

LES CLASSES DIFFICILES

Il n'existe pas d'enfants qui ne veulent pas apprendre, c'est l'institution qui ne sait pas s'adapter à eux pour qu'ils soient en mesure d'apprendre...

Philippe Meirieu

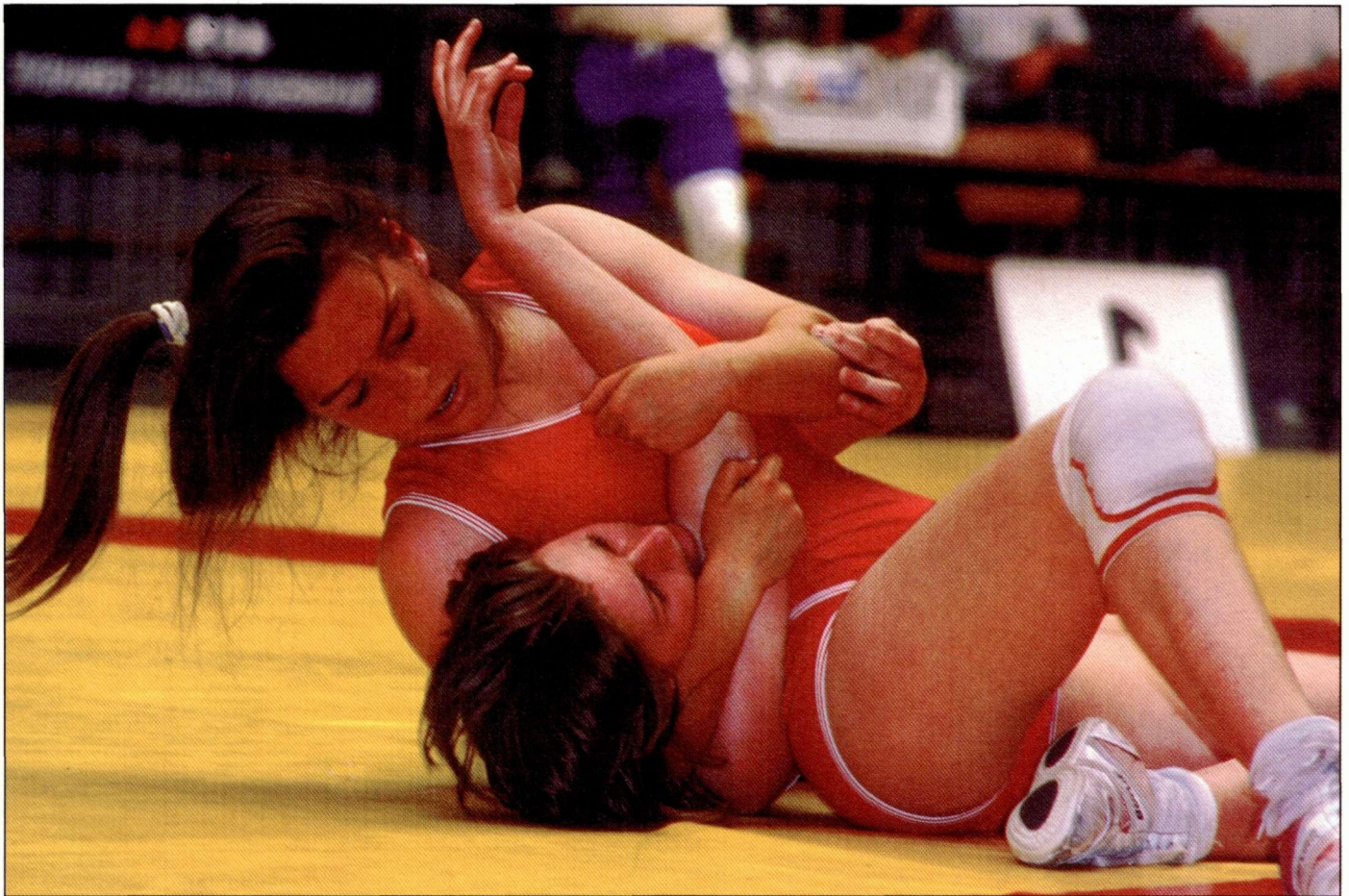


PHOTO : AGENCE SAM / E. BATAILLE

PAR P. LEFEVRE

Les classes difficiles, ce sont ces classes où le pourcentage des élèves en difficulté est important. Quelle pédagogie, quelle démarche adopter pour aider ces enfants à émerger de cette situation d'échec ?

