) avec normalement 27 élèves, nous avons eu :

- 2 inaptitudes totales, 1 à l'année, 1 pour 4 mois
- 6 inaptitudes partielles; allergies au chlore, problèmes de dermatologie.
- 16 inaptitudes totales ponctuelles d'une durée d'une à deux semaines.

Une moyenne de 6 élèves dans l'eau ; ce chiffre est allé de 2 à 12 élèves dans l'eau.

Dans les autres activités, il y a des variations en fonction des séances et des périodes (saisons). Cependant, avec le groupe filles, comptables et hôtelières, nous avons régulièrement 4 à 5 filles qui ne pratiquent pas avec certificat médical ou sans. Les raisons avancées sont des maux de ventre, de tête, un rhume, une fatigue ... Ces inaptitudes ponctuelles sans certificat médical sont délicates à gérer. Elles sont en fait des signaux pour l'enseignant qui révèlent des états de santé fragiles. En parlant avec les élèves nous comprenons que ces problèmes qui se répètent de manière chronique ne sont pas toujours traités, ils sont souvent liés au psychisme, mais les élèves ont du mal à prendre conscience de cela.

Les garçons sont rarement malades ; s'ils le sont, ils ne viennent pas et apportent un certificat médical au cours suivant.

Si on regarde du côté de l'infirmerie, on s'aperçoit que l'infirmière est débordée. En effet, dans les deux premiers mois elle a eu 298 visites. Ce chiffre est important quand on pense au nombre d'élèves scolarisés : 555.

Le pourcentage d'inaptitudes totales de longue durée en ce qui concerne les classes d'examen est 10.7% au sein de l'établissement. Nous pouvons remarquer que ce chiffre est légèrement supérieur au pourcentage de l'Aude qui est de 9.2%. D'autre part, nous nous sommes renseignées au lycée Sabatier : le phénomène de dispense et d'absentéisme est présent chez eux aussi mais pas aussi important que dans notre lycée.

4. Mises en œuvre didactiques et pédagogiques

4.1. Actions menées

Nos actions pour traiter de la gestion de ces inaptitudes sont le fruit de nombreuses discussions en formation didactique et avec notre tutrice, mais aussi de notre lecture attentive des textes relatifs à cette problématique.

Nous avons essayé de travailler en collaboration avec l'infirmière et avec le médecin scolaire, en leur expliquant l'intérêt que des élèves de LP pouvaient retirer de l'EPS, la possibilité d'adapter la pratique des élèves ; cependant ces acteurs de l'établissement ne semblent pas prêts à intervenir de façon efficace et éducative pour favoriser la pratique des jeunes.

Le travail avec l'infirmière a paru dans un premier temps assez fructueux. Elle s'entretenait avec les élèves, essayait de les rassurer. Je pensais que cela aboutirait. Cependant, elle a vite été débordée (elle aussi était nouvelle dans l'établissement) par l'ampleur des problèmes de santé au sein du lycée et m'a fait comprendre que des situations plus urgentes étaient à traiter.

En ce qui concerne le médecin scolaire qui est "à cheval" sur plusieurs établissements, elle a dû s'occuper en premier lieu des visites médicales professionnelles pour les ateliers. L'EPS n'est passée qu'après. A ma demande, au mois de décembre, elle a convoqué les trois élèves qui avaient un certificat médical d'inaptitude partielle de 4 mois pour la natation. Je lui avais fait part de mes doutes et lui avais demandé de discuter avec les jeunes filles afin, éventuellement, d'adapter la pratique. Mais, elle a fait savoir au coordonnateur EPS qu'elle ne refera plus jamais cela et que désormais elle entérinerait les certificats médicaux de ses confrères. Elle n'a visiblement pas compris ma démarche.

Un des deux médecins a quand même téléphoné pour dire que sous l'insistance de sa jeune cliente il avait fait un certificat de complaisance pour la natation.

Grâce à des entretiens informels avec des élèves d'autres classes, nous savons qu'il suffit d'aller chez son médecin et de demander une dispense pour l'obtenir. Les élèves nous ont assuré que c'était une pratique courante et que les médecins ne refusaient pas au risque de perdre une cliente. Nous voudrions nuancer nos propos car nous pensons que tous les médecins ne sont pas ainsi.

Cependant, nous avons rencontré Monique Joseph, Conseiller Technique EPS 2nd degré de l'Inspection Académique de l'Aude, qui nous a confirmé cette hypothèse ; "Nous avons à faire à un clientélisme".

