

Journées cantonales de formation en éducation physique et sportive

Mercredi 3 et 4 septembre 2014

Atelier 2

**Apprentissage et émotions
Badminton**

Formateur : A. Bréau

APPRENTISSAGES & EMOTIONS : BADMINTON



Résumé : « Les activités physiques et sportives ne sont pas des objets sans résonance affective, symbolique et fantasmatique » (Pociello, 1996). Si aujourd’hui il est admis que les émotions envahissent les cours d’EPS, les utiliser comme une véritable ressource pour l’apprentissage des élèves reste problématique. Nous avons ainsi tendance à limiter la place des processus émotionnels afin qu’ils ne viennent pas perturber le climat de classe et la logique d’apprentissage. Les différentes activités sportives offrent pourtant une variété d’émotions sur lesquelles chaque enseignant peut s’appuyer pour motiver les élèves, faciliter leurs apprentissages moteurs ou favoriser une meilleure coopération. A travers la pratique du badminton et sa logique d’affrontement, les élèves sont susceptibles de ressentir une pluralité d’émotions : plaisir, stress, prise de risque ou encore peur de la défaite viennent ainsi colorer les différents moments vécus en EPS. Dès lors, nous proposons, à travers différentes situations d’apprentissage, d’essayer de voir comment les émotions peuvent se révéler être un outil efficace pour faciliter les apprentissages en EPS.

Venez ainsi discuter, jouer et partager vos émotions à travers la pratique du badminton.

« Rares sont les disciplines qui sollicitent une telle implication émotionnelle : c'est là un phénomène que les enseignants ne peuvent ignorer (...) Les élèves ressentent une pluralité d'émotions à chaque moment du cours d'EPS : certaines sont plus spécifiquement liées au contexte scolaire, d'autres au contexte sportif, d'autres encore à la mise en jeu du corps » (Gagnaire & Lavie, 2005). L'objet de ces deux journées est, à partir de l'activité badminton, de mettre en lien les émotions que peuvent ressentir les élèves pendant un cours d'EPS, avec les différents apprentissages présents dans cette discipline. Définies comme étant « une **réaction affective** d'une **forte intensité** qui implique une **expérience subjective** et des **manifestations somatiques viscérales** » (Houssaye, 1998), les émotions participent ainsi au processus d'acquisition d'habiletés motrices. L'étude des interactions « Emotions – Apprentissages – Badminton » va ainsi se réaliser autour de trois parties :

1. Emotions et Motivation : **Vivre une expérience authentique.**
2. Emotions et Apprentissages moteurs : **Typicaliser des expériences.**
3. Emotions et « l'Autre Chose » : **Développer une intelligence émotionnelle.**

Emotions et Motivation : **Vivre une expérience authentique.**

« Les émotions colorent les événements de la vie, leur donnent une valeur et constituent un moteur, une motivation » (Pasquier & Paulmaz, 2004). Le but de cette première partie est d'essayer de comprendre comment les émotions peuvent favoriser un meilleur engagement et une plus forte motivation chez les élèves. Pour ce faire, il semble notamment important de privilégier des situations d'opposition ou encore de défi, situations riches en émotions. Finalement, les enseignants peuvent s'appuyer sur l'ADN de l'activité badminton, qui renvoie à la présence de ce « rapport de force », de ce « duel » ou encore de cet « affrontement entre deux adversaires ». En confrontant les élèves à des situations de duel, nous privilégions ainsi le ressenti d'émotions telles que le plaisir, la peur, le stress, répondant ainsi à leur « besoin biologique » de vivre des émotions fortes (Blin, 2004) A ce titre, Méard rappelle que « l'effort est accepté plus facilement par les élèves lorsque l'activité suscite des émotions » (2000).

A. L'échauffement.

Afin de conserver un rapport favorable à l'activité et des émotions positives lors du début de cours d'EPS, il est possible de débiter l'échauffement directement par du jeu, raquettes et volants à la main. Si la pratique du badminton semble ne pas présenter de danger immédiat, il est toutefois important d'imposer au départ des échanges en coopération avec quelques secondes de footing sur place ou de déplacements réduits sans à coups ni accélérations violentes. Au fur et à mesure, l'enseignant peut commencer à proposer des situations défis (en lien avec un thème choisi) afin de faire rentrer les élèves dans la logique de cette activité.



L'échauffement proposé.

- **Jeu en coopération** sur demi terrain (le volant ne doit jamais tomber par terre), accompagné ensuite de différents mouvements sur place (talons fesses, montées de genoux, cloche pied...)

- « **Situations Défis** » :
 - Réaliser le moins d'échanges en 1 minute.
 - Réaliser le plus d'échanges possibles en 1 minute.
 - Opposition sur terrain réduit (ligne de service) pendant 2 minutes.
 - Possibilité de changer de partenaires / adversaires.

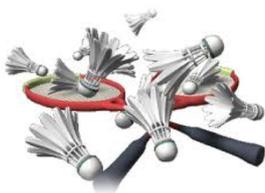
Au cours de cet échauffement, un travail particulier **sur la respiration** peut être proposé. Il semble en effet que prendre conscience du rôle de la respiration est indispensable pour gagner en puissance, en précision de frappe et pour **réguler ses émotions** (La machine à vapeur - cf. Leveau, 2005, p 197) : expirer sur le temps actif de chaque frappe et contrôler le débit expiratoire en fonction de la puissance de la frappe).

B. Des matchs à thèmes.

Alors que l'adolescence peut se définir comme « une période de développement durant laquelle les cognitions, les motricités, les imaginaires sont colorés voire prédéterminés par les processus émotionnels » (Therme, 1995), il semble ainsi important de faire une place aux émotions au sein des situations d'apprentissage. La proposition de structurer les leçons autour de « matchs à thèmes » (Leveau, Sève & Louis, 1999) s'inscrit dans cette voie, en visant notamment deux objectifs :

- Conserver la **dynamique émotionnelle de l'activité** et favoriser un meilleur engagement (présence du défi, du score, de l'opposition)
- S'appuyer sur cette dynamique émotionnelle pour **cibler des apprentissages précis** et choisis par l'enseignant (choix d'un thème : service, smash...)

Ainsi, le but est de s'appuyer sur l'essence ou l'ADN de chaque activité pour mettre en place des situations émotionnellement chargées, susceptibles de favoriser l'engagement des élèves. En badminton, un travail autour du défi et du score rentre dans cette logique (Berthon et Weckerlé, 2010 ; Gagnaire et Lavie, 2007). Finalement, cette proposition rejoint ainsi l'idée qu'il est « nécessaire de conserver les activités physiques, sportives et artistiques comme moyen essentiel de formation, sans leur faire subir un traitement didactique qui leur ôterait leur substance anthropologique, leur signification dans l'ordre de l'humain, c'est à dire dans celui de l'émotion, de l'expérientiel et de l'éprouvé, du vertige et de l'extraordinaire » (Therme, 1995).



Situations proposées.

Exemple de thème choisi : « Varier le rythme des frappes ».

Situation « Deux minutes pour convaincre »

Buts & Consignes.

- Pour A, qui est au toujours au service, marquer un maximum de points en deux minutes. Pour B, le but est de perdre un minimum de points et de faire durer l'échange (frappes descendantes interdites). Les rôles s'inversent ensuite.
- Possibilité de mettre un coach pour chaque joueur et de mettre en place un « score équipe ». Au sein des 2' de jeu, l'enseignant peut installer un « moment coaching » de 30s où chaque coach doit formuler deux conseils : un technique et un tactique.

Intérêt de la situation :

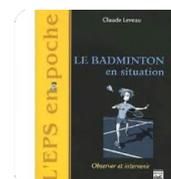
- Cette situation permet au joueur qui attaque d'adopter un style de jeu de l'attaquant à outrance ou attaquant fonceur. Elle permet également de faire sortir l'élève de sa seule logique de « renvoi » (ne pas faire de faute) pour entrer dans une logique de « rupture ».

Ensuite, à partir du bilan réalisé avec les élèves (nombre de points marqués, critères de réalisation), un travail plus précis et plus adapté peut être réalisé. Voici quelques exemples :

- L'élève n'a pas un smash performant : « **A vos smashes, prêts, tapez** » : sur un filet baissé (de 25 à 30cm), le but est de remporter le match. Il s'agit de se risquer à exécuter de nombreux smashes tout en cherchant à situer le point de frappe idéal pour rabattre les volants. Ce travail peut se compléter par un travail plus technique où l'un des deux joueurs se transforme en coach pour envoyer des volants hauts à son partenaire, qui répète ce geste technique en intégrant les différents critères de réalisation : point de frappe en avant de soi, accélération du bras, traverser le volant (...).
- L'élève est en difficulté dès le service : « **Receveur que fais tu ?** » : l'élève qui est au service, doit tenter de remporter l'échange en profitant du retard artificiel du receveur. Ce dernier se place volontairement sur une zone précise (possibilité de mettre des repères) aux 4 coins du terrain. Il est également possible de demander au receveur de modifier sa posture (pieds collés, jambes fléchies ou tendues, dos au filet). Finalement, l'enjeu pour le serveur est de réussir à adapter son service en fonction du placement et de la posture du receveur.
- L'élève est en difficulté pour construire la rupture : « **Entrez dans la ronde** » : l'élève seul doit remporter un maximum de points face à un groupe de trois adversaires qui jouent à tour de rôle en tournante. L'élève seul, qui sert toujours, dispose de deux cônes pour délimiter une porte d'entrée (1 m de large), porte par laquelle chacun de ses trois adversaires devra passer pour entrer sur le terrain. Finalement, l'enjeu pour l'élève est de mettre ses adversaires en difficulté en organisant lui même leur entrée dans le jeu (et ensuite argumenter ses choix).

A la fin de ce travail, la situation « **Deux minutes pour convaincre** » est proposée à nouveau. Chaque élève (ou chaque équipe) rejoue contre le même adversaire avec comme but d'améliorer le score réalisé lors de la première opposition. L'élève dispose ainsi d'un repère précis (le score) sur lequel il va pouvoir s'appuyer afin de constater des progrès réalisés.

NB : les situations proposées ici s'inspirent directement du travail réalisé par C. Leveau dans son ouvrage *Le badminton en situation* (2005, p 75, 103, 115 & 129)



Bilan du thème Emotion & Motivation.

- En privilégiant les « matchs à thème » et autres défis, les émotions présentes au sein du rapport de force restent au cœur des situations vécues, perspective pouvant ainsi favoriser la motivation des élèves, qui restent toujours à la recherche d'émotions positives (Saury, 2010).
- Finalement, à travers les différentes situations d'apprentissage, les élèves ont ainsi la possibilité de ressentir et de vivre, de manière individuelle ou collective, le cycle d'EPS comme une « expérience authentique » (Delignières & Garsault, 2004) qui prend appui sur l'ADN de l'activité, ici le rapport de force. Au delà du badminton, cette logique d'enseignement peut se développer dans d'autres activités, avec notamment pour les activités artistiques, des situations d'apprentissage qui se regroupent autour de la création d'un spectacle (Bréau, 2013).

Emotions et Apprentissages moteurs : Typicaliser des expériences.

« L'une des découvertes les plus frappantes de ces dernières années a été de comprendre que l'affect ou l'émotion sont à la base de ce que nous faisons chaque jour en étant aux prises avec le monde, que la raison ou le raisonnement sont presque comme la cerise sur le gâteau » (Varela, 1999). Ici, le but est de réussir à voir comment les émotions sont susceptibles d'être de véritables ressources à la bonne décision (Damasio, 2010). Loin d'une vision cognitive de l'apprentissage et plus proche d'une vision située et du couplage « Perception – Cognition – Emotion », cette approche souligne que les émotions, guident la prise de décision des élèves et favorisent le développement de compétences tactiques notamment. Voici l'exemple d'une situation.

Thème choisi : « Construire la rupture de l'échange. ».

Situation de départ « Le Banco » (Berthon et al, 2010 ; Leveau, 2005)

But de la situation (et consignes) :

- Les joueurs disputent un match au temps. Chaque joueur peut tripler la valeur du point s'il annonce « Banco » juste avant la frappe qu'il perçoit comme gagnante (touchée ou non par son adversaire)
 - Si le joueur remporte l'échange et qu'il a annoncé « Banco » : + 3 points.
 - S'il remporte l'échange sans avoir annoncé « Banco » : 1 pt
 - S'il annonce « Banco » mais qu'il ne remporte pas immédiatement l'échange, il perd un point et l'échange continue.

Intérêt de la situation :

- Le but ici est d'identifier un contexte de jeu immédiatement favorable à la rupture.
- Privilégier les émotions et le jeu, afin de faire ressentir plutôt que réfléchir (caractère incarné de la cognition) aide ainsi à la prise de décision.



Bilan du thème Emotion & Apprentissage.

- A travers cette situation, le but est de permettre aux élèves de **typicaliser des expériences** (Sève & Saury, 2006) c'est à dire, reconnaître des moments types de configurations de jeu. Damasio (2010) évoque ainsi la présence de « marqueurs somatiques », marqueurs qui désignent la reconnaissance d'émotions types et qui permettent de réaliser des choix plus pertinents.
- En annonçant « Banco », l'élève est ainsi amené à se créer un répertoire de moments vécus (Rossard et Testevuide, 2005), répertoire susceptible ensuite de lui permettre de prendre des décisions efficaces. Au delà de la seule activité badminton, la situation du « Banco » se développe dans d'autres activités (sports collectifs, MacPhail, 2008).

Emotions et « l'Autre chose » : Développer une intelligence émotionnelle.

« Si l'EPS est génératrice d'émotions, elle est aussi l'occasion d'apprendre à les contrôler » (Pasquier & Paulmaz, 2004). Mettre en place des situations chargées d'un point de vue affectif pose la question de la gestion des émotions. Ainsi, au delà des différents apprentissages moteurs quotidiennement travaillés en EPS, il semble que l'enseignant peut également travailler sur « l'autre chose » (Famose, 2003), c'est à dire cet ensemble de « stratégies réflexives, de connaissances sur soi ». Chaque élève, en fonction de son profil émotionnel (Hanin, 2000) vit de manière singulière les situations proposées. Certains peuvent ainsi être en difficulté face à des situations de confrontation, notamment dans la gestion de leur frustration et de leur stress (Guillou & Durny, 2008). Chacun peut ainsi accéder à une certaine « intelligence émotionnelle » (Goleman, 1995), définit comme « l'habileté à percevoir et exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler chez soi et chez les autres » (Gendron, 2008).

Situation « Routines de performance »

But de la situation (et consignes) :

- Développer une routine entre chaque point permettant d'avoir l'esprit libre (switcher) et de s'engager pleinement dans le point suivant.
 - Entre chaque point, se mettre dos à l'adversaire et refaire ses gestes dans le vide.
 - Se rhabiller entre chaque point (cf. Nadal)
 - Refaire ses lacets tous les trois points.
 - Sourire avant chaque point.
 - Expirer complètement et se détendre avant chaque point.
 - Se recoiffer, remettre ses chaussettes, toucher la ligne de service, fermer les yeux trois secondes...

En outre, ce travail de routines de performance doit s'accompagner de « **situations matchs** » pouvant présenter une « **charge affective** » particulièrement importante. (Ex : « Les compteurs à zéro » (cf. Leveau, 2005, p 201) : match en 8 points avec un score qui revient à 0 à chaque fois qu'il y a égalité)

Bilan du thème « Emotion & Autre chose ».

- Finalement, le but est bien de réussir à apprendre à gérer ses émotions, à les reconnaître pour diminuer les effets négatifs qu'elles peuvent avoir sur son propre comportement. La notion « d'intelligence émotionnelle » semble d'autant plus importante à travailler que certains travaux montrent le rapport favorable entre compétences émotionnelles, apprentissage et réussite scolaire (Mayer, 2008). Au delà de l'expérience vécue en EPS, ce type de travail peut se réaliser dans d'autres disciplines scolaire (Fouchet, 2004).
- De plus, ce travail de reconnaissance et de maîtrise des émotions peut se réaliser de manière collective. Lafont (2005) évoque ainsi le concept de « coping modèle » pour désigner des élèves coachs qui s'investissent également dans le registre émotionnel en faisant notamment preuve d'empathie.
- Finalement, cette approche de l'EPS se rapproche des travaux de la philosophe I. Quéval, et du « rêve d'une éducation physique au sens le plus large du terme qui soit avant tout une éducation à soi, à la réflexion sur la performance et la limite, sur l'équilibre et le déséquilibre, sur le dépassement de soi et de ses finalités » (2004).

Conclusion. Si le but de ces journées cantonales était de réfléchir et de partager autour du thème « Apprendre en EPS », cet atelier a eu pour ambition de s'interroger et de réhabiliter la place occupée par les émotions au sein d'un cours d'éducation physique. Tantôt facilitatrices, tantôt inhibitrices de la construction de compétences, les émotions ressenties par les adolescents et les adolescentes représentent un domaine important, à ne pas négliger, et sur lequel un enseignant d'EPS peut intervenir. Reste à savoir maintenant comment l'enseignant lui même gère ses propres émotions, car à en croire Ria (2005), « l'intervenant dans le domaine de l'EPS est obligé d'intervenir sur les émotions d'autres personnes alors qu'il est lui même en situation de ressentir des émotions : ce n'est sans doute pas là la composante la plus simple du travail des éducateurs. »

Bibliographie.

- Berthon, S & Weckerlé, J. C. (2010.) Tensions et émotions. *Revue EPS n°341*.
- Guillou, J & Durny, A. (2008.) A quoi pense l'élève au cours d'un match ? *Revue EPS n°333*.
- Fouchet, A (2004). Une stratégie contre le « décrochage scolaire ». *Revue EPS n°310*.
- Leveau, C ; Sève, C ; Louis, E. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS n° 277*.
- Leveau, C. (2005). *Le badminton en situation*.
- Rolan, H & Geay, S. (2008). *Le guide du badminton*.
- Ria, L. (2000). Les émotions. *Pour l'action, EPS*.

Remerciements.

L'auteur tient particulièrement à remercier C. Leveau, la richesse de ses cours et de son ouvrage, *Le badminton en situation*, véritables piliers pour la préparation de cette formation.

Contact : antoine.breau@hepl.ch

SOMMAIRE

EP&S #341
CAHIER 12 ANS ET PLUS

Terrain
Badminton

Tensions et émotions. p.3

Une situation, une démarche

Handicap

Sensibiliser les élèves
au handicap visuel. p.7

Une séance, un thème

Courses de haies

Courir vite en franchissant
des obstacles. p.10

Terrain

Football gaélique

Découvrir l'activité. p.14

Une situation, une démarche

Escalade

De l'exploit de cordée à
l'exploit personnel. p.18

Un cycle

Danse

Rock au sol. p.22



EP&S : le cahier 12 ans & plus
N°341 (2010)

HEP Bibliothèque-Médiathèque

Ce cahier fait partie intégrante
de la Revue EP&S n°341. Il est joint
en fonction de l'abonnement choisi.

TENSIONS ET ÉMOTIONS

Susciter des émotions dans la pratique
du badminton améliore l'investissement
et l'apprentissage des élèves.

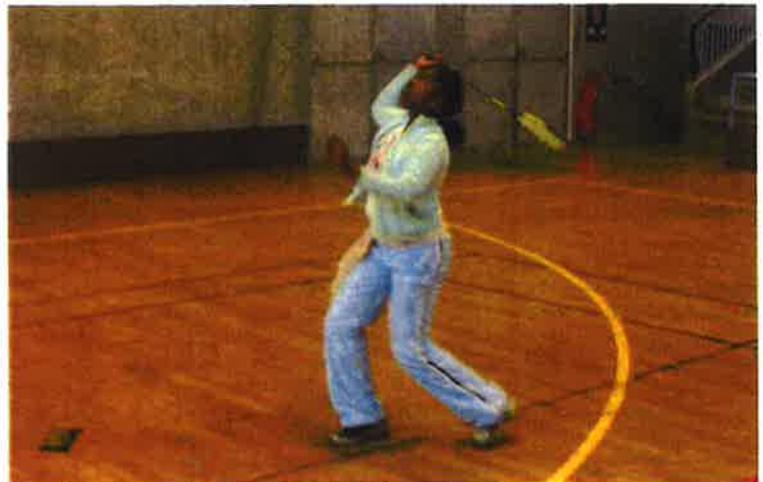
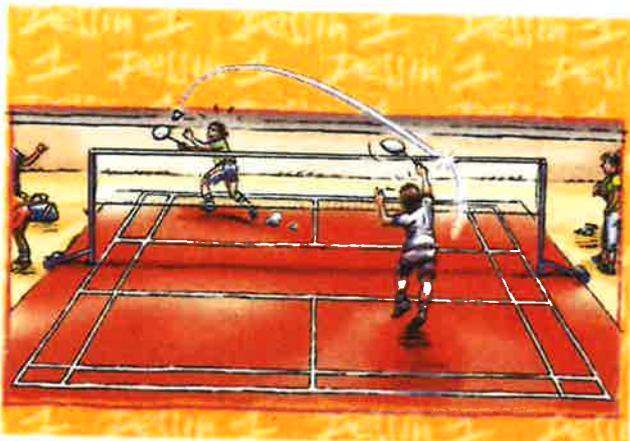


Photo: S. Berthon / Illustration: F. Tribes

Le badminton possède cet avantage qu'assez vite les élèves éprouvent du plaisir à échanger ou à chercher la rupture. Ses caractéristiques (absence d'obstacle, de contact physique, de coéquipier en simple, simplicité des règles, facilité à renvoyer le volant), permettent de s'installer rapidement dans une pratique ludique de score et de défi¹. La gestion du groupe-classe, de l'hétérogénéité des élèves, du temps, amène cependant l'enseignant à organiser souvent des matchs sous des formes classiques de montante-descendante, dont nous avons souligné les limites précédemment². Les élèves affrontent fréquemment les mêmes adversaires, le jeu devient rapidement « routinier » et la hiérarchie est trop stable. L'intérêt du défi s'étiolle et finalement, le jeu des élèves évolue peu.

La question pour l'enseignant est donc de trouver des dispositifs variés qui, de par les tensions et émotions qu'ils suscitent, aident à maintenir plus longtemps dans le cycle « l'esprit de défi » et l'investissement. En EPS, J.-A. Méard affirme: « L'effort est accepté plus facilement par

les élèves lorsque l'activité suscite des émotions »³. L'aménagement du règlement permet de jouer sur l'intensité des matchs et déterminer en fonction des caractéristiques des élèves, un niveau de « juste tension » qui favorise l'investissement sans engendrer de débordement. Dans tous les cas, l'issue des matchs retrouve son caractère imprédictible quel que soit l'adversaire rencontré et les systèmes de comptabilisation des points permettent une valorisation de tous les élèves. Toutefois ces dispositifs peuvent aussi avoir une valeur d'orientation des conduites des élèves dans le jeu. Dans la lignée des ouvrages de B. Jeu, des travaux de plus en plus nombreux montrent effectivement le lien étroit que l'on peut percevoir entre émotion et action. « L'action a un fondement émotionnel: elle répond à un mobile sensible »⁴. La manipulation didactique du règlement a pour but de créer une tension spécifique entre les joueurs dont la forme va les conduire à jouer de manière plus offensive, plus maîtrisée ou plus diversifiée. Nous avons choisi de classer les dispositifs en 4 catégories **tableau p.4.**



Vers un jeu plus offensif

Match court au temps (2 min)

Plus le temps est court, plus le joueur est contraint de mener à la marque. Les matchs plus longs conduisent certains élèves à tenter de gagner ou de perdre du temps afin de conserver l'avantage au score jusqu'au coup de sifflet de l'enseignant; ce qui favorise une stabilité dans la hiérarchie.

Points au temps

L'élève joue un match classique. Un observateur placé sur le côté du terrain chronomètre le temps de jeu effectif (celui où le volant est en l'air). Le but est de gagner le match en ayant un temps effectif de jeu le plus faible possible. Le chronomètre introduit une forme de pression qui amène les élèves à modifier leur comportement et à valoriser un jeu plus offensif.

Tournoi « mort subite »

Sur tous les terrains, les matchs démarrent et se terminent en même temps. Le temps de jeu est défini par le premier joueur qui atteint 9 pts. Ce dernier crie « Stop » et arrête ainsi toutes les rencontres avec les scores en cours. Chaque vainqueur gagne 3 pts, un match nul donne 2 pts, une défaite 1 pt, mais le stoppeur gagne un 4^e pt de bonus (éventuellement son adversaire est pénalisé par 1 pt de malus).

Ce système, permet d'établir deux classements : le premier lié au terrain en cas de montée/descente ou de classement dans la poule; le second lié à la somme des points de chaque joueur.

Le classement par point peut valoriser des élèves qui ne figurent pas parmi les meilleurs de la classe. D'autre part, le fait d'être « stoppeur » procure une joie certaine. Pour multiplier le nombre de stoppeurs, on demande au joueur qui a stoppé une fois de marquer

1. Rechercher des frappes offensives

10 pts pour pouvoir stopper à nouveau (puis 11, etc.).

L'accent est mis sur de nouvelles formes de rupture pour des élèves essentiellement centrés sur le renvoi et l'échange, qui visent une cible verticale en attendant la faute adverse. Ces derniers doivent rechercher des frappes plus sèches, plus rapides et donc plus offensives **RECAP**. La cible est toujours verticale mais les frappes sont plus incisives avec une recherche de vitesse de volant pour donner moins de temps à l'adversaire. Les élèves osent le duel et recherchent la rupture au lieu de l'attendre. Si ces frappes « forcées » ne sont pas toujours réalisées dans des conditions favorables, en revanche, on peut penser que leurs représentations évoluent. Pour des élèves déjà installés dans la rupture (dégagé offensif, début de smash), il s'agit de rendre les frappes moins stéréotypées et les trajectoires plus efficaces afin de remporter le point plus rapidement. Pour cela, dans un premier temps, l'utilisation du plus large espace de jeu est primordiale dès le service ou la première frappe de renvoi. Jouer les 4 coins pour faire courir l'adversaire, leur permet d'obtenir plus rapidement des volants favorables au smash. **RECAP 2**

Le « plus ou le moins »

En tournoi « mort subite », lorsque le match a été stoppé, on ne note donc que le nombre de points marqués ou encaissés selon que l'on a choisi la « mort subite plus » ou « moins ».

En match par poule, on peut organiser des matchs aller / retour de 6 min (élèves plus âgés).

En phase 1 (3 min), le joueur A joue le « plus » et doit essayer de gagner en marquant un maximum de points tandis que le joueur B joue le « moins » et cherche à gagner en encaissant un minimum de points. En phase 2, on inverse.

En jouant le « plus » ou le « moins », l'enseignant incite l'un des joueurs à développer un jeu basé sur l'initiative, plus rapide, plus agressif, plus risqué tandis que son adversaire cherche à développer un jeu plus patient, mieux construit afin de percevoir les conditions plus favorables à la rupture. Sur ce thème, les rôles dominant / dominé sont « pré-définis ». Pour l'élève qui joue le « plus », perdre un point lorsqu'il a trop risqué a peu d'incidence. Il a en effet intérêt à multiplier le nombre d'échanges (donc de points potentiels) pour établir un gros score. L'élève qui joue le « moins » doit, soit privilégier une construction plus efficace pour marquer à coup sûr, soit prolonger l'échange pour diminuer le nombre de points potentiels chez l'adversaire. C'est bien cette opposition de style qui doit être valorisée par l'enseignant.

Vers le risque maîtrisé

Écart au score faible

La gestion de l'écart au score constitue une variable didactique conditionnant tout à la fois l'investissement ou le découragement des élèves et les réponses motrices que l'on observe dans

Dispositifs variés

Catégories de rencontre	Sources de tension / émotion	Orientations du jeu
Avoir un temps restreint pour gagner.	La tension / émotion naît de la contrainte temporelle.	Vers un jeu plus offensif.
Jouer sur l'écart au score.	La tension / émotion naît de l'importance de la faute.	Vers le risque maîtrisé.
Mettre en avant des points de valeurs différentes.	La tension / émotion naît de l'exploit plus ou moins répété.	Vers un jeu plus diversifié.
Mettre en avant une dimension collective.	La tension / émotion naît du collectif.	Vers une adaptation stratégique des formes de jeu.



2. Varier les frappes aux 4 coins

le jeu. Le comptage en tie-break augmente la concentration du serveur puisque chaque erreur donne 1 pt à l'adversaire et produit un jeu plus régulier par une prise de risque maîtrisée notamment au service. Ce système de comptage a tendance à resserrer les scores et à diminuer la durée des matchs justifiant que le tie-break soit particulièrement valorisé sur le plan scolaire.

Sets courts (3 sets de 3 pts)

Les sets courts favorisent « une mise en tension » entre les joueurs, source d'émotion liée au fait que la fin est toujours très proche. Mieux vaut préférer les sets courts aux sets en 21 pts. L'exploit contre un joueur plus fort est toujours possible. Pour gagner, le joueur le plus faible doit prendre des risques en cherchant à déstabiliser l'adversaire par des trajectoires plus offensives. Il peut aussi tenter de s'accrocher dans les échanges au prix d'une dépense énergétique plus élevée due à une plus grande mobilité, à l'intensité des frappes défensives, associée à la recherche de précision.

Le joueur le plus fort, au contraire, cherche à rester concentré pendant les sets, à se contrôler et se reprendre après un set perdu, à doser les frappes afin de ne pas faire de fautes. Augmenter le nombre de points par set revient à donner l'avantage au plus fort qui peut prendre plus de risques puisqu'il a plus de temps et donc davantage « droit à l'erreur » !

Match handicap

Pendant 30 min, les joueurs d'une même poule s'affrontent dans un ordre défini. Le premier qui atteint 5 a une victoire. Durant ce laps de temps, les joueurs se rencontrent plusieurs fois. Lorsque 2 joueurs s'affrontent une nouvelle fois, le perdant

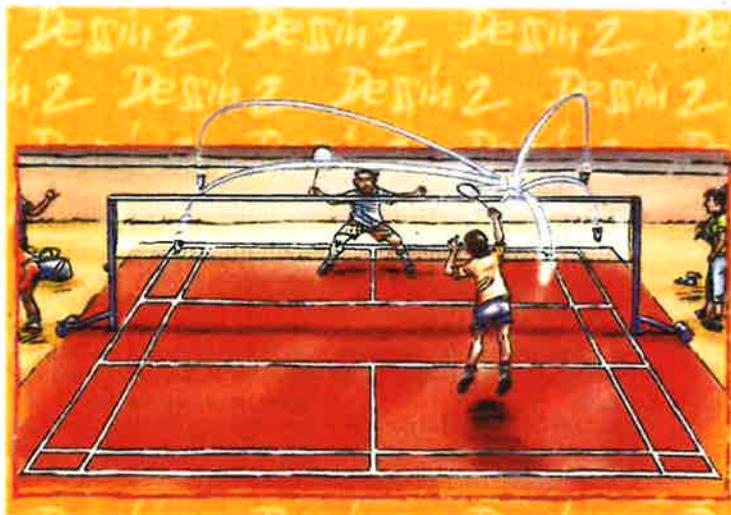
du premier match part avec 1 pt d'avance, puis 2 pts, puis 3 pt. Si un joueur a gagné le match en partant avec 2 pts d'avance, le match suivant, il n'en aura plus qu'un. Le handicap est donc défini par le nombre de victoires d'écart entre A et B.

Le classement final dans la poule est déterminé par le ratio « victoires/défaites ». La victoire est possible pour les deux joueurs, le plus faible doit tenter des ruptures, le plus fort doit, au contraire, gagner en assurant son jeu.

Dans cette organisation, le fort se voit « moins » gagnant que son adversaire avant le match. Il doit s'appliquer car il a moins droit à l'erreur. Le moins fort doit prendre des risques ou jouer plus précis et se découvrir de nouvelles compétences.

Points de valeurs différentes

Dans le « quitte ou double », le plus fort cherche à marquer un maximum de points consécutifs pour que l'écart de score soit le plus élevé possible ou pour réussir la plus belle série de points gagnants de la classe. Plus le volant en jeu rapporte, plus le joueur cherche à percevoir le meilleur moment pour conclure avec le moindre risque. L'adversaire gère la prise de risque : ne pas faire « d'offrande » pour mettre fin à une série de points adverse, prendre des risques pour en tenter une rupture. Les élèves développent généralement un jeu beaucoup plus patient qu'à l'accoutumée (parfois trop) composé d'échanges mieux construits. Dans ce contexte, et dans la perspective de tournoi par groupes de niveau, la notion de record personnel ou de record de classe à établir est source de motivation. Le « record de série de points » peut être établi dans un groupe aussi bien faible que fort.



Vers un jeu plus diversifié

La cible

Atteindre une cible difficile pour marquer plus de points constitue une variable didactique fréquemment utilisée à l'école. En jouant sur la localisation et la taille des cibles, l'enseignant cherche à développer chez l'élève une satisfaction liée à l'atteinte d'une zone réduite sur le terrain, en orientant son activité vers des zones tactiques efficaces.

Le « banco »⁵

Si le « banco » (frappe gagnante annoncée à l'avance au cours même du jeu) permet à l'élève de s'investir au travers d'une situation ludique tout en identifiant les moments les plus propices à l'annonce d'un point gagnant, il peut être obtenu en valorisant soit un jeu puissant, soit un jeu placé plus en finesse. On distingue ainsi le « banco fort » (smash) et le « banco placé » (amorti, contre-amorti). Cela conduit donc à une diversification du jeu et des opportunités de marquer des bonus.

Le coup « mort subite » ou « la spéciale »

Le match s'arrête dès qu'un joueur marque grâce à sa « spéciale » préalablement définie.

Trois exemples de « spéciales »

- Marquer grâce à un seul « vrai smash ».

- Marquer grâce à 3 vrais smash.
- Marquer un vrai smash gagnant, avec un volant non touché au filet et un volant non touché au fond.

Répartition des points

2pts en jeu : 1 pt pour le meilleur au score, 1 pt pour l'élève qui a réalisé le premier sa spéciale. 3pts en jeu au maximum (réaliser 2 spéciales plus le score) : 1 pt par « spéciale » et 1 pt pour celui qui a le plus gros score. Donc je peux gagner jusqu'à 3/0 (2 spéciales plus le score), mais perdre ou faire égalité même si je mène au score.

Lorsqu'il choisit (ou impose) sa « spéciale », l'élève s'approprie un schéma tactique dans un rapport de force stable, qu'il observe, ressent, comprend de mieux en mieux et dans lequel il peut agir pour ensuite le réinvestir face à d'autres adversaires. Les joueurs rencontrent plusieurs fois les mêmes adversaires dans la séance, afin de s'adapter à un rapport de force de plus en plus connu. Ils ne marquent plus par hasard. Le gain par point direct ou par la faute adverse, plus souvent provoquée, est de leur propre mérite ! La satisfaction dans la victoire est source d'émotion plus intense car la « spéciale » relève de l'exploit. L'enseignant peut imposer plusieurs « spéciales » ou les diversifier en fonction du niveau de jeu des deux adversaires, l'objectif étant de rendre les matchs intéressants et de faire progresser les deux élèves.



Vers une adaptation stratégique du jeu

Match par équipes : « ronde à l'italienne »

Les joueurs partagent les responsabilités en cas de victoire ou de défaite.

2 ou 3 matchs de simple par équipes de 2 ou 3 joueurs.

- 1^{er} match : les 2 meilleurs joueurs s'affrontent jusqu'à 7 pts;
- 2^e match : les partenaires jouent en conservant le score du premier match et jusqu'à 14 pts;
- 3^e et dernier match, en conservant les scores des 2 premiers matchs et jusqu'à 21 pts.

Ainsi, en détaillant les scores des 3 matchs, on s'aperçoit qu'une équipe qui gagne 2 matchs sur 3 peut perdre la rencontre!

L'objectif est d'installer les élèves dans des apprentissages plus stratégiques dans lesquels ils prennent en considération les caractéristiques de l'adversaire, de l'évolution du score, de l'état de forme du joueur, pour choisir une forme de jeu appropriée.

La «ronde à l'italienne», par l'addition successive des scores, renforce le caractère émotionnel des rencontres. Cette organisation crée un rapport d'interdépendance fonctionnelle⁶ basée sur l'articulation de l'intérêt particulier et de l'intérêt général. Elles débouchent sur un véritable fonctionnement social organisé autour d'un projet commun, dépassant la solidarité «factice» qu'implique bien souvent le recours aux seuls rôles sociaux d'arbitre ou

d'observateurs. Il est important de bien réfléchir à l'ordre des rencontres, le dernier match étant capital. Il faut veiller, dans des équipes hétérogènes, à bien choisir les élèves qui auront probablement leur responsabilité engagée dans ce dernier match. Le rôle de coach (ou plutôt d'aide), doit souvent être géré par l'enseignant. Ce n'est pas à lui d'intervenir au cours du match, mais au joueur lui-même de demander un temps mort afin de consulter son équipe.

Au-delà des progrès dans les acquisitions motrices, nous nous intéressons à la manière de les obtenir; non pas en ayant recours trop systématiquement à l'observation et à la réflexion, mais en

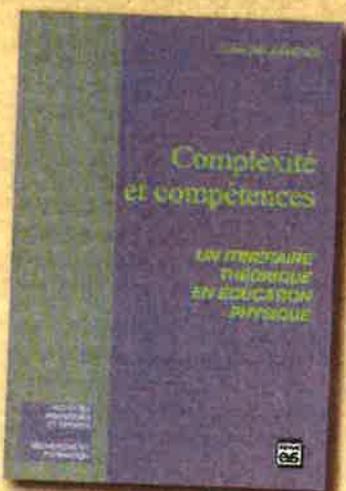
replaçant les émotions comme partie intégrante de l'action. ■

Stéphane Berthon,
Professeur d'EPS, BEES 2 badminton,
Collège Victor Schoelcher, Lyon 9
berthon.stephane@orange.fr
Jean-Christophe Weckerlé,
Agrégé d'EPS, UFRSTAPS Lyon,
jc.weckerle@neuf.fr

1. GAGNAIRE (P.) et LAKE (F.), « Cultiver les émotions des élèves en EPS », in RIA (L.) (coord.), *Les émotions*, Ed. Revue EPS, 2005.
2. WECKERLE (J.-C.), « Approche par compétence en badminton », *Revue EPS*, n°324, 2006.
3. MEARD (J.-A.), « L'effort, donner aux élèves le goût de l'effort », in DELIGNIERES (D.) (coord.), *L'effort*, Ed. Revue EPS, 2000.
4. RIA (L.), RECOPE (M.), « Les émotions comme ressort de l'action », in *Les émotions*, ibid.
5. ROSSARD (C.) et coll., « Évaluation du rapport de force au cours de l'action en badminton dans une situation d'apprentissage : le jeu du banco », *Revue STAPS*, n°68, 2005.
6. Rey (J.-P.), *Le groupe*, Ed. Revue EPS, 2000.

Publication

ÉDITIONS
EPS &



Complexité et compétences Un itinéraire théorique en éducation physique

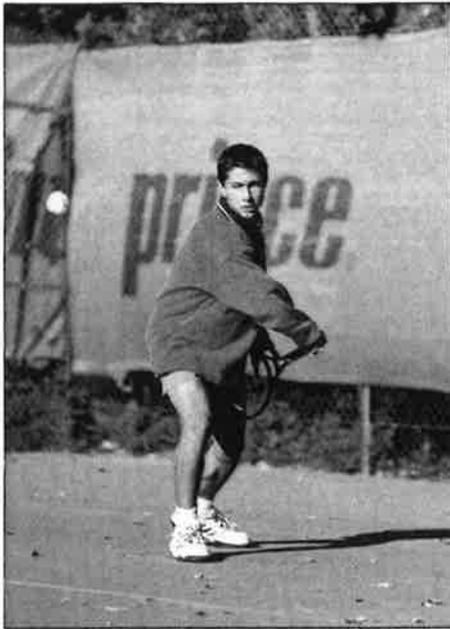
Didier Delignières

Collection « Recherche et formation »

Le concept de compétence a pris une place prépondérante dans les textes officiels et les productions professionnelles en éducation physique. Les contours de ce concept restent cependant mal définis, ouvrant la porte à de multiples interprétations.

Cet ouvrage tente de préciser la définition du concept de compétence sous l'éclairage de disciplines scientifiques dédiées à l'étude des systèmes complexes. Les conséquences de cette définition, au niveau de la conception et de la mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation physique, sont analysées en profondeur.

128 pages
16,50 € sans port
20,50 € port compris
Code 11064
ISBN 978-2-86713-365-7
Parution avril 2009



ANTOINE HOULLET

Dans cet article, les auteurs proposent des exemples de mises en œuvre transversales au tennis, tennis de table et badminton. Ces exemples illustrent une démarche permettant à l'élève de s'adapter aux exigences de la situation d'opposition duelle. Le fil conducteur consiste à augmenter progressivement le système de contraintes imposées à l'élève, afin qu'il construise d'emblée des relations entre les différents éléments fondamentaux des jeux de raquette.

DE L'ÉCHANGE À LA CONSTRUCTION DE LA RUPTURE

PAR C. LEVEAU, E. LOUIS, C. SÈVE

Nous avons conçu cet article après avoir constaté sur le terrain la difficulté à faire passer certains élèves, en sports de raquette, d'un jeu de continuité à un jeu de rupture. Ce passage correspond à une base de niveau qui s'organise autour des intentions tactiques. En proposant des situations appropriées et transversales, nous intégrons les aspects tactiques du jeu comme objet d'apprentissage pour les élèves.

Nous avons donc, pour ce faire, identifié des compétences communes au groupement des sports de raquette. Elles sont mises en œuvre en prenant en compte les contraintes spécifiques du tennis, du tennis de table et du badminton.

IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES COMMUNES

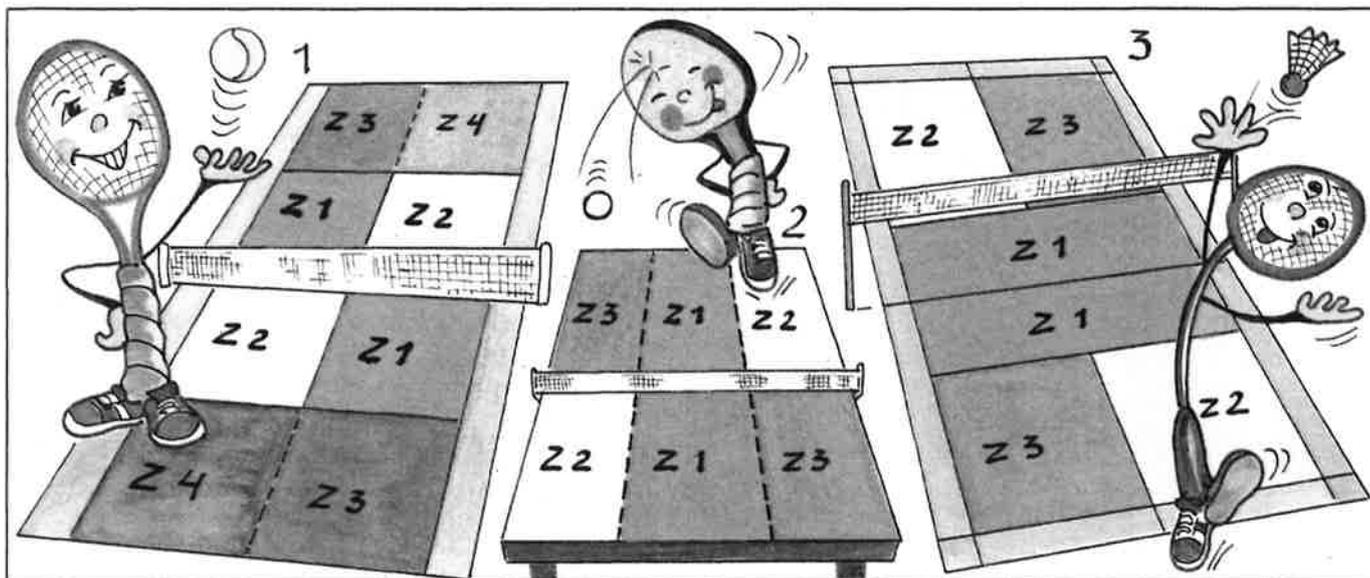
Nous avons choisi de présenter quatre compétences, concernant la construction de la rupture de l'échange, communes aux sports de raquette. Ces compétences permettent de balayer plusieurs niveaux de pratique scolaire et ne sont bien sûr pas exhaustives. Elles ont pour but de fournir à l'enseignant des

exemples constituant des outils évolutifs. Nous avons défini ces compétences autour de la notion de cible d'attaque. Les caractéristiques de celle-ci diffèrent en fonction des exigences réglementaires concernant les possibilités d'intervention sur la balle (jeu avant ou après le rebond) ou le volant.

Si la cible est peu ou prou matérialisée par la surface du terrain adverse au badminton, elle est virtuelle en tennis ou tennis de table dans la mesure où elle dépend des possibilités d'action sur la balle de l'adversaire. Cependant, malgré ces différences de nature de la cible à atteindre, les principes de construction de la rupture restent une constante.

Les compétences identifiées sont illustrées, dans chaque activité de raquette, par des situations préservant l'opposition duelle. Celles-ci nous semblent plus facilement réinvestissables dans le jeu et permettent de donner du sens aux apprentissages moteurs.

Cependant si ces constructions favorisent l'acquisition des pouvoirs d'action communs aux activités de raquette, il sera peut-être parfois nécessaire de revenir à des tâches plus fermées afin de développer et de renforcer des savoir-faire spécifiques.



CARMEN MÜLLER

1. Construire la cible d'attaque

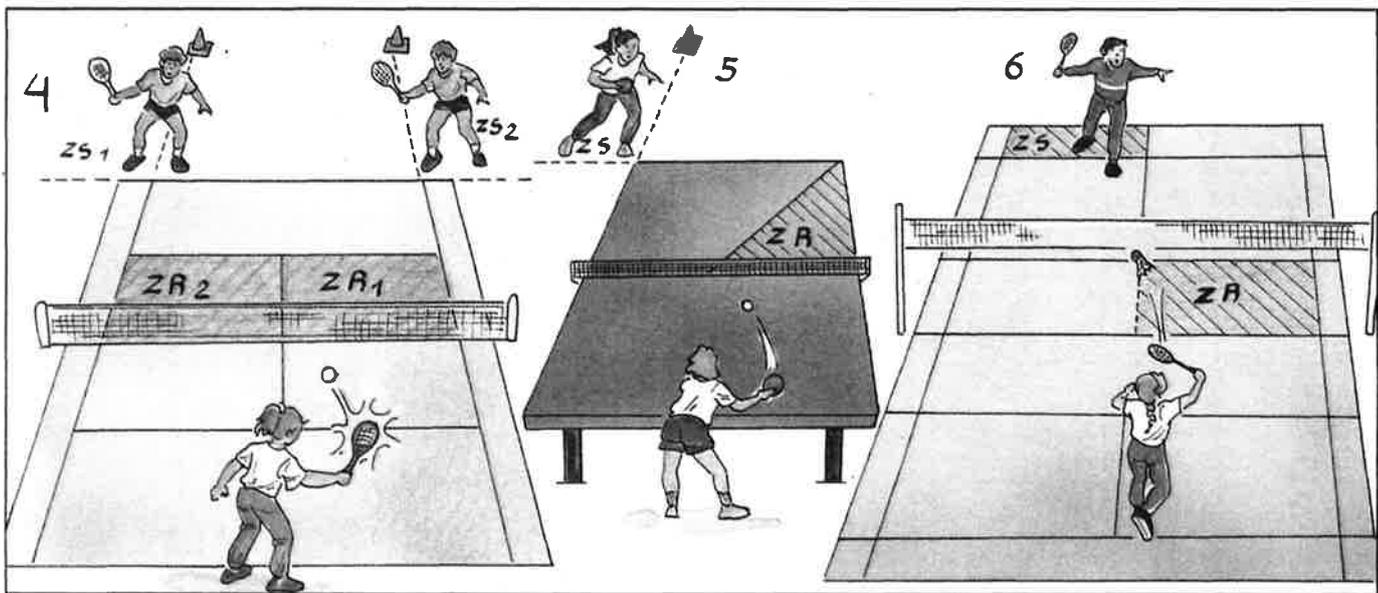
Situation : « le jamais deux fois »
Dispositif : jeu d'opposition en service alterné, décompte des points en tie-break. Match en 15 points. La surface de jeu est divisée en 3 ou 4 zones (dessins 1, 2, 3).

Consignes : il est interdit de jouer deux fois consécutives la balle ou le volant dans la même zone sinon le point est perdu.

Critères de réussite : avoir remporté le match et ne pas avoir perdu plus de 5 fois en jouant deux fois de suite dans la même zone.

Compétences associées

- Produire des placements différenciés de balles ou de volants.
- Gérer le couple équilibre/précision.



2. Construire la cible d'attaque en fonction du placement de l'adversaire

Situation : « le si... alors... »
Dispositif : jeu d'opposition en service alterné. Match en 15 points. Une zone « signal » (ZS = zone de placement du joueur) et une zone « réponse » (ZR = zone de placement de la balle ou du volant) sont matérialisées sur la table et/ou sur le court (dessins 4, 5, 6).

Consignes : si je parviens à amener le joueur adverse (un seul appui) dans la zone « signal » (ZS), alors je dois enchaîner la frappe suivante vers la zone réponse (ZR).

Si je n'enchaîne pas ces deux frappes, alors je perds le point.

Décompte des points (en tie-break)
 1 pt : l'enchaînement ZS-ZR est réalisé même si l'adversaire retourne ou tout autre type de ruptures hors ZS et ZR (situations normales de gain de point).

3 pts : l'enchaînement ZS-ZR est réalisé et gagnant.

Critères de réussite : avoir remporté le match et avoir déclenché au moins deux enchaînements ZS-ZR gagnants.

Compétences associées

- Reconnaître la situation favorable (ZS).
- Gérer le couple vitesse/précision.
- Utiliser une organisation motrice permettant d'atteindre la zone réponse (ZR).

3. Construire la rupture de l'échange en fonction des caractéristiques du jeu de l'adversaire

Ces caractéristiques peuvent concerner des coups techniques, des types d'enchaînement spécifiques, des zones de jeu préférentielles.

Situation : « le jeu à handicap »

Dispositif : les élèves sont regroupés par paires de même niveau. Chaque élève choisit dans une liste un handicap pour son adversaire. Match en deux sets de 15 points, service alterné.

Consignes : lors du premier set, le joueur A doit jouer en respectant son handicap. Lors du second set, le joueur B doit jouer en respectant son handicap. Le joueur vainqueur est l'élève ayant totalisé le plus de points au cours des deux sets.

Décompte des points (en tie-break)

Exemple de liste de handicaps

En tennis

Coups interdits : revers, volée, etc.
Zones de jeu interdites : carrés de service, etc.
Enchaînements de frappes imposés ou interdits : 4 frappes maxi pour marquer, etc. (dessin 7).

En tennis de table

Coups interdits : effets, revers, etc.
Zones de jeu interdites : demi-table coup droit, etc.
Enchaînements de frappes imposés ou interdits : + 2 revers consécutifs interdits, etc. (dessin 8).

En badminton

Coups interdits : smash, service court, etc.
Zones de jeu interdites : zone d'attention (de confort), etc.
Enchaînements de frappes imposés ou interdits : contre-amortie obligatoire, etc. (dessin 9).

Le respect de ces handicaps entraîne des difficultés de nature et d'importance différentes. Il importe donc pour l'enseignant de proposer des handicaps adaptés au niveau de pratique des élèves.

Compétences associées

- Concernant le choix du handicap pour l'adversaire : comprendre la structure du jeu

adverse pour identifier le handicap le plus gênant.

- Concernant la gestion du nouveau rapport de force : exploiter une situation favorable dont la création est facilitée par la contrainte imposée.

4. Construire la rupture de l'échange en fonction d'un éventail technique

Situation : « le jeu des 3 atouts »

Dispositif : jeu d'opposition en 20 services alternés. Les joueurs sont dotés de trois types de frappes gagnantes (les atouts).

Consignes : seuls les points remportés au moyen de l'une de ces trois frappes sont validés.

Critères de réussite : avoir utilisé ses trois atouts avant son adversaire et en 20 mises en jeu maximum ou avoir gagné plus de points que son adversaire.

Exemples d'atouts

Tennis : coup droit plat, coup droit effet, volée, service + 1 coup, amorti, etc.

Tennis de table : frappe coup droit, effet coupé, service, revers, service + 1 coup, etc.

Badminton : smash, revers, service, drive revers, rush, etc.

Compétences associées

- Exploiter ou créer la situation favorable pour utiliser un des atouts.
- Gérer le couple continuité/rupture : la contrainte de la situation impose parfois au joueur de maintenir la continuité, ne pouvant pas à ce moment rompre au moyen de l'un de ses trois atouts.

Situation de synthèses

Elle permet à l'élève un réinvestissement des différentes compétences acquises dans un jeu aménagé.

Situation : « le banco »

Dispositif : jeu d'opposition en service alterné, décompte des points en tie-break. Match en 15 points.

Consignes : annoncer « banco » avant de frapper la balle ou le volant sur lequel on pense conclure le point.

Décompte des points

Si « banco » annoncé et échange remporté = 3 pts.

Si pas d'annonce et marque = 1 pt.

Si « banco » annoncé et perte du point = -1 pt.

Critères de réussite : gagner le match, annoncer « banco » et marquer au moins deux fois.

Compétences associées

- Créer (ou exploiter) et reconnaître une situation favorable par rapport à une cible construite.
- Gérer le couple risque/sécurité.
- Utiliser une organisation motrice efficace permettant de conclure dans la cible.

CONCLUSION

Notre but a été de proposer des exemples de situations qui permettent une approche transversale au tennis, tennis de table et badminton concernant la construction des aspects tactiques. Ces exemples constituent une base de travail qu'il convient d'enrichir en jouant sur les variables et les contraintes de ces situations afin de les adapter au niveau de pratique des élèves. Ceci peut et doit amener à la conception de nouvelles tâches.

L'intérêt essentiel de ces situations réside dans le fait qu'elles permettent à l'élève d'apprendre en jouant. En respectant la logique d'affrontement des sports de raquette et en prenant en compte l'intentionnalité de l'élève, ces situations concourent à l'augmentation de l'efficacité des apprentissages. Notre but est que les élèves construisent des unités technico tactiques intégrant les acquisitions techniques et tactiques du jeu dans un même temps et dans un même lieu, grâce à des situations qui les confrontent à des systèmes de contraintes particuliers.

Claude Leveau

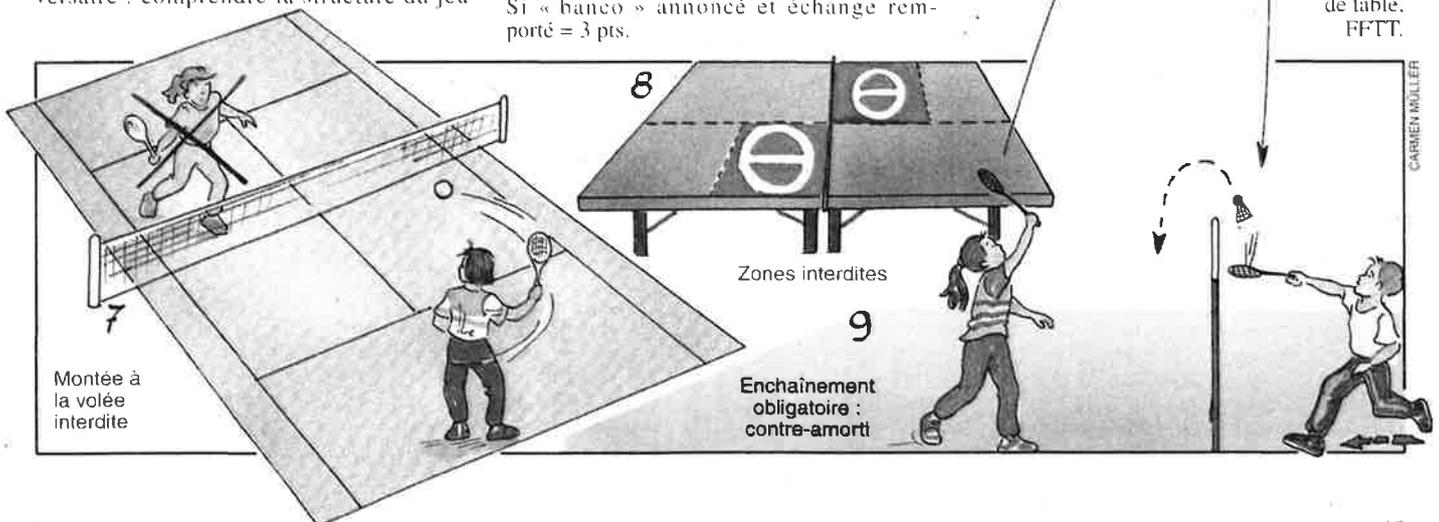
Agrégé EPS, BE1 badminton,
UFRSTAPS Nantes.

Eric Louis

Agrégé EPS,
BE2 tennis,
UFRAPS
Grenoble.

Carole Sève

Agrégé EPS,
BE2 tennis
de table,
FFTT.



BADMINTON

PHOTOS: JULIEN GUILLOU

À quoi pense l'élève au cours d'un match ?

L'enseignant peut observer et décrire l'activité des élèves au cours des nombreux matchs qu'ils disputent dans les leçons de badminton (1). En revanche, il lui est plus difficile de savoir à quoi ils pensent quand ils jouent.

SITUATIONS DE MATCHS DANS LES LEÇONS DE BADMINTON

Objectifs

Des objectifs particuliers sont assignés aux situations de matchs en EPS, en lien avec la logique interne et la complexité de l'APSA badminton. Dans les programmes scolaires en vigueur au moment de notre étude [1], il est attendu que l'élève se confronte de manière autonome au duel.

Ainsi, la référence au match est très explicite. Par exemple, on peut lire dans l'intitulé de la compétence à atteindre au cycle terminal (classes de Première et de Terminale) que l'élève doit être capable de « proposer, mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche » [1]. Deux

niveaux sont distingués en fonction de la nature des projets tactiques. De manière pratique, les documents d'accompagnement recommandent que l'élève joue un match en simple de deux sets de 9 points (ou au moins un set de 15 points) et qu'il annonce un ou plusieurs projets tactiques pour gagner des échanges avant chaque set [2].

L'articulation du match et de l'intention duelle est donc considérée comme un organisateur des apprentissages dans le cycle : « La situation reprise plusieurs fois dans le cycle leur permettra de tenter l'expérience de projets différents contre un même adversaire ou des projets identiques contre des adversaires différents » [2].

Place dans la leçon

Par ailleurs, on constate que les matchs sont présents de manière

systématique dans la plupart des leçons de badminton, souvent sous différentes formes : match au temps ou match au score, match à thème, match lié ou non à une procédure d'évaluation, etc. On peut également noter que leur insertion dans la leçon est variable. Deux usages peuvent être contrastés [3]. Pour le premier, la programmation de la leçon reproduit le modèle de l'entraînement sportif, avec une alternance entre une période d'entraînement, constituée de tâches visant des apprentissages techniques ou tactiques, et une période de compétition, constituée de matchs visant l'amélioration de la performance en relation avec les apprentissages effectués. Pour le second usage, les matchs sont proposés à différents moments de la leçon et leurs visées didactiques sont diverses : permettre à l'élève de construire

PAR J. GUILLOU
ET A. DURNY

en projet en relation avec la suite de la leçon, évaluer ses apprentissages après une période de travail, essayer de s'adapter aux particularités des adversaires, etc.

INTERROGER LE BIEN- FONDÉ DE CES ATTENTES

Référence au cognitivisme

Cette compétence trouve son ancrage dans la psychologie cognitive [4]. En effet, si l'on adapte ses principaux mécanismes au cas du badminton, on peut déduire qu'un élève doit percevoir rapidement les éléments pertinents de la situation, déterminer une réponse adéquate et l'adapter aux caractéristiques de la tâche ; puis corriger ses erreurs éventuelles au cours de l'exécution. On retrouve ainsi l'intitulé de la compétence à acquérir au cycle terminal, qui souligne que l'élève doit mettre en place des projets tactiques,



puis les modifier éventuellement en fonction de leurs résultats. Selon cette modélisation, l'élève doit s'adapter aux conditions offertes par la tâche à un instant donné. Or, il existe une alternative théorique au cognitivisme qui est apportée par le courant de l'*énaction* [5].

Courant de l'énaction

Cette approche postule que le système composé par l'individu et sa situation forme un couplage qui possède des propriétés d'auto-organisation. C'est l'histoire de ce couplage, inséparable du corps, du langage et de la culture, qui permet de donner un sens au monde

de l'acteur. En d'autres termes, l'activité d'un élève au cours d'une leçon de badminton ne se réduit pas à une interaction avec la tâche, mais peut se coupler avec n'importe quels éléments, physique ou symbolique, de sa situation (2). Ceux-ci peuvent être divers, sans se limiter aux règles ou aux principes opérationnels du badminton (3), comme par exemple discuter avec un autre élève d'un loisir extrascolaire ou d'un contrôle de mathématiques prévu pour l'heure suivante, profiter d'une occasion pour travailler son amorti, estimer après quelque temps qu'un exercice est ennuyeux, plaisanter avec



1 - Illustration de l'importance des sentiments au cours d'un match

Yannick mène 4-2 contre Christelle (set de 25 pt. comptage tie-break, 2 pt sont accordés si l'adversaire ne touche pas le volant).

Description

Au cours de l'échange, il touche le volant avec le fer de sa raquette, puis manque un dégagement et gagne le point en raison d'un smash manqué de Christelle. Il se parle à haute voix: « ah, mais j'ai quoi aujourd'hui, moi? »

Extrait d'entretien

« Là je recommence à penser au match (disputé juste avant contre un autre élève) et aux bêtises que j'ai enchaînées et que je suis en train de recommencer... ouais donc là, c'est bien ce que je dis quand même, gagner c'est une chose, mais jouer c'en est une autre, parce que je suis dégoûté de gagner alors que je joue mal, plus que je serais dégoûté de perdre en jouant correctement... »

quelques élèves d'un événement survenu à l'un d'entre eux dans un autre cours, etc.

C'est pourquoi, en nous appuyant sur cette alternative, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'idée d'une gestion de projets tactiques est présente dans les pensées des élèves au cours des situations de match.

Étude de référence

Elle vise l'analyse du « cours d'expérience » [6] de l'élève tout au long d'un match de badminton. Ce cours d'expérience correspond à ce qui est significatif (4) pour lui à chaque instant dans sa situation, tout au long d'un match de badminton. La recherche repose sur plusieurs études de cas. Nous avons collaboré avec six élèves volontaires, dans des classes de Première. À

la suite de chaque leçon de leur cycle, nous avons retenu pour notre analyse le match le plus disputé du point de vue du score et de l'investissement apparent de l'élève, en postulant que ce choix était le plus pertinent pour faire ressortir le sens lié à la pratique de l'APSA badminton en EPS. Confronté à un enregistrement vidéo et audio de son activité, l'élève était invité à nous restituer par ses commentaires, ses récits ou ses « monstrosités » ce qui avait été significatif pour lui au cours du match.

À QUOI PENSE L'ÉLÈVE ?

Importance des sentiments

L'un des traits les plus remarquables de l'activité de l'élève est le grand nombre de sentiments éprouvés tout au long d'un

2 - Illustration de la fluctuation des sentiments au cours d'un match

Christelle est menée 10-13, puis 11-17, suite à 5 pt successifs disputés face à Yannick (il s'agit du même match que pour l'encadré 1).

Descriptions

Au cours d'un échange n (score 10-13), Christelle manque le volant. Elle s'exclame « ça me rend folle! »

Au cours de l'échange n+1 (score 10-14), Yannick sert hors cadre.

Au cours de l'échange n+2 (score 11-14), Yannick déborde Christelle par un dégagé dans l'axe puis il smashe et marque.

Au cours de l'échange n+3 (score 11-15), Yannick met Christelle en difficulté sur un contre-amorti latéral, puis il smashe et marque à nouveau. Christelle dit: « tu veux que je fasse quoi, là-dessus moi... j'ai rien à faire ici (dans ce groupe), moi... »

Au cours de l'échange n+4 (score 11-16), Christelle parvient à rattraper un smash de Yannick, avant de perdre le point un peu plus tard.

Extraits d'entretien

« Ça m'énerve... c'est heu... je fais encore des petites bêtises comme ça mais heu... lui en attendant, il augmente son score donc... »

« Ben là (elle rit) je me moquais, je me dis « il me rend mon point de tout à l'heure », voilà, je lui dis merci Yannick (elle rit)... »

« Là je suis toujours dégoûtée parce que... j'aime bien faire des trucs comme ça (conclure le point par un smash), enfin... je cherche des occasions pour en faire et... lui voilà il en a déjà eu plusieurs donc... »

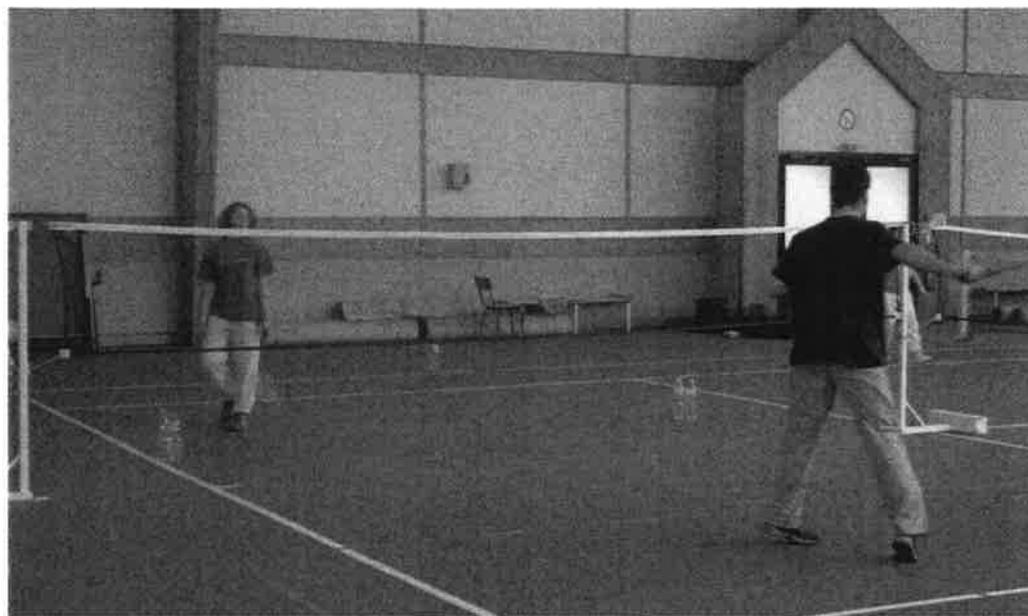
« Là, je peux rien faire... il ne me laisse pas le temps de revenir alors... ben ça j'aime pas parce que heu... il joue avec moi là... donc j'aime pas trop ça... là il me fait balader enfin... ouais il me met dans des situations qui sont pas faciles donc... puis il a pas beaucoup de mal alors... »

« Là par contre, ouais... enfin... là je suis contente parce que j'ai réussi quand même à bien le renvoyer (le smash) ».

match. Leur impact est indéniab le sur l'ensemble de son activité (qu'il s'agisse de ses actions, communications, interprétations, focalisations). Par exemple, un élève très énervé par les fautes à répétition qu'il multiplie, est ensuite essentiellement préoccupé par le gain ou la perte des points à venir et en particulier par la possibilité de commettre à nouveau une faute. Nous avons constaté, dans ce cas, que l'élève se préoccupe très peu de la manière dont il dispute le point suivant sur le plan tactique. S'il perd ce point, il s'énerv e à nouveau. S'il le remporte, son sentiment d'énervement s'en trouve provisoirement atténué. Dans la majorité des cas, les actions de l'élève sont secondaires dans l'histoire vécue au cours du match, qui se construit davantage autour des couplages entre les sentiments éprouvés et les événements associés à ces sentiments (encadré 1). Ce résultat vérifie un principe général de la cognition humaine, selon lequel, dans de nombreuses situations, la nécessité pour un individu de prendre une décision est contrainte par ses émotions [7]. Par conséquent, on ne peut considérer une action comme le résultat d'une délibération raisonnée, suite à une perception fine de la situation.

Fluctuation des sentiments

Au cours d'un match, les sentiments d'un élève ont une stabilité limitée, liée à un état provisoire de la situation. Même si les mani-



festations émotionnelles peuvent parfois appartenir à un même registre (frustration, énervement). Les sentiments ressentis fluctuent fréquemment, prenant même souvent des contenus très contrastés en l'espace de quelques secondes. Par exemple, dans un court délai, un élève peut être dépité puis enthousiaste, s'énerv er à nouveau, etc. Une raison essentielle de cette fluctuation dans l'activité de l'élève au cours d'un match est la variété des événements qu'il prend en compte, le résultat d'un échange (point gagné ou perdu), la qualité de cet échange (un « beau point »

marqué, une faute « bête »), les dynamiques d'échec et de réussite, le score, etc. (encadré 2). En suivant P. Gagnaire et F. Lavie [8], on peut avancer que cette caractéristique est liée à deux propriétés de l'APSA badminton: la forme de l'événement (le défi) et la modalité d'obtention de la victoire (le score).

Recherche d'efficacité immédiate

L'élément du jeu qui préoccupe le plus un élève est le fait de marquer ou de perdre le point. La façon dont il est marqué ou perdu est secondaire. Sur chaque échange, cette focalisation se traduit par une centration de l'élève sur trois dimensions liées entre elles la qualité de son jeu (points gagnés/perdus, « beaux points »/points perdus « bêtement »), la qualité du jeu de l'adversaire (niveau de jeu, « beaux points »/points perdus « bêtement ») et les évolutions du match (dynamiques de points marqués/perdus, score).

Ainsi, on peut dire que l'élève cherche une « efficacité immédiate » lorsqu'il joue un match de badminton. Il tente de remporter chaque mise en jeu en jouant le mieux possible, essentiellement en s'appuyant sur ses « routines » (5) de jeu, en s'adaptant du mieux qu'il peut au cours de l'échange (encadré 3). Par contraste, un pongiste de haut-niveau [9] recherche fréquemment une « efficacité différée ». Il passe la première partie d'un set, particulièrement au début d'un match, à

rendre compatibles deux objectifs: marquer des points et obtenir des informations sur son efficacité et celle de son adversaire.

Construction de connaissances dans l'action

Enfin, il arrive également qu'un élève construise des connaissances dans l'action au cours d'un match de badminton. Cependant, cette dimension se limite à quelques occurrences la plupart du temps.

Elle recoupe trois modalités:

- en cherchant à varier son jeu ponctuellement lorsque ses frappes préférentielles sont inefficaces, en raison des caractéristiques du jeu de l'adversaire essentiellement;

- en reproduisant ou en appliquant une frappe nouvelle ou un enchaînement nouveau, observé chez un autre élève, exécuté dans un exercice ou testé par hasard précédemment au cours de la leçon (dans l'illustration de l'encadré 4, Franck a essayé de reproduire la frappe de Ronan par la suite de la leçon, à différentes reprises);

- en identifiant un point faible ou un point fort chez l'adversaire au cours d'un échange.

Une particularité de ces constructions de connaissances dans l'action est qu'à partir du moment où l'élève identifie une frappe comme efficace, il ne remet pas en doute sa fiabilité et l'intègre à son jeu, d'une manière d'autant plus prégnante que le point a été marqué avec une impression d'ai-

3 - Illustration de la recherche d'efficacité immédiate au cours d'un match

Christelle mène 4-2 contre Sébastien (set de 20 points, comptage tie-break).

Descriptions	Extraits d'entretien
Christelle sert long.	« Ben là je voulais faire un service fort, justement, pour après... »
Sébastien amortit, Christelle contre-amortit.	« ... jouer sur ses déplacements donc, faire un service fort pour après faire un amorti... »
Sébastien dégage au milieu du court, Christelle smashe à gauche et marque.	« Et là j'ai joué à sa gauche parce que... vu qu'il est droitier... donc sinon si... il était obligé de faire un revers quoi... et là, il se place en sorte qu'on joue tout le temps sur son coup droit donc... »

4 - Illustration de la construction de connaissances dans l'action au cours d'un match

Franck mène 2-1 contre Ronan (set de 5 pt, chacun sert 2 fois d'affilée, lorsqu'un joueur remporte les deux échanges, il marque un point).

Description	Extrait d'entretien
Franck sert court, Ronan s'avance, rush et marque.	« Ronan, il est monté au filet... parce que souvent on attend d'avoir le volant bien en bas, tandis que là, il est monté direct, donc il m'a pris de vitesse... puis il n'y a plus que les réflexes et puis ben raté... »

sance. Cette caractéristique constitue une différence avec les pongistes de haut niveau [9] qui renforcent mais aussi diminuent la fiabilité de certaines connaissances construites, en fonction de leur efficacité.

En choisissant de décrire l'activité des élèves au cours de situations de match en badminton, nous avons souhaité contribuer à une meilleure compréhension de la manière dont les élèves construisent du sens en EPS. Nous avons pu mettre en évidence qu'en dépit de l'intérêt de l'élève pour la dimension technico-tactique de son activité dans l'APSA, ses pensées au cours d'un match sont d'une autre nature. Elles se traduisent en particulier par une prévalence des sentiments liés aux événements qui émergent ici et maintenant, et par leur dynamique tout au long du match. Par contraste, l'élève est peu préoccupé par la gestion de l'affrontement en adaptant son projet tactique à chaque instant, comme le suggère l'énoncé de la compétence visée au cycle terminal. Il cherche davantage à être efficace en reproduisant ce qu'il sait faire. Notre étude permet donc de pointer un important décalage entre cette compétence recherchée et l'activité effective de l'élève au cours d'un match. Nous envisageons deux pistes pour réduire cet écart. La première consiste à construire des contenus d'enseignement en s'appuyant sur les trois catégories de connaissances que construisent les élèves dans l'action au cours d'un match et à inciter les élèves à les articuler avec des projets tactiques (chercher à s'adapter à un style de jeu particulier, tester une frappe pour identifier un point faible chez l'adversaire, etc.). La seconde piste consiste à accorder davantage d'importance, dans le programme scolaire, à des apprentissages de nature émotionnelle, permettant à l'élève de construire également des projets de gestion de ses émotions (maîtriser, camoufler ses émotions, induire des émotions chez l'adversaire, etc.) ●

Julien Guillou
Docteur en STAPS,
UFR STAPS, Rennes
Annick Durny
Maître de Conférence,
UFR STAPS, Rennes

- (1) Cet article s'appuie sur la thèse de doctorat en STAPS soutenue par Julien Guillou à Rennes le 6 décembre 2006, sous le titre « Etude de l'activité de l'élève en éducation physique et sportive, une analyse sémiologique le cas des matchs en badminton ».
- (2) Pour une discussion approfondie sur ce point, voir l'article de SAURY (J.), RIA (L.), SEVE (C.), GAL-PETITFAUX (N.), « Action ou cognition située enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS », *Revue EPS* n° 321, 2006.
- (3) C. Bats liste six principes opérationnels en badminton lire les trajectoires tôt, développer les qualités des actions motrices, varier les trajectoires, effectuer des choix tactiques pertinents, créer de l'incertitude par la nature de la frappe et s'adapter au rapport de force. Voir BATS (C.), « Badminton savoirs à enseigner et tâches d'apprentissage », *Revue EPS* n° 255, 1995.
- (4) Cet objet théorique aborde l'activité humaine de manière holistique, c'est-à-dire sans opérer de distinction a priori entre les actions, les communications, les interprétations, les focalisations et les sentiments.
- (5) B. Conein (1998) souligne la dimension positive de la routine. Il rappelle qu'une routine est une habileté qui est maîtrisée par un individu en raison d'un nombre élevé de répétitions. Cependant, elle ne consiste pas seulement en une répétition stéréotypée de l'habileté, mais davantage en une adaptation dans la situation particulière de son exécution. Voir CONEIN (B.), « La notion de routine problème de définition », *Sociologie du travail*, vol. XL, 1998.

Références bibliographiques

- [1] Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques », *B.O.H.S. n°5 du 30 août*, 2001. <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2001/hs5/sport.pdf>
- [2] Ministère de l'Éducation nationale, « Accompagnement des programmes éducation physique et sportive. Classe de Seconde, Première et Terminale (fiches 1 à 5) », Paris CNDP, 2001. http://www.cndp.fr/textes_officiels/lycee/eps/pdf/eps2001_03_1.pdf
- [3] RINK (J. E.), FRENCH (K. E.), TJEERDSMA (B. L.), « Foundations and issues for the learning and instruction of sport and games », *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 1996.
- [4] SCHMIDT (R. A.), *Apprentissage moteur et performance*, Paris PUF, 1988.
- [5] VARELA (F. J.), *Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant*, Paris Seuil, 1989.
- [6] THEUREAU (J.), *Le cours d'action Méthode développée*, Toulouse Octarès, 2006.
- [7] DAMASIO (A. R.), *Le cerveau de Descartes*, Paris Odile Jacob, 1995.
- [8] GAGNAIRE (P.), LAVIE (F.), « Cultiver les émotions des élèves en EPS », In RIA (L.), *Les émotions*, coll. Pour l'action, Paris Éditions Revue EPS, 2005.
- [9] SÈVE (C.), SAURY (J.), RIA (L.), DURAND (M.), « Structure of expert players' activity during competitive interaction in table tennis », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 2003.

La BONNE ADRESSE pour

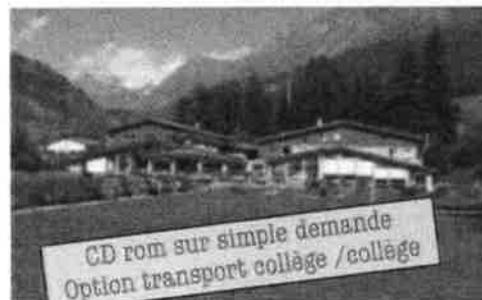
VOS SÉJOURS CLASSE DE NEIGE

Pied de piste Val Cenis (1400 2800m)



Le tout compris sans souci
Pension complète + forfait RM
journée + matériel + salle
+ animation + coordinatrice

de **46 à 51 €/jour/élève**
selon période



VOS SÉJOURS DÉCOUVERTE & MULTISPORT AU PRINTEMPS

Le tout compris sans souci
Pension complète + forfait activité
rando, escalade, via ferrata, vtt,
parcours dans les arbres
+ animation + coordinatrice

4 jours 4 nuits tout compris
200€

ETHIC STAPE CIS VAL CENIS

Domaine des crueux
73480 VAL CENIS LANSLEBOURG
tél : 04 79 05 92 30

site www.classes-neige-decouverte.com
Courriel info@cis-valcenis.com

Quand la classe devient une équipe ou quand « JE » est remplacé par « NOUS »

Antoine Bréau

Professeur agrégé d'EPS
Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

« Le dernier cycle de l'année arrive. Me voilà, avec ma classe de 1^E2L devant un cycle d'acrosport qui doit commencer mardi après midi. Si jusque là le bilan des cycles précédents (badminton et natation) est globalement positif, je me retrouve pour la première fois confronté à de vraies difficultés concernant l'enseignement d'une activité, ou plus précisément l'enseignement d'un groupe d'activités : les activités artistiques... »

Ce témoignage a pour but d'identifier les différentes étapes qui ont balisé l'enseignement d'un cycle d'acrosport, en repérant notamment les « **moments forts** » qui vont participer à la transformation d'un groupe classe en une véritable équipe. Le regard porté sur ce cycle vise ainsi à laisser une trace quant aux différentes expériences vécues par les élèves et par l'enseignant, au cours de leçons d'acrosport qui vont progressivement devenir « beaucoup plus que de simples leçons d'EPS ». D'autre part, ce témoignage vise à mettre en interaction des données empiriques avec des données plus théoriques et l'approche d'un « **enseignement enactif** » défendue sur ce site. Parfois directement au cœur de l'activité de la classe, parfois plus en retrait et plus proche de justifications scientifiques, l'ambition affichée est de montrer comment l'enseignement d'un cycle d'acrosport s'est appuyé sur le projet de « **Sport Education** » développé par D. Siendentop (1994. Apprendre à enseigner l'EP) où les élèves se confrontent à « une expérience sportive (ou artistique) totale. Nous essaierons ainsi de voir comment les différentes étapes qui structurent le modèle de Sport Education se sont mises en place au cours des leçons. Finalement, ce témoignage tente de répondre modestement au défi proposé par P. Frackowiak qui appelle à de « **nouvelles formes de pratiques scolaires** » dans le cadre d'un grand projet éducatif qui s'inscrirait dans une « perspective d'avenir à long terme avec une vision humaniste, démocratique et généreuse. » (2009. Pour une école du futur.)

Le cours de mardi après midi approche et mes idées sont toujours assez floues. Avant de commencer ce cycle d'acrosport, mes principales interrogations concernent la manière d'appréhender l'enseignement de cette activité : comment dépasser la simple production de pyramides qui, certes sécurisées et maîtrisées, se trouvent le plus souvent décontextualisées et vides de sens pour les élèves ? Ces préoccupations sont d'autant plus fortes que les élèves eux-mêmes me font part, à la fin du cycle de natation, de leurs angoisses concernant cette nouvelle activité. C'est notamment le cas de cet élève, « doué » dans les activités sportives, qui rêve d'être enseignant d'EPS et qui pourtant là, à l'aube de débiter ce cycle d'acrosport n'affiche plus sa bonne humeur et sa motivation quotidiennes. Finalement, en y réfléchissant, **je crois que ses doutes sont également les miens**. J'angoisse de perdre le climat positif déjà présent dans la classe et d'enseigner une activité sans forcément y croire. C'est à partir des

discussions, nombreuses et riches entretenues avec mes collègues d'EPS que je me remets progressivement dans la peau d'un élève de cette classe, en essayant de faire un bilan, à partir du travail déjà engagé dans l'année, sur les attentes et préoccupations de chacun. Cette classe, déjà particulière en regroupant des élèves de différentes filières (littéraire et économique et social) semble avoir ce besoin de « se retrouver » pour vivre de nouvelles expériences avec des « **moments à raconter et à partager** ». Alors, bien qu'en conservant angoisse et incertitude liées au déroulement des leçons, je décide de mettre en place un cycle d'acrosport qui va s'organiser sur le modèle d'une « **saison artistique** » (par analogie aux « saisons sportives » proposées par Siedentop), saison qui va être marquée par l'alternance des entraînements et des représentations. Ce cycle aura ainsi pour **ADN** la construction d'un **SPECTACLE ARTISTIQUE COLLECTIF**, où pyramides et autres données gymniques n'ont qu'une finalité : être au service de la **CREATION**.

Si les fondements théoriques du cycle sont posés, il s'agit maintenant de les faire vivre et c'est tout naturellement que la première leçon proposée aux élèves a pour titre : **ACRO... QUOI ? ACROSPORT !** Le but ici, au delà de bousculer les représentations que peuvent avoir les élèves comme l'enseignant sur cette activité, est de faire vivre en une leçon la logique de ce qui va nous guider sur tout le cycle : **la création d'un spectacle** et les différentes conséquences que ce type de finalité entraîne. Avant d'évoquer le souhait de créer un spectacle final qui va conclure le cycle, il me semble important de « **Faire Vivre** » ce moment de création au sein d'une leçon. Beaucoup d'éléments vont ainsi se succéder au cours de ce premier cours : la constitution d'équipes, avec des groupes affinitaires (de 4 à 8 élèves) ; le choix d'un univers musical et d'une histoire à raconter avec un début et une fin pensés et réfléchis ; la constitution d'une feuille de travail où divers éléments (pyramides, utilisation de l'espace) peuvent être dessinées et mémorisées. Ces différentes données doivent ainsi être prises en compte et faire l'objet d'un travail appelé « Construction du Spectacle » pour qu'ensuite, à la fin de ce premier cours, chaque groupe présente aux autres son « **Premier Spectacle** ».

Quel bilan tirer de cette première leçon ? Utopique ? Impossible ? Mal pensée car trop générale ? Ces questions étaient bien sûr présentes au moment de proposer la leçon aux élèves et ont fait l'objet de discussions avec eux, notamment en fin de cours. **OUI**, le spectacle proposé à la fin de la première leçon peut faire l'objet de nombreuses critiques, avec des éléments demandés pas toujours pris en compte et des pyramides par moments incertaines. Mais l'essentiel n'est pas là. Le bilan de fin de cours, encore plus important pour ces activités artistiques, retrace les moments vécus par les élèves : « **VOUS AVEZ ETE CAPABLES** de créer une production artistique, et de mettre en interaction pyramides – musiques – jeu d'acteur... **MAIS** cette production **DEMANDE** des efforts, des réflexions, des discussions, de la concentration, du temps et **ENTRAINE** des émotions particulières... » Voilà l'objet de ce premier cours : **FAIRE VIVRE** aux élèves cette expérience originale de « créer quelque chose ensemble » et à en croire les sourires des élèves en fin d'heure, filles comme garçons, et le dynamisme retrouvé de notre fameux élève « sportif plutôt qu'artiste », le pari était réussi.

Aujourd'hui, je me rends compte que si le concept du « **FAIRE VIVRE** » une expérience nouvelle aux élèves, était l'objectif poursuivi pour cette première leçon, l'enseignant lui-même a vécu au sein de ce cours mais plus globalement pendant tout le cycle, quelque chose de nouveau. **NOUS** avons vécu tous ensemble une nouvelle expérience et un nouveau défi. L'enseignant vit en effet quelque chose de nouveau : il est plus proche de l'activité même des élèves, il ressent les difficultés présentes et les accompagne. Son métier semble différent car il ne contrôle plus réellement l'évolution des apprentissages. Il doit faire face à une incertitude quotidienne, certes angoissante mais qui constitue une véritable force motivationnelle. Cette impression nouvelle rejoint les travaux menés autour d'un enseignement **moins prescriptif que proscriptif** (J. Saury et al. 2013. Actions, significations et apprentissages en EPS.), où l'enseignant appréhende l'activité des élèves comme une énigme et tente d'être au plus proche de leur activité et d'une régulation « on line ». Cette nouvelle posture nécessite une adaptation de la part de l'enseignant, passant ainsi d'une « posture de transmission descendante » à une posture d'accompagnateur laissant une relative autonomie de travail aux élèves (Kim et al. 2006. « Not business as usual : sport education pedagogy in practice » European Physical Education Review n°12).

Après cette première leçon, le processus de création semble engagé, et élèves comme enseignant se lancent ainsi dans cette nouvelle aventure. Nous disposons de neuf leçons de deux heures. Dès la deuxième leçon, l'échéance d'un spectacle final est proposée et discutée. Le cycle d'acrosport sera donc finalisé par un « **moment événement** » où chaque groupe devra présenter sa « propre création » devant des spectateurs invités (élèves des autres classes, enseignants). Pour ma part, mon but en tant qu'enseignant est bien de préparer cette échéance avec les élèves, en incorporant au sein de cette aventure les différents apprentissages moteurs méthodologiques et sociaux, classiquement travaillés en EPS. Le cycle va se diviser en deux étapes : une première étape que nous pourrions aujourd'hui appeler « **Découvertes et Innovations** » où pendant les cinq premières leçons, les élèves ont tenté d'apporter une certaine richesse à leurs productions artistiques, à partir des différentes composantes du mouvement décrites par T. Perez (2000. Danser les arts. 2000). Puis une seconde étape dite « **Préparation du spectacle final** » où les derniers ajustements sont travaillés.

Avant d'entrer dans une présentation plus détaillée des leçons, précisons qu'à l'instar des propositions de Siedentop, les groupes formés lors de la première leçon n'allaient plus se modifier. L'objectif était ainsi de former des groupes stables et progressivement de plus en plus solidaires. Si les travaux réalisés par Macphail (et al. 2004. « Sport Education : Promoting Team Affiliation Through Physical Education » Journal of Teaching in Physical Education n°23) ont montré que la stabilité des équipes permettait de renforcer un fort sentiment d'affiliation et de responsabilité des élèves vis à vis d'un collectif poursuivant un **enjeu commun**, nous ne pouvons que partager cette analyse. Au fil du cycle, les liens vont devenir de plus en plus forts entre les élèves, les différents groupes devenant de véritables équipes amenées à s'identifier à des artistes ou des œuvres artistiques. Progressivement nous ne parlions plus des groupes d'acrosport mais de la troupe des « LMFAO », « des Cowboys », des « Supers Héros » ou encore de « Charlie et la chocolaterie ».

Pendant les cinq premières leçons, les élèves doivent créer des « mini spectacles » en se concentrant sur différents thèmes, tels que l'utilisation de l'espace et de l'énergie (« Les Zinzins de l'espace »), la construction d'une histoire à raconter (« Silence ça tourne ! »), les effets chorégraphiques (« Miroir, miroir, dis moi qui est la plus belle ») ou alors une concentration sur la difficulté des pyramides (« Battle d'acrosport »). