

Jean-Luc Ubaldi



*L'enseignement de l'EPS, au collège  
Lamartine de Villeurbanne*

---

### Oser parler de sa pratique<sup>1</sup>

*Jean-Luc est intervenu en commentant les transparents qu'il avait préparés pour la circonstance. Nous aurions pu ne livrer ici que les transparents avec quelques remarques tirés de ses commentaires. C'eût été dommage. Nous aurions été privés de la vie, de l'humour, des hésitations propres à celui qui doit rendre clair ce qui est complexe : sa pratique. Ce compte rendu tient du récit plus que d'une analyse mais le récit n'est-il pas une méthode d'approche de la réalité. Lorsque Bruner parle de pédagogie populaire, il donne au récit une place prépondérante. Dans la pédagogie populaire le plus important est de raconter des histoires, c'est l'art de faire vivre (revivre) des personnages. « Le récit implique une séquence d'évènements qui méritent d'être racontés, séquence qui porte une signification. C'est un discours dont la première règle est qu'il mérite d'être dit.... »*

*Oui, ça méritait d'être raconté, même si le conteur se laisse parfois aller sous l'influence d'une salle apparemment séduite!*

*Paul Goirand*

Je vais essayer de parler de ma pratique pour ensuite généraliser. Pour la pratique, c'est facile c'est ce que je fais tous les jours mais généraliser, c'est difficile.

### Une trajectoire professionnelle

#### *Une démarche tâtonnante, collective, en ZEP*

Il faut que je précise le contexte. Les pratiques sont construites dans une ZEP où les élèves ne veulent pas toujours apprendre. Ça peut expliquer pas mal de choses. Elles se sont construites aussi parce que je suis formateur associé à l'IUFM, ce qui permet de prendre de la distance, élément essentiel pour élaborer des pratiques puisqu'on ne peut à la fois enseigner, se regarder faire et voir ce qu'il faut en extraire. Moi j'ai eu la chance pendant 15 ans d'avoir une ZEP d'un côté et les stagiaires de l'IUFM de l'autre côté. Au milieu j'ai essayé de tracer une route. Cette route que je vais vous montrer est très hétérogène, elle l'aurait été davantage sans la vie de groupe avec tous les copains de Lyon. A plusieurs on est plus fort, on se sent moins seul, on a plus le sentiment de réaliser une mission, de compter. Je ne veux pas vous montrer des choses que je n'ai jamais faites, je n'en suis pas capable mais en même temps ce que je fais enseigne la modestie parce que finalement vous auriez pu le faire

---

<sup>1</sup>. JL Ubaldi était enseignant au collège Lamartine, à Villeurbanne, il est aujourd'hui à l'IUFM de Lyon. Il est l'auteur animateur du dossier n° 40 de la revue EPS et du dossier n°64 à paraître prochainement.

puisque souvent on me dit « Ça fait vingt ans que je fais cela ! ». Cette réflexion m'irrite, « ça me donne un coup sur la tête ». Ce n'est pas parce qu'une question est ancienne (déjà abordée), que quelqu'un en a déjà parlé, qu'elle n'est plus valable, ni que d'autres réponses ne puissent pas lui être apporté. Ce qui renouvelle un débat ce n'est peut être pas de nouvelles questions mais de nouvelles réponses.

Ce que je vous présente est encore en complète évolution. Je n'ai jamais fait deux fois exactement la même chose. Ce que je dis aujourd'hui, c'était l'année dernière, si je recommence je crois que je changerais. Enseigner c'est accepter le décalage entre la pratique et les discours, ce que j'arrive à faire très bien à assumer. Je ne culpabilise plus, j'accepte d'être « hétérogène » (pas au top partout) dans mes mises en œuvre. On peut être très fort dans les discours mais quand on est au niveau des pratiques, la modestie s'impose toujours.

### *Le pari de « l'attractivité des savoirs »*

Je vais partir de ce transparent. C'est mon itinéraire professionnel : un ensemble de préoccupations que j'ai essayé de prendre en compte au fur et à mesure de mon parcours professionnel.