Mme Joseph nous a informées qu'en 1988-1992 a été fait, sur l'Académie, un gros travail pour informer les médecins des objectifs de l'EPS, de la possibilité d'adapter la pratique selon l'incapacité des élèves et de la possibilité que médecins et professeurs collaborent pour le bien-être des enfants et adolescents. Il y avait eu des retombées positives mais depuis rien n'a été renouvelé et les inaptitudes totales augmentent au détriment des partielles. Les représentations liées à la période sportive de l'EP nous semblent être un obstacle à cette évolution.

De notre côté, nous avons distribué des prospectus sur les règles menstruelles à chacune des filles qui prétextait ne pas pouvoir se baigner à cause de cela. Nos interventions se déroulaient dans le bus afin d'assurer toute la discrétion nécessaire. Nous avons tenté, à chaque fois de convaincre la jeune fille qu'être indisposée n'était pas un handicap et que la vie continuait durant cette période. A l'aide du prospectus nous avons essayé de convaincre l'élève de l'innocuité des protections.

Nous avons pu remarquer la gêne occasionnée par ces petites discussions et n'avons pas insisté devant des attitudes hermétiques, nous avons seulement précisé aux jeunes filles que l'infirmière était à leur disposition pour répondre à leurs questions. Nous supposons que les "choses" du corps ne sont pas parlées dans les familles parce qu'elles sont embarrassantes, surtout à l'adolescence. L'article de Vincent I. *Si on parlait "connaissances" ... L'éducation à la santé* nous précisent que "d'un côté on parle du corps, on en entend parler, on apprend son corps, on se familiarise avec .. de l'autre on l'ignore, on ne le connaît pas." Parler du corps, c'est admettre qu'on en a un et qu'il ressent des émotions, du plaisir, pour les parents c'est peut-être difficile.

Dans tous les cas nous avons différencié l'inaptitude à la pratique et la dispense de cours. Nous nous référons aux quelques articles de la revue EPS qui traitent de l'intégration des inaptes en cours. En effet, nous avons demandé aux élèves inaptes de participer aux cours. Cela a été difficile

à admettre de la part des CPE, des autres professeurs et des élèves. Aussi, cela nous demande énormément de travail de préparation afin de pouvoir les intégrer à la séance. Eux aussi doivent sortir du cours en ayant atteint un objectif. Souvent il s'agit d'arbitrer, de "coacher". Mais en natation il a fallu mettre en place une organisation spécifique : en binôme, un nageur et un inapte. A chaque séance nous préparions une fiche d'observation puis une fiche d'évaluation Cf. Annexe 10. Nous avons essayé, malgré notre manque d'expérience de gérer les deux groupes, cela a été difficile car les élèves ne sont pas habitués à s'observer, à analyser les actions des autres et à se trouver en autonomie.

Aussi, nous pensons que seul le plaisir peut permettre aux élèves de s'engager de façon plus durable dans le loisir sportif Cf. Goudas et Biddle, dans l'article de Delignères. Et nous avons essayé avec ceux qui ont accepté d'aller dans l'eau d'aménager des moments de jeu et de liberté dans l'eau pour que la relation au milieu aquatique reste un plaisir

4.2. Bilan

Le bilan n'est pas très satisfaisant. Globalement et à ce jour, les inaptitudes sont de plus en plus fréquentes chez les comptables. Le manque de soutien et le fatalisme des acteurs de l'établissement semblent freiner les actions que nous avons entreprises. Mais nous savons qu'il faut relativiser ceci car la période février-mars-avril est délicate, les élèves sont fragiles à ce moment de l'année.

Nous avons, pour la plupart des élèves réussi à les amener en cours malgré leur dispense. Il est donc admis, désormais, que pratiquer est une chose mais qu'assister au cours en est une autre. Etre inapte est en train de se transformer, dans l'esprit des élèves en être un observateur privilégié des séances d'EPS, pour reprendre l'article de Larnicol et Roudet.

Deux élèves de la classe résistent à cette idée (les deux élèves les plus favorisées de la classe 2 CO qui peuvent se permettre d'aller consulter 2 fois par mois ; d'ailleurs l'article de Vincent I. nous apprend que 83% des élèves de seconde ont été au moins une fois chez le médecin dans les six derniers mois, 22% y ont été 4 fois ou plus ! Ces deux filles étaient en seconde générale l'an dernier).

Notre action se fait en permanence puisqu'il s'agit de faire en sorte que l'élève prenne plaisir en apprenant, et cela est difficile à faire admettre et à mettre en place à ce stade de la scolarité. En fait, pour les quelques unes qui ont tendance à s'arrêter il faut sans arrêt les encourager, les forcer et les féliciter. Il s'agit de négociation permanente.

4.3. Actions à envisager

Il nous semble que devant de tels problèmes et face à un public scolaire de ce type, des actions et des projets de grande envergure seraient primordiaux pour avoir une réelle influence.

En début d'année, il serait souhaitable que les CPE, les professeurs de Vie Sociale et Professionnelle, d'EPS, l'AS, l'infirmière et le médecin scolaire se rencontrent afin d'examiner une politique commune et rigoureuse quant à la gestion de ces cas. Ils pourraient aussi planifier des interventions dans les classes, des expositions, des débats sur différents thèmes de la Santé. Le rôle et les compétences de chacun doivent être clairement définis, ainsi que les possibilités qu'offrent les textes. Cf. Article de Decouty et Amic-Desvaud.

Etant donné le nombre relativement important de "dispenses", les professeurs d'EPS pourraient envisager de proposer aux élèves des activités et séances adaptées. Ces aménagements ont été prévus par les différents textes traitant des inaptitudes parus entre 1988 et 1994. Dans l'article de Devoize A., *De l'inaptitude totale à l'inaptitude partielle*, nous voyons que cela est possible et donne de très bons résultats. Certes des problèmes de moyens, de sécurité, de responsabilité et de compétences se posent mais ces dispositions permettraient de faire "émerger un nouvel état d'esprit".

Aussi des actions semblables à celles qui ont été menées dans l'Académie il y a une dizaine d'années seraient indispensables afin de rappeler aux médecins que l'EPS est une discipline obligatoire, évaluée aux examens des différents diplômes et qu'il est possible d'adapter la pratique et l'évaluation ; il faut qu'ils comprennent que les APSA ne sont plus une fin en soi mais des moyens privilégiés de faire accéder les jeunes aux loisirs physiques, qu'il est question aussi d'éducation à la santé.

Nous avons conscience, qu'ici les conceptions mêmes des enseignants se confrontent. Mais quel est l'enjeu de l'EPS au sein d'un lycée professionnel ? Il nous semble que là réside la vraie question. Quelle est l'utilité de cette discipline pour des élèves issus en majorité de milieux défavorisés et qui vont quitter rapidement le système scolaire ? Nous voulons souligner l'importance du troisième objectif bien sûr ...

Chapitre 3

Bilan

I. Bilan

Nous avons pu voir que l'enseignant d'EPS a à sa disposition de nombreux dispositifs pour améliorer son enseignement ; seulement il faut qu'il sache les adapter au bon moment, aux bons élèves et parfois en équipe. Il doit essayer, tâtonner et faire preuve d'ingéniosité.

Ainsi dans un premier temps, nous avons pu voir que l'enseignant avait tout intérêt de partir des représentations de ses élèves pour les transformer. Il peut agir sur l'estime de soi de ses élèves mais de façon détournée, en visant les composantes de cette estime, en jouant sur des paramètres extérieurs au sujet ; ainsi, il réussira à modifier des variables internes liées aux expériences dans des tâches. Ainsi on peut modifier certaines représentations et faire évoluer positivement cette estime de soi.

Certains dispositifs n'existent pas dans notre pratique, alors qu'ils pourraient amener un plus à notre enseignement. Nous essaierons dans la mesure du possible de travailler et d'affiner ces dispositifs. Notamment les groupes, les critères ...

Notre hypothèse de départ, à savoir est-ce qu'il existe un lien entre échec social-scolaire et processus d'évitement en EPS est affirmée, il existe une corrélation qui trouve son origine dans le concept de soi, lié aux échecs et réussites de l'élève, mais nous avons vu que nous pouvions faire évoluer ce lien et prouver à l'adolescent qu'il est capable et qu'il a quelque chose à trouver en EPS.

Les leviers pédagogiques et didactiques qui semblent être les plus pertinents au regard de la population scolaire à laquelle nous avons à faire sont nombreux, mais leur proposer des APSA nouvelles, ludiques et surprenantes paraît être important à leurs yeux.

II. Prospectives

Brièvement, nous exposons quelques remarques liminaires :

- Plus de rigueur, de structuration et de suivi dans la gestion des absences et inaptitudes

- Plus de limites, dans l'intérêt des élèves

- Plus de cohérence entre les acteurs du lycée

- Plus de travail d'équipe : cohérence, organisation, programmation ...

- Mettre en place une EPS pour tous ; aménager l'EPS au sein du lycée pour accueillir tous les lycéens quel que soit leur incapacité ou handicap.

⇒ Une EPS de qualité pour tous.

Nous avons conscience de notre "inexpérience" et de notre "naïveté" face à l'expertise de nos collègues, de notre incursion dans ce système fonctionnel et local qui est le leur.

Nous sommes en début de carrière, en tant qu'adulte, parent et enseignant nous avons des convictions sur l'éducation en général et l'EPS en particulier. Les textes sont encore imprimés en nous et nous souhaiterions les voir appliqués ; nous débutons avec une certaine idée de ce que l'EPS doit être, ... bien sûr, nous savons qu'elle n'a pas une identité mais une multitude de facettes ... c'est ce que l'expérience de terrain nous montre aujourd'hui.

La confrontation des approches est source de progrès et de découverte. Elle nous permet d'envisager d'autres horizons, de ne pas rester dans notre propre champ de vision.

Cependant les directives nationales ont évolué, elles sont à adapter localement mais non à transformer, les enjeux sociaux aussi ont évolués et il nous semble nécessaire et très profitable de tendre vers ces directives ; l'intégration de tous les élèves nous semble être une priorité ...

III. Conclusion

En guise de conclusion, nous reprenons les propos de Lecocq en 1993 :

"Pour les élèves au passé pas simple, l'EPS, se doit d'inventer des futurs surprenants pour elle-même mais aussi et surtout pour ces élèves. Pour créer son propre devenir, l'EPS est condamnée à fréquenter la déviance et la marginalité, l'innovation et la tradition. Pour répondre aux demandes sociales, l'EPS aura toujours pour objectif de favoriser la santé de tous. Cependant, cette santé ne se limitera pas à la sphère physique du paraître : la santé à la fois individuelle et organisationnelle sera plurielle ou ne sera pas. L'EPS deviendra alors véritablement un trait d'union entre l'individuel et le culturel, le corporel et le social, lorsqu'elle prendra en compte l'intelligible et le sensible, le cognitif et l'affectif."

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- BERNARD M., *Le corps*, Paris, Editions du Seuil, 1995.
BIRRAUX A., *L'adolescent face à son corps*, Paris, Editions Bayard, 1994.
DOLTO F., *La cause des enfants*, Paris, Editions Lafont, 1991.
FAMOSE J.P and Col., *L'apprentissage moteur, Rôle des représentations*, Paris, Editions Revue EPS, 1991.
ROCHEX JY., BAUTIER E., CHARLOT B. , *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Editions Armand Colin, 1993.

Articles :

Revue EPS :

- FLEURY J., *Dispensée de piscine à cause du regard des autres*, revue EPS n°269, année 1998, p 19.
VERGER M., GOURSON-VERGER N., *L'absentéisme en EPS*, revue EPS n°282, année 2000, p37.
DEVOIZE A., *De l'inaptitude totale à l'inaptitude partielle*, revue EPS n°264, année 1997, p72.
RAUT Y.M., *Le phénomène dispensatoire en EPS*, revue EPS n°231, année 1991, p22.
ROUDET H. LARNICOL Y., *Dispensé d'EPS ? non, participant privilégié du cours*, revue EPS n°231, année 1991, p25.
TOURNEBIZE A. GOUGEON Y., *L'absentéisme en EPS à l'EREA de Berck*, revue EPS n°223, année 1990, p22.
MEARD JA., BERTONE S., *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, revue EPS n°259, année 1996.

Dossier EPS :

- A quoi sert l'EPS ? Dossier n° 19, année 1997.p 155-161 ; p 163-171 ; p 225-250.

Revue Les Cahiers Pédagogiques :

- AMIC-DESVAUD C. , DECOUSTY F. ? *Dispensés d'EPS ... La médecine et l'école*, revue Les Cahiers Pédagogiques n°399, année 1998, p23.
GARCIA C., *Dispense de cours ou dispense de corps ? La médecine et l'école*, revue Les Cahiers Pédagogiques n°399, année 1998, p25.
Vincent I., *Si on parlait "connaissances" ...L'éducation à la santé*, revue Les Cahiers Pédagogiques n°307, année 1992.
Rochex JY., *Histoires scolaire et histoire familiale, Les ZEP dans les années 90*, revue Les Cahiers Pédagogiques n°309, année 1992.
Lecarme P., *Le sociogramme, Classes difficiles, classes impossibles*, revue Les Cahiers Pédagogiques n°306, année 1991.

Revue STAPS :

- NINOT G., DELIGNERES D., FORTES M., *L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel*, revue STAPS n°53, année 2000.
JUNG J., PFISTER R., MASSE C., *Agressivité, impulsivité et estime de soi*, revue STAPS n°56, année 2001.
GONI LUIS A., ZULAIKA M., *L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi*, revue STAPS n°56, année 2001.

Revue Le Monde de l'Education :

- Dossier Orientation : qui décide vraiment ? revue Le Monde de l'Education, mars 2002

Documents numérisés :

- Sco (scolarité), Ipes, Sclaris, Gep, Sphinx, INSEE.

Et quelques articles de quotidiens ...

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire "sociologique".....	30
Annexe 2 : Questionnaire "sociogramme"	31
Annexe 3 : Questionnaire "apprendre"	32
Annexe 4 : Questionnaire "représentations".....	33
Annexe 5 : Questionnaire sur l'EPS	34
Annexe 6 : Questionnaire de l'évaluation de l'estime de soi dans le domaine physique de Ninot.....	37
Annexe 7 : Idem version courte	38
Annexe 8 : Questionnaire d'approche et d'évitement de l'accomplissement sportif	39
Annexe 9 : Contrat de fonctionnement pour les CAP 1.....	40
Annexe 10 : Fiche d'observation en natation pour les inaptes	43

QUESTIONNAIRE ANONYME

1. Quel est votre âge ?
2. Habitez-vous dans une ville ou dans un village ?
3. Vos parents vivent-ils ensemble ? oui non divorcés séparés
4. Si non, quels adultes vivent avec vous ? père mère beau-père belle-mère autres :
5. Voyez-vous le parent duquel vous êtes séparé ? très souvent régulièrement parfois rarement jamais
6. Combien avez-vous de frères et sœurs et quel âge ont-ils ?
7. Combien avez-vous de demi frères et demi sœurs et quel âge ont-ils ?
8. Entourez ceux avec qui vous vivez.
9. Disposez-vous d'une chambre pour travailler ?
10. Quel est l'emploi de votre père ? Savez-vous quelles études il a fait ?
11. Quel est l'emploi de votre mère ? Savez-vous quelles études elle a fait ?
12. Combien de fois avez-vous redoublé et quelles classes ?
13. Aimez-vous l'école et pourquoi ?
14. Aimez-vous apprendre et pourquoi ?
15. Pourquoi avez-vous quitté la voie générale ?
16. Le regrettez-vous et pourquoi ?
17. Au départ, avez-vous choisi votre orientation actuelle ?
18. Aimez-vous ce que vous faites actuellement et pourquoi ?
19. Investissez-vous dans vos études de façon à réussir ?
20. Avez-vous des projets précis pour les 2 années à venir, pour les dix ans à venir ?
21. Etes-vous davantage préoccupé par autre chose que le lycée ? (*par exemple : votre adolescence, des " problèmes existentiels ", votre petit copain, un avenir incertain, peur de l'avenir, problèmes personnels de santé, de famille ?*)
22. *Comment qualifierez-vous vos rapports avec vos parents ?*
23. *Si vous aviez le pouvoir de changer quelque chose dans votre vie, que changeriez-vous ?*
24. *Quel est le but de votre vie ?*
25. *Que signifie pour vous réussir ?*
26. *Avez-vous envie de réussir ?*
27. *Que signifie faire des efforts ?*
28. *Peut-on réussir sans faire d'effort et pourquoi ?*
29. *L'argent, la gloire sont-ils importants à vos yeux, sont-ils un but en soi ?*
30. *Comment trouvez-vous votre lycée ?*
31. *Pour vous qu'est-ce qu'un professeur ?*
32. *Quelle est la mission d'un professeur ?*
33. *Quelles doivent être ses qualités ?*
34. *Qu'attend-il des élèves ?*
35. *Qu'est-ce qu'un élève attend d'un professeur ?*
36. *Qu'est-ce qu'un bon professeur ?*
37. *Qu'est-ce qu'un mauvais professeur ?*
38. *Comment voyez-vous votre professeur d'EPS, comment le qualifiez-vous ?*
39. *Que cherche-t-il à faire avec et pour vous ?*

QUESTIONNAIRE

Nom :

Prénom :

1. Les cercles ci-dessous représentent des personnes :

Placez dans ces cercles les personnes figurant dans la liste. Faites-le comme vous le voulez mais n'oubliez personne.

P : votre père

M : votre mère

Pf : un prof de votre choix

A : votre ami(e)

Moi : vous-même

C : une personne capricieuse



2. Citez 10 noms d'élèves du groupe classe CAP 1 et 2 CO :

Ceux ou celles avec qui vous
aimeriez partir en vacances :

1.

2.

3.

4.

5.

Ceux ou celles avec qui vous

n'aimeriez pas partir en vacances :

1.

2.

3.

4.

5.

3. Citez 2 noms d'élèves de la classe avec qui vous feriez un exposé :

4. Citez 2 noms d'élèves de la classe avec qui vous voudriez faire équipe pour faire un tournoi de sport :

5. Citez 2 noms d'élèves de la classe qui devraient organiser une sortie pour samedi soir :

6. Citez 2 noms d'élèves de la classe qui devraient vous représenter au sein de la classe ou de l'établissement :

7. Citez 2 noms d'élèves de la classe avec qui vous devriez faire le cours d'EPS à la place du professeur :

8. Citez 2 noms d'élèves de la classe avec qui vous iriez à la piscine :

9. Citez 2 noms d'élèves de la classe qui vous semble être les plus appréciés de la classe :

10. Citez 2 noms d'élèves de la classe qui vous semble être les moins appréciés de la classe :

11. Citez l'élève que vous préférez dans le groupe classe CAP 1 et 2 CO :

12. Citez l'élève qui vous est indifférent dans le groupe classe CAP 1 et 2 CO :

13. Citez l'élève que vous n'aimez pas du tout dans le groupe classe CAP 1 et 2 CO :

Merci.

QUESTIONNAIRE

1. Que représente l'EPS pour vous ?
Pour moi c'est ... J'aime parce que ... Je n'aime pas parce que ...

2. Quels sont vos centres d'intérêts actuellement ?
Loisirs :
Lycée :
Autres :

3. Vous arrive-t-il d'être actif et sérieux en EPS ? Toujours Souvent Parfois Rarement jamais
Pourquoi :
Pour ne pas avoir une note trop basse
Pour vous faire plaisir à vous-même
Pour apprendre
Pour faire plaisir à mes parents, ne pas les décevoir
Pour faire plaisir au professeur
Autre ... :

4. Vous arrive-t-il d'être inactif en EPS ? Toujours Souvent Parfois Rarement jamais
Pourquoi :
Parce que l'activité proposée ne me plaît pas
Parce que je ne comprends pas pourquoi on ne fait pas que jouer, s'amuser, discuter et rigoler
Parce que je ne comprends pas ce qu'attend le professeur
Parce que je ne comprends pas à quoi sert l'EPS
Parce que je trouve cela étrange de devoir réfléchir en EPS
Parce que je n'ai pas envie de faire d'efforts
Parce que j'ai toujours mal quelque part et je n'ai pas envie de forcer
Parce que je suis souvent vraiment malade
Autre ... :

5. Ecoutez-vous les consignes, les comprenez-vous, pourquoi ?

6. Dans les autres matières, choisissez-vous les exercices et ce que vous devez apprendre ?

7. En EPS, en général, vous vous engagez dans un exercice en vous disant : je vais réussir je ne vais pas réussir
Vous ne vous dites rien, peu importe

8. Pensez-vous faire des efforts physiques en EPS ?

9. Pensez-vous faire des efforts intellectuels (réfléchir, chercher ...) en EPS ?

10. Quand vous réalisez un exercice en EPS, c'est pour
Etre le meilleur
Pour apprendre
Pour vous prouver à vous même que vous savez faire
Pour avoir du plaisir
Pour être avec mes copains et/ou copines
Autre ... :

QUESTIONNAIRE

Date :/..... / 20....

Prénom :

Classe :

Age :

Sexe :

Taille :cm

Poids : kg

CONSIGNES :

Dans ce questionnaire, 26 phrases expriment des sentiments sur soi-même. Lire attentivement chaque phrase. Pour chacune, encrer **une réponse** entre cela me ressemble « Pas du tout » (1), « Très peu » (2), « Un peu » (3), « Assez » (4), « Beaucoup » (5), « Tout à fait » (6). **Chaque phrase doit comporter une réponse.**

Attention ! **Aucune réponse n'est juste, elle est avant tout personnelle.**

	Cela me ressemble...					
	Pas du tout	très peu	Un peu	Assez	Beaucoup	Tout à fait
1. J'ai une bonne opinion de moi-même -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
2. Globalement, je suis satisfait de mes capacités physiques --	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
3. Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
4. Je trouve la plupart des sports faciles -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
5. Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
6. Je pense être plus fort que la moyenne -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
7. Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
8. Je suis content de ce que je suis et de ce que je peux faire physiquement -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
9. Je serais bon dans une épreuve d'endurance -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
10. Je trouve que je suis bon dans tous les sports -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
11. J'ai un corps agréable à regarder -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
12. Je serais bon dans une épreuve de force -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
13. Je regrette souvent ce que j'ai fait -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
14. Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
15. Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
16. Je me débrouille bien dans tous les sports -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
17. Personne ne me trouve beau -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
18. Face à des situations demandant de la force, je suis le premier à proposer mes services -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
19. J'ai souvent honte de moi -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
20. En général, je suis fier de mes possibilités physiques -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
21. Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
22. Je réussis bien en sport -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
23. Je voudrais rester comme je suis -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
24. Je suis bien avec mon corps -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
25. Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la course -----	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--
26. Je n'ai aucun problème pour me mettre en maillot de bain devant les autres	-1-	-2-	--3--	---4---	----5----	--6--

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Date :

Nom :

Prénom :

Age :

Sexe :

CONSIGNES

6 phrases vous sont présentées. Elles expriment des sentiments que vous éprouvez actuellement sur vous-même. Pour chacune, estimez votre niveau en fonction de l'intensité choisie. Positionnez-vous entre les bornes pas du tout d'accord et tout à fait d'accord selon l'intensité de la réponse choisie. Aucune réponse n'est juste, elle doit être avant tout personnelle.

Globalement, vous avez une bonne opinion de vous-même

Pas du tout

Tout à fait

Vous êtes content de ce que vous êtes et de ce que vous pouvez faire physiquement

Pas du tout

Tout à fait

Vous pensez pouvoir courir longtemps sans être fatigué

Pas du tout

Tout à fait

Vous vous débrouillez bien dans tous les sports

Pas du tout

Tout à fait

Vous pensez que vous avez un corps agréable à regarder

Pas du tout

Tout à fait

Face à des situations demandant de la force, vous êtes le premier à proposer vos services

Pas du tout

Tout à fait

Merci de votre participation

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Quand je fais du sport, il est important pour moi de faire mieux que les autres.	1	2	3	4	5
2. Quand je fais du sport, je veux apprendre le plus de choses possible.	1	2	3	4	5
3. Quand je fais du sport, j'essaie de ne pas faire d'erreurs car je ne veux pas passer pour quelqu'un de faible.	1	2	3	4	5
4. Quand je fais du sport, je veux prouver à ma famille, à mes amis, à mes professeurs, ou à mon entraîneur que je suis le plus fort	1	2	3	4	5
5. Quand je fais du sport, il est important pour moi de faire le mieux possible tout ce qu'on m'apprend.	1	2	3	4	5
6. Quand je fais du sport, il m'arrive de ne pas faire certains exercices car les autres pourraient penser que je ne suis pas très fort.	1	2	3	4	5
7. Quand je fais du sport, j'essaie d'être meilleur que les autres.	1	2	3	4	5
8. Quand je fais du sport, je souhaite vraiment améliorer ma technique.	1	2	3	4	5
9. Quand je fais du sport, je veux éviter que les autres voient que je n'arrive pas à faire un exercice.	1	2	3	4	5
10. Quand je fais du sport, ce qui m'intéresse c'est de faire mieux que les autres.	1	2	3	4	5
11. Quand je fais du sport, je veux pouvoir faire tout ce qu'on m'apprend.	1	2	3	4	5
12. Quand je fais du sport, j'ai toujours peur de poser des questions bêtes car on pourrait croire que je ne suis pas très fort.	1	2	3	4	5
13. Quand je fais du sport, je veux obtenir de meilleurs résultats que les autres.	1	2	3	4	5
14. Quand je fais du sport, il est important pour moi de faire des progrès.	1	2	3	4	5
15. Quand je fais du sport, j'évite d'être dans des situations où les autres peuvent voir mes erreurs.	1	2	3	4	5

Le questionnaire d'approche et d'évitement de l'accomplissement sportif (QAEAS)

CADRE RESERVE AU JURY

Informations complémentaires :

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 1 CADRE DE TRAVAIL	4
I. INTRODUCTION	4
II. LE PROBLEME PROFESSIONNEL.....	4
III. QUELQUES HYPOTHESES	5
IV. LA PROBLEMATIQUE A ELUCIDER.....	5
V. LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	5
1. <i>L'établissement</i>	5
2. <i>Le public scolaire</i>	6
3. <i>Les élèves de CAP 1 et de 2 CO</i>	7
4. <i>Formes de ces processus d'évitement</i>	8
CHAPITRE 2 HYPOTHESES ET EXPERIMENTATIONS	10
I. PREMIERE HYPOTHESE.....	11
1. <i>Enoncé de l'hypothèse</i>	11
2. <i>Eclairage théorique</i>	11
3. <i>Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport</i>	12
4. <i>Mises en œuvres didactiques et pédagogiques</i>	12
II. SECONDE HYPOTHESE	15
1. <i>Enoncé de l'hypothèse</i>	15
2. <i>Eclairage théorique</i>	15
3. <i>Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport</i>	17
4. <i>Mises en œuvre didactiques et pédagogiques</i>	17
III. TROISIEME HYPOTHESE.....	20
1. <i>Enoncé de l'hypothèse</i>	20
2. <i>Eclairage théorique</i>	20
3. <i>Manifestations en Natation, en Hand, en Acro-sport</i>	21
4. <i>Mises en œuvre didactiques et pédagogiques</i>	22
CHAPITRE 3 BILAN	25
I. BILAN.....	25
II. PROSPECTIVES	25
III. CONCLUSION.....	26
BIBLIOGRAPHIE	28
ANNEXES	29

1.1. NATATION

Observateur : Nom :Prénom : Raison inaptitude :

.....

Nageur : Nom :Prénom :

1. 200 m 2 nages : EVALUATION

Objectif : Nager 200 m sans s'arrêter dans 2 nages choisies au départ :

.....

1.1.1 Critères ; Consignes :

.....

1.1.2 Je ne fais qu'une nage par longueur.

1.1.3 Possibilité de changer de nage, parmi les deux choisies, mais seulement au mur.

Interdiction de s'arrêter : 1 arrêt = -1, 2 arrêts = -2 ...

longueur	distance	nage	temps	Arrêts / observations
1	25 m			
2	50 m			
3	75 m			
4	100 m			
5	125 m			
6	150 m			
7	175 m			
8	200 m			

Arrêt = A

Questions à se poser :

Les nages qu'il fait sont-elles des nages codifiées, crawl, dos crawlé, brasse ou papillon ?

Nage-t-il avec les bras et les jambes en même temps ?

Inspire-t-il régulièrement ?

Souffle-t-il dans l'eau ? ...

2. 50 m en crawl

Objectif : Adopter une respiration aquatique : souffler dans l'eau et prendre de l'air sur le coté et faire le moins de mouvements possible.

50 m : nage du 1^{er} 25 m :nombre de mouvements :

.....

nage du 2nd 25 m : nombre de mouvements :

.....

J'observe :

Ouvre-t-il les yeux dans l'eau ? oui non / **oui non**

observations.....

Nage-t-il droit, dans l'axe ? oui non / **oui non**

observations.....

Est-ce-que son visage est dans l'eau ? oui non / **oui non**

observations.....

Souffle-t-il dans l'eau ? oui non / **oui non**

observations.....

Nage-t-il avec ses bras et ses jambes ? oui non / oui non
observations.....

3. SAUVETAGE : EVALUATION

Objectif : Plonger et aller sous l'eau chercher le mannequin et rejoindre le bord opposé en transportant le mannequin, tête hors de l'eau.

Critères :

1. A sauté.....1
point.....0.....1.....
- A plongé.....2
points.....0.....1.....2.....
2. A nagé sous l'eau jusqu'au mannequin.....2
points.....0.....1.....2.....
3. A sorti le mannequin en un seul coup.....2
points.....0.....1.....2.....
4. Le mannequin a eu la tête tout le temps hors de l'eau.....3
points.....0.....1.....2.....3...
5. Il a utilisé un mouvement de jambes alterné.....1
point.....0.....1.....

Total...../ 10.....

Questions à se poser :

S'y prend-il correctement pour maintenir la bouche du mannequin à la surface ? Comment son bras et sa main attrapent-ils le mannequin ? Ses jambes font-elles un mouvement simultané ou alterné ? ...