Cet article fait des propositions en insistant sur la nécessaire prise en compte de la motivation des élèves et de leurs représentations.

QUELLES RÉPONSES, AUJOURD'HUI, FACE À L'ÉCHEC SCOLAIRE ?

Les anciennes approches pour expliquer l'échec scolaire mettaient l'accent soit sur l'élève lui-même (il n'était pas doué) soit la famille et ses démissions sociales et culturelles, soit le système scolaire.

Les approches actuelles prennent en compte les différents facteurs et ne sont pas comme l'étaient les précédentes exclusives.

Elles débouchent sur des possibilités d'innovation pédagogique, les postulats étant que chaque élève est à tout moment capable de progrès et

que l'enseignement moderne doit mettre l'accent sur les réussites et les acquisitions de chacun à travers une pédagogie différenciée, une pédagogie du projet, des évaluations formatives et formatrices.

PRISE EN COMPTE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Partant de là, il n'est plus question d'enfermer l'élève dans une catégorie, mais de mettre en place des stratégies qui permettront de le faire sortir de la spirale de l'échec.

On peut distinguer deux niveaux de difficultés :

- celles liées à des problèmes de niveaux scolaires,
- celles liées à des problèmes de comportement et/ou d'attitude.

Difficultés liées au contenu et au niveau

Les élèves décrochent parce qu'ils n'ont plus la possibilité de s'investir dans les situations proposées. Cela suppose une pédagogie qui intègre plusieurs données :

- **Faire une pédagogie où l'on définit très clairement les buts à atteindre** : si le but est éloigné,

il faut le hiérarchiser en sous-but (sous-but emboîtés). Chaque but (objectif à atteindre) doit apparaître à l'élève comme étant utile et cohérent. Plus l'objectif est lointain, moins il aura une valeur incitatrice (d'autant plus que les enfants sont en difficulté ou sont jeunes).

- **Cibler les objectifs sur le résultat de l'action** car c'est ce que l'élève perçoit en premier, pour ensuite cibler les objectifs sur les efforts à déployer pour les atteindre... et plus tard encore sur les habiletés déployées.

- **Jouer sur la variété tout en gardant le même objectif** (la cohérence dans l'apprentissage).
 - proposer de petites séquences.
 - jouer sur la variété et sur la variabilité (donner des variables différentes sur le même exercice, par exemple permettre un rebond, un jonglage, monter puis descendre le filet, organiser un décompte de points différents, etc.).

- être habile et connaisseur dans l'APS enseignée.
- proposer des situations motivantes, variées, adaptées.
- s'attacher à la présentation de la tâche et des consignes.
- être enthousiaste.

- **Prendre en compte les facteurs sociaux** et donc avant tout, respecter des goûts et des besoins.

- **Réguler la pression compétitive** : prévoir une alternance entre compétition et non compétition. La compétition est centrée principalement sur le résultat. Il faut également sensibiliser sur les réalisations.

- **Gérer les situations d'échec**
Il y a trois conditions indispensables pour que l'échec soit formateur.
 - l'élève doit savoir qu'il a échoué.

- des tests précis et fiables doivent permettre l'évaluation de ces compétences et de leur degré d'acquisition.

- **Partir des représentations cognitives des élèves pour les faire évoluer** (ou les transformer)
Ces représentations sont à prendre en compte :
 - au niveau du choix des APS support de l'enseignement,

- au niveau du mode de la confrontation à l'APS (par exemple, la natation peut être proposée sous des formes très différenciées).

- **Aller vers une pédagogie du projet et placer les élèves en situation de construire leur projet d'apprentissage** sur la base d'objectifs clairement définis, de situations d'évaluation (situations de référence) précisément critérisées (critères de réussite) et de règles d'action ou opérationnelles savamment proposées (critères de réalisation).

- **Savoir sortir les élèves de leur cadre habituel d'évolution** (les sorties plein air, les PAE, etc.).

Difficultés liées aux attitudes et comportements

- **Le problème de la punition**

La punition n'aura éventuellement une valeur formatrice que si les élèves en connaissent les caractéristiques, les degrés, les raisons et les procédures d'application.

Ces élèves peuvent être impliqués dans l'élaboration de ces données. Ainsi la punition n'a de valeur que préventive lorsqu'elle permet à l'élève d'évaluer son comportement en rapport avec la sanction qu'il encourt !

- **Toujours placer l'élève en face de son comportement agressif**

L'élève doit être mis en situation d'expliquer à son professeur et à ses camarades les raisons de ses agissements.

- **L'exclusion temporaire**

Surtout pour les actes d'agressivité affective (réactive et émotionnelle) mais également pour les actes d'agressivité instrumentale (prévue et calculée). L'exclusion temporaire représente une parade fiable, d'autant plus que le temps d'exclusion permet l'explication et l'analyse.

- **La recherche collective de solutions appropriées**

Il y a construction d'un code collectif pour :

- trouver des parades aux comportements d'agression,

- inciter les élèves à trouver autre chose que ces comportements pour régler leurs problèmes,
- identifier les moyens d'organiser l'arbitrage des situations compétitives.

- **Les problèmes relatifs à l'arbitrage**

Les réactions agressives envers l'arbitre doivent être identifiées et répertoriées.

Les responsables de ces agressions seront questionnés puis invités à arbitrer certaines situations compétitives.

Ainsi, ce sont des représentations qu'il faut faire évoluer dans une optique plus positive et rationnelle.

- **La gestion des phénomènes de groupe**

Il faut réfléchir tous ensemble à la constitution d'équipes, aux phénomènes de rejet, à l'intégration des joueurs plus faibles et aux phénomènes d'incitation collective à la violence (on suit le groupe en perdant son esprit critique, etc.).

- **La réhabilitation d'une véritable éthique sportive (le fair play, le code d'honneur, etc.)**

La violence peut être perçue pour partie comme



PHOTO : AGENCE SAM / PH. TRAVERS

- **Créer de la dissonance**

C'est-à-dire, s'attacher à créer de la surprise, de la nouveauté, du conflit, de l'incertitude, etc.

- **Agir sur tous les ordres de motivation de façon modulée**

- motivation à réussir pour arriver au résultat.
- motivation à comprendre pour savoir pourquoi j'y arrive ou n'y arrive pas.
- motivation à apprendre avec la volonté d'évoluer, de progresser.

- motivation à agir : placer les élèves face à ce qu'ils savent faire afin de stabiliser les apprentissages.

- **Développer des comportements enthousiastes chez les enseignants et veiller à ce que les élèves entre eux soient enthousiastes** (encouragements, aides, dynamisme, rires, etc.).

- renvoyer les feedback positifs et adapter aux possibilités motrices et cognitives des élèves.
- la démonstration est un moyen pour relancer l'intérêt qui chute (ce sont les élèves qui réalisent correctement l'exercice qui démontrent à leurs copains).

- privilégier le côté relationnel (très important), établir des rapports positifs, honnêtes et justifiés. L'enthousiasme fait partie des cinq critères qui caractérisent selon Maurice Piéron le « bon enseignant ».

- l'élève doit pouvoir évaluer les dimensions de son échec et en comprendre les raisons.

- l'élève doit disposer de pistes pour sortir de cette situation d'échec.

Il convient d'offrir alors des solutions de remédiation telles que celles proposées par Philippe Meirieu :

- groupe de besoins
- pédagogie différenciée.

On sait que les élèves les plus forts, regroupés ensemble progressent naturellement plus vite que les élèves les plus faibles eux-mêmes regroupés.

Les groupes de besoin évitent cette dérive ; ils sont repérés à partir du groupe d'ancrage : le groupe classe hétérogène et aléatoire.

Les groupes de besoin, situés entre les cycles classiques, permettent aux élèves qui le souhaitent (en petits nombres et avec des stratégies d'apprentissage différentes) de récupérer leur retard et ainsi de pouvoir s'engager correctement dans le cycle suivant.

Si l'organisation de ces groupes ne pose pas de problèmes insurmontables, ils nécessitent les trois pré-requis fondamentaux suivants :

- l'enseignement doit définir clairement les compétences et les capacités à acquérir à chaque cycle d'apprentissage,

un échec du rite (les usages, les codes implicites, les façons d'agir habituelles).

Il faut redonner une valeur reconnue aux notions de fair play (reconnaissance sur des critères précis de l'équipe la plus fair play, du joueur le plus fair play, récompenses, etc.).

• La diminution des modèles agressifs et l'augmentation des modèles non agressifs

Bien sûr, la télévision est ici en accusation lorsqu'elle met l'accent sur des actes violents à travers films, téléfilms, séries, etc.

Le comportement quelquefois peu courtois des sportifs de haut niveau peut inciter par identification certains jeunes à adopter des attitudes agressives.

A l'inverse, des modèles non agressifs, surtout s'ils sont le fait des champions, entraîneront les jeunes à manifester des comportements non agressifs.

- le choix des sports que l'on désire pratiquer, - que noter en EPS ? (Les réponses ne concernent pas les activités aquatiques qui n'étaient pas mentionnées dans le questionnaire).

ANALYSE DES RÉPONSES

Les avis unanimes

- L'utilité fondamentale de l'EPS est la recherche et le maintien de la santé, de la forme (physique et mentale), cela pour 35 % des élèves.
- L'EPS est une discipline appréciée par 90 % des élèves, ce qui est un plébiscite remarquable.
- Dans la grande majorité, les élèves préfèrent réaliser des cycles d'enseignement sur une durée dépassant sept séances voire douze séances, à condition que cet enseignement porte sur un sport apprécié.



• Responsabiliser les parents et les éducateurs

L'apprentissage de ces comportements non agressifs doit déjà être le fait des parents et des éducateurs (quelquefois trop enclin à privilégier, ou au moins à accepter, des actes de violences instrumentales dans le contexte sportif compétitif afin de voir réussir leur(s) protégé(s)).

• Le contrat individuel

Un contrat peut être établi en concertation entre l'élève et le professeur (et également les instances administratives de l'établissement scolaire), contrat portant sur une séquence temporelle définie, co-signé par toutes les parties et définissant par les articles des attitudes que toutes ces parties s'engagent à respecter.

REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES

Afin de mieux répondre à leurs besoins et comprendre leurs attitudes, il est bon quelquefois d'interroger les élèves eux-mêmes.

C'est ainsi que dans l'académie de Reims a été élaboré un questionnaire auquel ont répondu anonymement 427 élèves des classes de 3^e, 4^e, 3^e T et 4^e T de sept établissements différents.

Le questionnaire visait à cerner les représentations des élèves sur trois axes prioritaires :
- le rôle et/ou l'utilité de l'EPS,

• Les élèves au nombre de trois sur quatre, pensent que le travail et la participation doivent être pris en compte dans la notation en EPS.

• Le fait qu'une APS soit réputée difficile n'est pas nécessairement, pas souvent même, une cause de rejet, mais ce n'est pratiquement jamais une cause de choix.

• Par contre, les APS qui demandent des efforts physiques à l'état brut sont peu prisées si leur objectif est la compétition. Elles sont acceptées si l'objectif est le renforcement musculaire (développement harmonieux des formes corporelles).

• Les APS unanimement plébiscitées sont le handball, le basket-ball, le tennis, et dans une moindre mesure le baseball, le squash, le volley-ball, le tennis de table, la musculation.

• Les APS unanimement rejetées sont la danse classique, la danse folklorique, la course d'endurance et dans une moindre mesure la course d'orientation, la course de haies, la GRS, les lancers de poids et de disque.

• La notion d'effort n'est pas valorisée (surtout l'effort cardiopulmonaire). Les élèves sont davantage centrés sur les aspects hédonistes de la pratique que sur ses aspects ascétiques.

• La notion de performance, comme celle de compétition, est devenue secondaire.

• La surprise vient surtout de l'engouement prononcé pour le baseball. Par contre le rejet de l'athlétisme (sauf les sauts) est une demi-surprise.
• Certains choix sont relatifs à une peur de la quantité d'effort à fournir. Cependant peu sont relatifs à une méconnaissance des APS énoncées ou encore à une peur de l'échec (APS reconnues difficiles).

• Les élèves refusent le travail gratuit, c'est-à-dire qui ne serait pas pris en compte même s'il débouche sur une performance modeste.

Les avis différenciés

• La préoccupation « santé-forme » est moins forte chez les garçons qui justifient d'abord l'EPS par son aspect propédeutique à l'enseignement traditionnel « la détente - le besoin d'amusement ».

• Les filles sont davantage sensibilisées que les garçons à l'idée de découvrir une APS nouvelle en cours.

Si ceci est vrai pour les filles de 4^e G, cela ne l'est pas pour les filles de 4^e T. Contradictoirement, les filles sont plus incitées à faire leur sport de prédilection en EPS.

Cette hétérogénéité confirme la tendance des filles à émettre des avis moins tranchés et moins définitifs.

• Les filles de l'enseignement général préfèrent les sports collectifs aux sports individuels, cela dans une forte proportion. Cette préférence se retrouve partout dans des proportions moindres.

• Le souci compétitif (faire des matches) n'est pas plus prononcé chez les garçons que chez les filles. Il semble que la notion de match ne recouvre pas toujours les mêmes indicateurs.

• La notion de record personnel à battre est peu développée chez les filles (mais également chez les garçons dans une moindre proportion).

• Les filles préfèrent le tennis, la « danse de boîte », le volley-ball, le basket-ball, le patinage et le handball puis le patin à roulettes, la gymnastique au sol.

• Les filles de l'enseignement général rejettent les sports de combat alors que les filles de l'enseignement professionnel ont un avis positif à leur sujet.

• Si la « danse de boîte » est appréciée par les filles, elle est rejetée par les garçons.

• Les filles rejettent principalement toutes les courses (endurance, vitesse, haies, orientation), la danse folklorique et la danse classique, les lancers (poids, disque), la boxe et le rugby.

• Le rejet de la course d'orientation est surtout dû à la notion de course. En fait beaucoup ignorent les dimensions réelles (méconnaissance de l'APS).

• Les filles de l'enseignement général rejettent la musculation alors que les filles de l'enseignement professionnel l'apprécient de façon relativement significative.

• Les garçons préfèrent le baseball, le handball, le football, le basket-ball, le squash, le tennis, le trampoline (les acrobaties), l'escalade, le tennis de table.

La musculation est très plébiscitée autant dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel.

• Les garçons rejettent principalement les courses d'endurance, de haies, d'orientation, toutes les formes de danse, la gymnastique au sol et dans une moindre mesure la gymnastique aux agrès et les lancers athlétiques. Concernant l'athlétisme, seuls les sauts semblent encore avoir droit de cité.

• Pour les filles, les APS difficiles à apprendre sont le rugby, la boxe, la gymnastique, puis dans

HOMMAGE DU COMITÉ
NATIONAL OLYMPIQUE ET
SPORTIF FRANÇAIS
AU BARON
PIERRE DE COURBERTIN

Pour un
humanisme
du Sport



COMITÉ NATIONAL OLYMPIQUE ET SPORTIF FRANÇAIS

Coédition CNOSF-Éditions REVUE EP.S
Prix : 100 F à nos bureaux
125 F port compris
175 x 245, 254 pages.

Cet ouvrage est l'aboutissement des travaux du groupe de recherche du C.N.O.S.F., réuni de 1990 à 1993 sous la présidence de Bernard Jeu puis de Yves-Pierre Boulongne. « Il s'inscrit dans la réflexion générale apportant sa contribution au développement du thème majeur du Congrès : Que sera le troisième millénaire olympique et sportif ? Pour les auteurs, l'accord s'est fait sur l'essentiel : l'Olympisme, dans la mesure où la médiatisation des Jeux ne cache pas son rôle pédagogique au quotidien, l'Olympisme sera pour l'an 2000 l'une des grandes chances de l'humanité ».



CONGRÈS
OLYMPIQUE
DU CENTENAIRE
DU C. I. O.
PARIS 1994

une moindre mesure l'endurance, la lutte et/ou le judo, le hockey sur gazon, le baseball.

• Pour les garçons, les APS difficiles à apprendre sont la gymnastique, le rugby, l'escalade, le squash, la danse classique (et la danse folklorique), le judo et la GRS.

• Ainsi les garçons apprécient les APS dites à risque ou à caractère sensationnel (escalade, trampoline, hockey, etc.).

• Le patinage est accepté par les garçons de l'enseignement général et rejeté par les garçons de l'enseignement professionnel.

• Peu désireux de faire des efforts dans des activités qu'ils jugent « ringardes », les garçons (et les filles) acceptent malgré tout de se donner à fond dans des activités contraignantes mais considérées comme étant à la mode.

• Les filles sont nettement moins favorables à la mixité que les garçons (écart très significatif) surtout dans les classes technologiques.

Est-ce à cause de leurs faiblesses ou lacunes dans certaines activités ? Est-ce à cause de problèmes d'ordre esthétique ou d'ordre corporel ? Est-ce à cause du fait que certaines APS sont trop brutales ou risquées ? Est-ce à cause du fait que les préférences des garçons en matière d'APS ne leur conviennent pas ?

• Par contre pour les garçons, la mixité est souhaitée dans une forte proportion.

• La notation du travail et de la participation est, on l'a vu, souhaitée par les deux-tiers des questionnés. Cependant, on note que ces deux notions (travail-participation) ont une signification similaire pour la plupart des élèves.

• L'impact des médias (influence de la télévision) se fait relativement sentir à travers un rejet des APS dites traditionnelles (athlétisme, gymnastique) et un plébiscite de celles dites nouvelles (escalade, squash, baseball, musculation-aérobic).

Il faut regretter l'oubli des APS aquatiques dans le questionnaire. On notera cependant qu'elles n'ont pratiquement jamais été rajoutées dans les cases prévues à cet effet.

• Dernière constatation importante : 55 % des élèves de l'enseignement général et 40 % des élèves de l'enseignement professionnel n'acceptent pas de faire de bon cœur une APS non choisie.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Toutes ces données induisent avec précaution certaines priorités pédagogiques et/ou éducatives dont voici certaines pistes.

• On doit tenir compte des motivations des élèves en matière de choix d'APS et chercher à aborder en priorité les activités préférées, tout en respectant une nécessaire répartition sur la base des APS répertoriées.

• Le respect des goûts des élèves en matière de choix d'APS justifie peut-être déjà la pratique différenciée de l'optionnel dès la classe de troisième, tout en respectant la nécessaire ventilation précédemment énoncée.

• Certaines APS sont rejetées ou peu prisées parce qu'en fait les élèves n'apprécient pas les façons dont elles sont enseignées (c'est en particulier le cas de l'athlétisme et de la natation, et dans une moindre mesure de la gymnastique et de la danse). Il faut ici réduire la tendance à faire reproduire des modèles d'expert pour aller vers une pédagogie de l'aménagement du milieu et de la résolution de problèmes.

• Lorsque le professeur désire enseigner une APS peu prisée, il doit relativiser la confrontation en partant d'activités jouées et globales, pour peu à

peu faire évoluer les représentations des élèves dans une optique plus technique et réfléchie.

On notera ici que l'approche est identique lorsque le professeur enseigne une APS trop saturée en informations médiatiques (c'est par exemple le cas du foot pour les garçons).

L'enseignant devra donc prendre en compte les représentations véhiculées par les médias pour les donner à réflexion.

• La compétition et la performance étant devenues secondaires, l'enseignant doit chercher à privilégier la motivation intrinsèque aux dépens des diverses motivations extrinsèques couramment sollicitées (la performance, le record, le résultat du match, du tournoi, etc.).

On prône ici la mise en acte des stratégies d'évaluation formatrice.

Il faut considérer la notion de jeu à sa juste valeur. Trop souvent, le jeu est opposé au travail. Quand l'élève joue, il ne travaillerait pas et donc n'apprendrait rien. Cette position est ridicule. L'élève apprend en jouant, et il peut même apprendre mieux et plus vite.

• Afin de convaincre les élèves, l'enseignant doit mettre l'accent sur les attentes décrites par les élèves à propos de l'utilité de l'EPS, à savoir montrer l'intérêt d'une APS pour la santé, la forme, le développement corporel.

• Les élèves comprennent mal que leur travail et leurs efforts ne soient pas pris en compte pour l'évaluation terminale. Voilà un argument qui plaide en faveur d'une quadruple notation intégrant la performance, les habiletés déployées, la participation et la connaissance de l'activité (cette dernière étant justifiée par le rôle non négligeable du cognitif dans les apprentissages moteurs).

• La mixité est un enjeu qui n'est pas encore gagné surtout du côté des filles. Elle nécessite des attentions particulières et des précautions relatives au choix des APS, aux modes de confrontation à l'activité, à la définition des rôles assignés à l'élève.

**

Pédagogie de la réussite, pédagogie du contrat et/ou du projet, pédagogie différenciée, évaluation formative et/ou évaluation formatrice... tous ces fondements de la rénovation pédagogique s'appliquent également dans les classes réputées difficiles. En fait, il n'existe pas une pédagogie particulière pour ces classes, c'est la même qui doit être cependant mieux définie, mieux adaptée et mieux appliquée.

Patrick Lefevre
LP Haut-du-Val,
Chaumont.

Nous remercions la rédaction du bulletin de liaison des enseignants d'EPS de l'académie de Reims de nous avoir permis d'adapter cet article pour « EP.S ». Ce travail est issu d'un stage auquel ont participé :

*Claude Astier LP Haut-du-Val, Chaumont,
Fabrice Bertrand collège Pierre Brossolette,
La-Chapelle-Saint-Luc,
Marie-Pierre Jouhanneau lycée Vauban, Givet,*

Pascal Kohechy lycée Saint-Exupéry, Saint-Dizier,

*Daniel Lenel collège Rimogne,
Ariel Paquis cité scolaire Jean-Moulin, Revin,*

*Serge Roche collège Pont-Sainte-Marie,
Serge Romanet lycée des Lombards, Troyes.*