**Gestion de l'ordre:**  
**Pourvu qu'ils m'écoutent !!**

**Donner de la vie :** faire adhérer:  
C'est pour votre bien...

**Pourvu qu'ils aiment...** Pourvu qu'ils m'aiment  
**Pourvu qu'ils agissent !!**

**Gérer mieux pour faire apprendre:**  
des principes organisateurs de l'enseignement :  
**Pourvu que ça marche !!**

**Le pari de l'attractivité des savoirs:**  
une pédagogie su sens:  
Des pas en avant pour tous à un moment donné:  
**Pourvu qu'ils apprennent !!!**

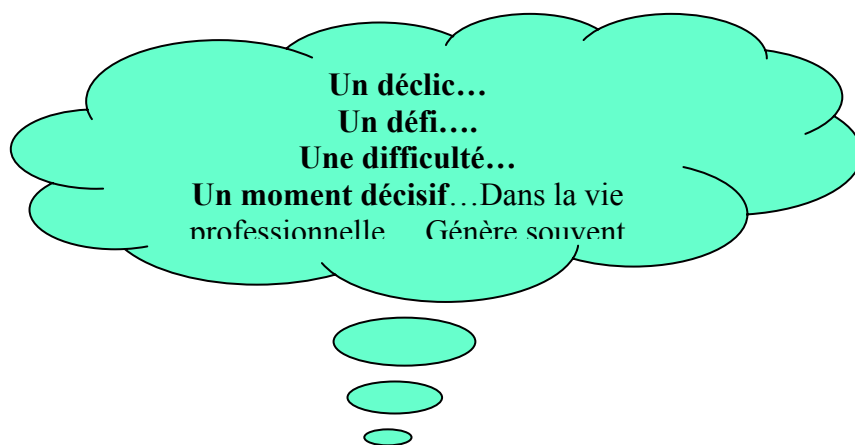
J'ai commencé en ZEP en 1982. J'ai commencé à gérer l'ordre dans ma classe (*Pourvu qu'ils m'écoutent !* dit Annick DAVISSE). J'ai mis longtemps avant de comprendre que c'était une impasse et que je ne pourrais pas gérer ma vie de prof de gym à travers l'ordre. On s'aperçoit que les jeunes profs d'aujourd'hui ne comprennent pas que c'est une impasse. Bien sûr qu'il faut gérer l'ordre mais il n'y a pas que cela. J'ai essayé de donner de la vie à mes cours alors je me suis dit « pourvu qu'ils aiment » et j'ai envie de dire « pourvu qu'ils m'aiment » parce que j'ai découvert l'importance du relationnel. La didactique oui, mais c'est un tout. Je suis passé par motiver, vous verrez ma pratique porte encore les traces de cela, de la recherche de la motivation. Il n'y a pas d'enseignement sans adhésion des élèves. Je vais vite comprendre qu'il faut aussi leur permettre de rester accrochés « aux savoirs ».

J'ai essayé ensuite de chercher des « principes incontournables » (lire le dossier EPS n° 40) pour mieux organiser, pour mieux motiver les élèves, pour mieux enseigner. C'était un besoin de repère dans la complexité et l'extrême variabilité des conditions d'enseignement et de réussite du professeur. Là aussi on s'est vite retrouvé au bout des principes puisqu'un principe à vide, ça ne sert pas à grand chose. On ne peut appliquer un principe sans une référence forte à ce qui s'apprend.

L'étape qu'on est en train de construire c'est le pari « *de l'attractivité des savoirs* ». J'ai emprunté cette phrase à Ph.Meirieu. Elle est révélatrice de ce que pense aujourd'hui quand à l'enseignement en milieu difficile. Je pense qu'il n'y a pas d'autre issue. Je suis en ZEP et pas au lycée international de Lyon et pourtant, le sens de mon métier est aussi et surtout une centration sur ce que les élèves apprennent. Avant, j'étais surtout sur des artifices, sur de la mise en scène que je ne refuse pas, il faut bien habiller, mais si on habille « rien » ça ne sert pas à grand chose. Je vais vous montrer, surtout dans la dernière partie, l'effort que ça demande de savoir ce qu'on enseigne. Mes vingt ans de métier, c'est beaucoup la recherche de la clarification de ce que j'enseigne aux élèves. Plus c'est clair, plus je suis efficace. Je ne sais pas si c'est vrai mais je le perçois comme cela, plus c'est clair dans ma tête, mieux j'enseigne, mieux j'habille, mieux je gère l'ordre. Voilà ce que je voulais dire d'abord.

### **Il faut que ça marche et pour cela, il faut que ce soit cohérent !**

Une autre chose aussi sur innover : L'innovation c'est une réponse à une problématique professionnelle.



**Un changement?...Une innovation....???**

Cette innovation vise :  
-Soit plus de faisabilité  
-Soit plus de Cohérence  
-Soit plus de légitimité  
-Soit les 3 à la fois

J'ai toujours cherché plus de faisabilité. Quand on est face à des élèves de ZEP, on a intérêt à ce que ça marche et j'ai souvent été vexé qu'on me dise, comme un reproche : « Oui, mais toi tu cherches toujours ce qui marche », en rajoutant souvent « quand ça marche ça ne prouve rien ». Eh bien oui, j'ai toujours cherché ce qui marchait. La faisabilité, c'est quand ça se passe bien, c'est quand « ça tourne ». Si ça ne marche pas, comment faire avec ces élèves ? Il faut que ça marche, mais il faut aussi que ce soit cohérent, c'est à dire en relation avec des contenus fondamentaux, et plus c'est cohérent, mieux ça marche. La légitimité d'un enseignement peut se penser à travers la question des programmes, ce qui ne me gêne pas personnellement, mais elle doit aussi s'ancrer dans la question des valeurs. En ZEP, on est toujours confronté aux valeurs. « Ce que j'enseigne a-t-il de la valeur pour l'élève, est-ce que cet enseignement construit des citoyens... » ? (C'était plutôt mon truc la citoyenneté...ça l'est encore aujourd'hui).

Ce que je vous propose vise à montrer comment j'ai essayé d'articuler ces 3 préoccupations. La séquence de Basket Ball que je vous présente essaye de construire plus de faisabilité (ça marche mieux vis à vis des élèves), d'intégrer plus de cohérence vis à vis des caractéristiques de l'APSA (des

contenus forts), et de porter en même temps les valeurs de notre discipline. C'est cela la complexité du travail.

Alors je vais vous livrer quelques exemples de pratique.

### Le basket à « triple score »

#### Trois façons de marquer des points

C'est un travail qui a été fait avec Serge Philippon, j'y ai apporté une touche personnelle pour l'adapter complètement à mes conceptions de l'EPS. Ce sont des élèves de 4<sup>e</sup>, vous allez j'espère comprendre mieux l'articulation des trois pôles précédents.

					MATCH 1			MATCH 2			MATCH 3		
Equipe	M1	M2	M3	Coups de colère	T +	TS	Perte	T +	TS	Perte	T +	TS	Perte
Rouges													
A	J	J	A		...	..	...						
B	J	J	J				..						
C	J	TM	J		....	..	.						
D	TM	J	J										
E	J	J	J		...	..	..						
F													
				Scores	9 7	6 5	8 6						
A	J	A	J				.						
B	J	J	J		....	...	....						
C	A	J	J										
D	J	J	J		..								
E	J	J	A			..	.						
F	TM	TM	TM										
Bleus													

Légende:

J=Joueur ; A= Arbitre ; TM=Table de marque

Coups de colère= le droit d'exprimer un désaccord, une « contrariété »...

T+ = Panier marqué

TS= tir déclenché dans la raquette avec un défenseur à plus de 2m

Perte= la balle change d'équipe dans la progression de balle

Deux équipes se rencontrent, les rouges contre les bleus. Ce sont 2 équipes de même niveau. Le but est de gagner le match parce pour moi le basket c'est un rapport de force à maîtriser. Le rapport de force est premier : les rouges doivent battre les bleus ou le contraire. Mon bidouillage consiste à transformer la manière de gagner, j'ai appelé cela le basket à multiscotes. Avant pour gagner, il fallait marquer plus de paniers que les autres. Dans mon jeu il faut essayer toujours de marquer plus de panier, c'est ma case T+. Les élèves ne comprendraient pas que les paniers marqués ne compte pas. Mais j'ai aussi constaté que ça menait à des impasses, notamment c'était toujours les plus forts qui

gagnaient ou bien la victoire était souvent obtenu au hasard d'un panier miraculeux qui ne révélait aucune compétence. Quand il y avait un basketteur dans une équipe, je pouvais aménager tout ce que je voulais, c'était toujours son équipe qui gagnait. Alors pendant un temps, on a essayé d'interdire : interdit pour le plus fort de dribbler par exemple, En rugby j'ai même fait jouer en pas chassés un joueur pour ne pas qu'il marque !!! Aujourd'hui, je n'interdis plus : « tu es grand, tu es fort, tu joues à l'ASVEL, tu marques... Bravo ! »... Mais je vais t'imposer autre chose, je vais te dire : « il y a une autre manière de marquer les points. Chaque fois que tu tires seul tu vas marquer un point (la notion de tirer seul équivaut un tir dans la raquette hors de portée d'un adversaire: 1m50 à 2m) enfin, tu ne dois pas perdre la balle dans la progression. Ainsi, les élèves vont organiser un match à partir de ces trois repères, trois indicateurs qui permettent à l'élève de se situer, d'agir et de gagner quand même mais différemment.

Alors qui a gagné le Match N°1 ? (voir fiche)

1° score : les tirs marqués T+ : les rouges gagnent 9 à 7

2° score : les tirs seuls dans la raquette : les rouges gagnent 6 à 5

3° Score : les pertes de balles : les bleus gagnent 6 à 8 (car moins de pertes)

Au final, les rouges gagnent 2 à 1.

### *Des enjeux de contenus*

Alors les contenus, les fameux contenus ? Ils ne sont pas uniquement dans les T+ mais dans la relation tir seul - perte de balle. C'est à dire ce que l'élève doit construire, c'est « je joue vite pour vous prendre de vitesse mais je ne dois pas perdre la balle ».

Certains ne comprennent pas, n'admettent pas que ceux qui marquent le plus de paniers puissent éventuellement perdre le match. C'est pour eux contraire à la logique interne. Dans mon jeu il y a bien un rapport de force, mais faire basculer le rapport de force en sa faveur exige l'acquisition d'une compétence. Quand les élèves comprennent la relation « jouer vite, conserver », qu'ils la mettent en œuvre en match, ça ne me gêne pas qu'ils gagnent le match même en marquant moins de paniers réussis (T+) que les autres. Un jour, un joueur de Club qui perd le match en ayant marqué plus de panier m'a dit que « j'étais fou ». Je lui ai répondu qu'ici, nous sommes à l'école et pas dans son club, et qu'ici on joue comme ça. A l'usage je ne me rappelle pas de résistances durables à ce jeu. Je n'empêche pas l'élève de marquer, je ne lui interdis rien, l'observation est toujours individuelle elle permet de repérer les « héros », les plus forts peuvent rester les plus forts, mais les plus faibles pourront avoir l'occasion de « briller ». La fiche est conçue sur une problématique de contenu, le rapport jouer vite-jouer posé mais elle est conçue sur autre chose encore : la gestion de la classe.

Avant je ne m'en sortais pas parce que les équipes c'est infernal à gérer : les maillots, le nombre, les relations entre eux et les remplaçants qui ne jouaient jamais... Aujourd'hui, il y a une règle, c'est la fiche qui propose les rôles : joueurs (J), arbitres (A), secrétaires (TM). Tout est prévu, ça ne se discute pas et on gagne du temps. Cette gestion des rôles me paraît essentielle pour faire du basket-ball, il faut qu'elle soit anticipée, prévue, et surtout plus laissée au gré du hasard ou à celui des plus forts. Vous remarquerez qu'il y a beaucoup de rôles sociaux, c'est du basket où on joue, on arbitre, on tient la table de marque. La table de marque, c'est fondamental... Si elle ne tient pas sa place le jeu est impossible. On veut donner du sens aux rôles sociaux il faut donc les rendre utiles pour le jeu ! De plus il faut que la table de marque construise les indicateurs : qu'est-ce qu'un tir seul, qu'est-ce que la distance de tir ou une perte de balle ? Et cela s'apprend. Au début ils se trompent mais ce n'est pas important : ça discute, on s'énerve un peu mais c'est une dispute saine. On leur dit de préciser les choses, on prend le temps de le faire.

Cette fiche, cette démarche permet d'organiser trois choses fortes : les contenus d'enseignement et pas n'importe lesquels, l'ordre et la gestion des élèves, la motivation.

Mes élèves, veulent jouer au basket avant tout. Avant je leur proposais « un petit match » à la fin de la leçon, après les exercices censés faire apprendre, forme de leçon que l'on retrouve encore chez les stagiaires PLC2. Le match est toujours prévu à la fin et les élèves ne jouent jamais. Ces modalités d'organisation sont en soi génératrices de nombreuses « violences ». En les privant de jeu, de « sens », on crée le désordre. Dans ma situation on joue et c'est ça qui est important pour mes élèves. S'il faut faire des exercices, je verrai bien, mais je n'ai plus honte. Tant pis pour les théories de l'apprentissage.

Remarque : Cette situation se complexifie en cours de cycle par des phases de jeu à contrat. Je vais mettre un contrat sur un joueur par équipe, je compte ainsi obliger le joueur et l'équipe à modifier encore plus son jeu. Ces contrats portent : sur les tirs seuls (dribble ou après passe), sur les pertes, sur les passes décisives. Les contrats ne doivent pas être de la « charité » pour les plus faibles, par exemple Pierre doit toucher la balle 2 fois dans le match. Ce sont des contrats qui doivent révéler une compétence.

Pour tout vous dire il m'arrive même de faire des exercices. Ils portent sur « les tirs en course » et la précision des passes longues notamment.

## **Deuxième exemple de pratique : la natation**

### *A la recherche d'une situation de référence*

Avant je faisais en 4<sup>e</sup> un 400 m crawl : Une vraie épreuve sportive de natation, mais hélas un peu trop dure pas assez adapté à nos élèves de 4<sup>e</sup>me. Un jour les élèves n'ont plus voulu nager. Du coup je me suis dit : « il y a des fois où on s'amuse en faisant des petits relais de durée à plusieurs (4 ou 5, c'est bien) .... Pourquoi alors ne pas légitimer cette situation comme une situation de référence » ? On va nager longtemps (30 à 45 minutes) et on va donner un projet collectif (un recors de parcours) et un projet individuel. La différence, c'est qu'avant je faisais ce « jeu » dix minutes en début de séance ou quand ils n'en pouvaient plus en fin de séance (les copains d'à côté eux faisaient du water-polo quand ils ne pouvaient plus faire pousser les planches). Moi je faisais des petits relais et un jour je me suis dit : ce n'est pas un petit jeu c'est une vraie situation d'EPS, et je lui ai donné le statut de situation de référence dans mes cycles.

Situation de nage collective en durée.

Noms	Nombre de parcours nagés	Parcours effectués en crawl	Parcours effectués tête dans l'eau	Total individuel de points
A	14	14	12	40
B	12	10	10	32
C	10	9	6	25
D	10	5	1	16
E	12	12	12	36
Total de l'équipe : 58 soit 1450 m				

Le projet individuel est construit sur une problématique de contenus : On peut nager en brasse, en dos, mais il vaudra mieux nager en crawl (parce que c'est une technique prometteuse qui apportera 2 points au nageur), en plus si la tête s'immerge régulièrement ce parcours vaudra 3 points. Les élèves demandent souvent : « C'est comment la tête dans l'eau ? » Et là il faut préciser, il faut donner un fil rouge<sup>2</sup> : chaque fois que la tête est dehors tu vas compter les coups de bras (l'expert sort la tête sur un coup de bras). On décide pour donner des repères, que sortir la tête sur trois bras, c'est être déjà compétent, que ça a de la valeur même si ce n'est pas encore l'expertise souhaitée. C'est une étape, un pas en avant prometteur pour respirer plus tard sur un bras.

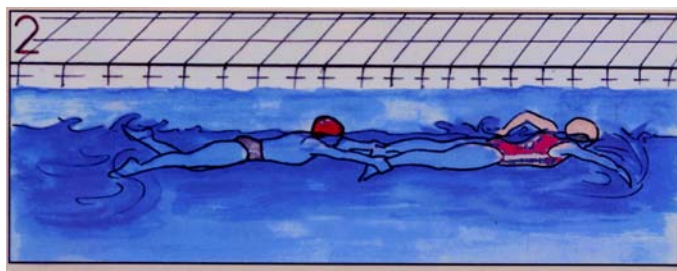
Cette situation comme la précédente articule des préoccupations de « jeu », de contenus culturels forts, et de gestion des élèves (« elle marche bien »).

#### *Comment des contenus d'enseignement transforment la situation de référence*

On voit bien la manière de gérer les élèves, la motivation, les contenus mais quelquefois les contenus se diluent dans la situation. Les situations sont parfois peu contraignantes. Dans le relais ils peuvent continuer à nager la tête hors de l'eau, la contrainte phare de la situation est lié à la motivation de faire un parcours à 3 points, elle est liée au projet de l'élève. Je me disais souvent : Comment faire en sorte qu'il se confronte sans détours aux contenus sélectionnés par l'enseignant: la gestion de la tête dans l'alignement corporel, s'aligner pour ne pas freiner, sortir la tête vite. Ces contenus sont fondamentaux à ce niveau là, quelle situation pour obtenir cette transformation sans détournement possible? Cette réflexion je me la faisais souvent, en même temps je proposais aux élèves un « petit jeu », (toujours cette histoire de petit jeu), que j'appelais : la chenille. Mais un matin je me suis dit : ce ne sera plus un petit jeu, ce sera la situation de référence.

De quoi parle t-on ?

<sup>2</sup> Jean-Luc bâtit son intervention à partir de trois contraintes qu'il nomme : l'homme debout qui ne lâche rien de ses convictions d'éducateur, le fil rouge qui donne continuité à l'apprentissage et la ligne jaune qu'il ne faut jamais dépassé au risque de n'être plus debout. Ce cadre est repris et explicité dans le dossier EPS N°64 (2006) « l'EPS dans les classes difficiles : entre fils rouges et lignes jaunes ».



Une compétition de chenille s'organise dans un rapport à la place (1er, 2ème...) ou au temps (chrono).

Vous avez compris le problème, celui qui est devant va être gêné par celui qui est derrière car souvent il laisse sa tête trop longtemps dehors pour respirer, ce faisant il appuie sur les jambes du premier qui en même temps a du mal à nager : « Eh ! Arrête d'appuyer et de me tirer en arrière ». Les élèves n'ont plus le choix, où ils s'alignent en sortant vite la tête ou la chenille explose. Le problème est devant et derrière car les 2 nageurs doivent prendre l'air vite pour que le couple reste opérationnel et aille le plus vite possible. Ici on peut peut-être parler de solidarité en EPS. Je construis donc un couple de travail où l'un dépend de l'autre. J'ai même vu des chenilles mixtes garçon-fille ce qui est assez satisfaisant pour moi.

L'alignement en natation, c'est très dur à apprendre. Vous avez beau mettre des planches devant, des pull boys derrière, vous pouvez même les obliger verbalement à mettre la tête dans l'eau, ce n'est pas très efficace. S'aligner, apprendre à respirer c'est très dur et c'est très long. Pourquoi apprend-on à respirer de la 6<sup>e</sup> à la terminale dans quasiment tous les cours d'EPS de France et pourquoi les élèves ont-ils toujours autant de mal à le faire? Il fallait trouver une tâche qui contraigne les élèves, c'est à dire qui leur permette de se coltiner le problème de l'alignement, et qui en même temps soit un peu amusante.

La culture des élèves fait-elle obstacle ? On est surpris quelquefois par le niveau culturel des élèves au regard des APSA. Je leur disais par exemple qu'aux JO de 2012 à Paris il y aurait une compétition de chenille. Pas un ne bronchait, ils croyaient tous que c'était possible. Pourquoi d'ailleurs ne m'aurait-il pas cru ? En fait, la question de la présence ou pas de cette forme de pratique au JO ne les perturbait pas, ça leur est égal que ça n'existe pas aux JO. Savent-ils même que les JO existent ? Trop souvent les collègues « angoissent » avec la « référence culturelle ». Ce n'est pas de la natation dit-on de cette situation parce que ça ne ressemble à rien d'institutionnellement connu. On a rencontré cette résistance « culturelle » quand on est passé à la prépondérance du crawl dans les pratiques : « et la brasse alors d'indignait beaucoup...on n'a pas le droit de la supprimer...c'est culturel !! »?

Ceux qui refusent ma proposition... « La chenille: en Situation d'apprentissage peut-être mais jamais en situation de référence »... pensent que je vais trop loin, que j'exagère, que c'est de la provocation, un crime de « lèse culture » en quelque sorte. Doit alors se poser un vrai débat sur la nature même du « fond culturel » d'une APSA en EPS, doit se poser aussi la question de la relation entre la culture de l'APSA et la culture scolaire. Se demander enfin si les contenus les plus fondamentaux d'une APSA peuvent ou doivent piloter le choix des situations de référence en EPS ?

### Troisième exemple : la danse

#### *Rester debout, malgré tout... comprendre au lieu de Zapper*

La danse est un autre problème, très important pour moi parce que c'est celui qui m'a fait le plus vaciller dans mes compétences de prof. J'ai été en difficulté comme personne parce que mes élèves ne voulaient plus apprendre, ne voulaient surtout plus danser et qui gentiment me disaient que ce que je leur proposais n'avait pas de sens. Moi je ne savais pas où j'allais. J'avais qu'une seule chose dans la



tête : « la danse est une activité de production de formes à visée symbolique ». C'était la logique interne, on me l'avait appris, du moins c'est que j'ai retenu, et j'ai fonctionné avec cette idée que la danse était une activité où il fallait réfléchir, être intelligent, évoquer... Les élèves voulaient bouger, et moi je voulais qu'ils évoquent, ils voulaient de la musique et moi je leur disais qu'on pouvait s'en passer. Je n'arrivais pas à faire vivre aux élèves cette conception. Je me disais « tu dois être mauvais, qu'est-ce que tu fait là ». La logique interne s'imposait à moi comme un dogme. Je n'avais pas du bien comprendre, mais on était plusieurs dans mon cas, alors je me rassurais un peu. Mais j'ai essayé de survivre en danse au lieu de l'abandonner. Vous savez que la danse est aujourd'hui très peu programmée, en tout cas à Lyon. Tous ceux qui étaient dans mon cas n'ont pas fait le même choix que moi. Ils ont préféré faire « autre chose », une autre activité !!! C'est pareil en gym, ça ne marche pas, alors on fait de l'acro-sport !!!

Pour résister j'ai du faire des choix, ils sont discutables... Mais au moins ils m'ont permis d'y voir plus clair et de continuer à enseigner la danse en ZEP.

### *Dans l'urgence : Cibler les contenus, bidouiller<sup>3</sup> sa pratique*

J'ai choisi d'abord de clarifier ma conception de la danse. J'ai essayé de comprendre pourquoi elle n'était pas facilement enseignable aujourd'hui. C'est dans les conceptions que l'enseignant se fait de la gym ou de la danse que les difficultés de gestion de la classe apparaissent. La conception de la danse que je me suis construite aujourd'hui est plus « ouverte », je dirais plus large que le référent contemporain. L'autre problème majeur a été celui des étapes possibles pour l'enseigner, et là je n'ai jamais pu avoir une réponse claire de la part des formateurs. Comme si la Danse résistait à toutes les rationalisations. La danse ce serait l'espace, le temps et l'énergie...le corps, et tout ça indivisible, en bloc, inséparable. Tellement enchevêtré que moi qui enseignait tout, je ne voyais jamais rien dans ce qui se passait chez les élèves. En fait je voulais des étapes claires et précises pour enseigner. Alors je me suis dit que je devais trouver quelque chose de plus important, de plus fondamental à un moment donné et qui me permettent de cibler mes contenus.... J'ai mis dix ans pour répondre à cette question et je crois que je n'ai peut-être pas bien répondu. Je me suis dit qu'au début il valait mieux qu'ils « dansent ensemble, collectivement ». Où est le thème, où est le propos, qu'évoquent-ils ? Je ne sais pas bien. Mais par contre, je sais qu'au début des cycles ce qu'ils font c'est toujours vertical, monotone et stéréotypé (type clip pour les filles), les garçons miment ou racontent un moment de leur vie... A la fin si c'est plus varié, s'ils s'organisent avec précision, sur un espace, sur une musique, s'il y a moins de temps morts, si je peux leur dire c'est bien, c'est agréable à regarder, je suis content, je pense avoir gagné. J'ai décidé d'exiger ça en 6ème...Suis je réducteur, ai-je vidé la danse de son essence ? Ma conception est-elle trop « dépouillée » ?

Le pas en avant pour la classe de 6ème a été ainsi défini :

**« Tous ensemble »**

**Vers une danse plus précise, plus Continue et plus collective**

Il s'agit de produire **de construire de la continuité** dans l'activité des danseurs, **de densifier** la production collective.

Restait le problème des situations de références. J'ai décidé de les rendre assez « directives ». Je travaille sur la base d'un scénario, quasiment imposé. Problème : est-ce qu'imposer peut permettre de créer ? Question « philosophique » mais moi je pense que oui. Vous pouvez imposer tout ce que vous

<sup>3</sup> Bidouiller : dans le dictionnaire Robert 6 volumes ce terme n'apparaît pas mais tout le monde comprendra ce qu'il veut dire. Les savants parlent d'empirisme créatif ou d'intelligence pratique qui fondent l'expertise du quotidien.

voulez, à la fin ce n'est jamais pareil. Ça veut dire que le groupe A avec tout ce que j'impose arrive rarement au même produit que le groupe B. Les élèves entre eux font des adaptations, ils « dévient » les contraintes, ils créent des « choses » que je n'avais même pas imaginées.

Sur une première musique, je demande aux élèves de danser en alternant, une suite de photos, entrecoupée de « trouvailles » (forme motrice « labellisée » par le prof).

Photo 1 Pause	<i>Trouvaille</i> <b>1</b>	Photo 2 Pause	<i>Trouvaille 2</i>	Photo 3 Pause	<i>Trouvaille 3</i>	Photo 4 Pause	<i>Trouvaille 4</i>	Photo 5 Pause
------------------	-------------------------------	------------------	---------------------	------------------	---------------------	------------------	---------------------	------------------

Si cela vous semble trop imposé, vous pouvez les laisser chercher les trouvailles. Par exemple imposer la une et la deux et les laisser libres d'inventer la trois et la quatre. Sur une deuxième musique, je leur demande de choisir la trouvaille « préférée » du groupe et de la danser au ralenti (vers plus de continuité).

Je sais que les élèves restent encore trop « verticaux », qu'ils utilisent prioritairement les jambes, les bras... Mais je me force à me dire que ce n'est pas si mal que ça pour ces petits 6ème... Un vrai dépassement pour eux : ils ont mis au point et danser devant les autres une chorégraphie.

L'étape 2 ce serait pour moi utiliser le corps de façon atypique. Ce serait le nouveau pas en avant au collège. Aujourd'hui, à cette étape, je crée un monde sonore où je demande à mes élèves de réagir à des « impulsions virtuelles » qui vont faire « exploser » le corps sur les temps forts de la musique et je précise même la partie du corps mobilisée. A partir de là, il y a du mouvement, une espèce de « feu d'artifice corporel » qui s'enclenche.

En danse je passe peu de temps sur les situations dites d'apprentissage, c'est à dire que la situation de référence devient une permanence dans le cycle, on apprend dans la SR. Certes je la découpe, mais toute la mise en projet de l'élève est dans la situation de référence. Avant dans une approche de la danse « modularisée » (l'espace, le temps, l'énergie, la relation, le corps...) j'avais du mal à recoller les morceaux. La SR devient le support privilégié de la relation des contenus à l'élève. Tout le monde n'est pas d'accord, je le sais. Cette conception n'est tenable que si on fait l'effort de construire des situations de référence au plus près des contenus enseignés. Plus de SR en danse, moins de SA, cela a changé ma vie de prof. Je suis passé des séances saucissonnées, découpées à des séances plus cohérentes où les élèves avaient le temps de rentrer dans la peau d'un danseur.

Paul Goirand disait : « on est libre de donner corps et forme aux situations d'EPS ». Moi cette liberté, je l'ai prise, mais tous « les bidouillages » n'ont de sens que s'ils permettent aux élèves de rencontrer les « savoirs ». Quand on fait la chenille est-ce qu'on construit un futur nageur ? C'est la question essentielle. C'est quoi un être nageur aujourd'hui, un nageur au collège, au lycée, c'est quoi l'activité d'un nageur ? Si pour vous cette situation ne construit pas un nageur, alors il ne faut pas la faire. Mais quand vous avez décidé que ça construit un nageur, cette tâche peut devenir emblématique de votre cycle, pas un « moment » au début ou à la fin, mais une situation de référence.

Pour conclure, je voudrais ré-insister sur la nécessité de clarifier le projet de l'enseignant pour construire ses pratiques. Si vous allez la fleur au fusil dans le bidouillage des pratiques, vous n'irez pas loin. Ce sont les contenus qui pilotent les formes de pratique en EPS.

Il faut clarifier le projet d'enseignement à partir d'une analyse de la motricité des élèves et des contenus à transmettre. Mettre les pratiques au niveau des ressources des élèves, de ce qu'ils sont capables de faire et de réussir, ça c'est prometteur. Je voudrais vous montrer le travail qu'il faut faire (voir tableau cursus natation). Il faut concevoir la natation sportive, mais aussi toutes les APSA

enseignées en étapes. On identifie des conduites typiques, des « pas en avant » possibles pour les élèves. Par exemple, en natation la première étape c'est la construction d'un « sprinter apnéiste » et non d'un « respirateur aquatique ». Ce travail est coûteux et difficile et quand vous faites des choix, vous êtes en danger. A Lyon, on s'est mis à quinze, on a sorti des tableaux comme ça dans 9 APSA et on a proposé des situations en harmonie avec les choix que nous avons fait. Les situations sont ainsi couplées au pas en avant que nous avons décidé de faire faire à l'élève. Moi, ça m'a fait du bien parce j'avais tendance à enseigner toujours la même chose de la 6<sup>e</sup> à la terminale. Pour un enseignant de terrain, la question des situations d'enseignement qui marchent bien, c'est important. Cette création d'outils pour enseigner est possible par tous, mais pour cela il faut avoir fait ce travail...

Cursus Natation en milieu Scolaire

**UN MARCHEUR GIGOTEUR**

L'élève nage avec la tête en hyper extension.  
Le corps est oblique.  
Le regard est souvent horizontal.  
Parfois la tête effectue des mouvements de droite à gauche, mais ses « coups de tête », tête redressée, déforme le nageur.  
Il n'y a jamais immersion de la tête.  
Pour certains, les jambes « pédalent » ou se replient sous le corps.  
On a l'impression que le nageur est « mou », qu'il se déforme.

*Le nageur a dépassé le stade de la « survie » pour construire une adaptation décisive.*

**Se déplacer plus vite en freinant moins**

Pour un nageur, il s'agit de construire une motricité par les bras sur un corps allongé et gainé pour être plus efficace en nageant le crawl.

**UN SPRIINTEUR APNÉISTE**

En crawl, l'élève nage avec la tête dans le prolongement du corps mais, comme il n'immerge pas celle-ci, elle effectue une rotation de droite à gauche.  
Sur une distance de sprint, ce nageur peut immerger la tête dans l'axe pour favoriser sa glisse.  
Il reste cependant en apnée quand la tête est dans l'eau

*Le nageur s'adapte de plus en plus aux contraintes.*

**Se profiler plus pour nager mieux**

Pour un nageur, il s'agit de construire un corps de plus en plus profilé grâce à la position de la tête qui va se fixer dans l'axe du corps, pour nager plus vite et longtemps en crawl vers une respiration aquatique maîtrisée.

**UN PROFILÉ GLISSEUR**

L'élève profilé nage avec une alternance tête dans l'eau et tête hors de l'eau.

La sortie de tête n'est pas toujours brève, elle dure parfois jusqu'à deux ou trois CB.

*Le nageur anticipe, planifie et contrôle son action en fonction des contraintes.*

LYCÉE

**Optimiser finement sa motricité pour être efficace**

Pour un nageur, il s'agit de construire une motricité fine où les paramètres corporels et moteurs sont adaptés et affinés pour nager vite et longtemps en crawl et dans d'autres nages.

**UN NAGEUR TECHNIQUE**

L'élève se déplace dans plusieurs modalités de nage. Il a résolu les grands problèmes de la respiration, de la propulsion, de l'équilibration et il commence à intégrer des problématiques énergétiques et de gestion de son propre entraînement.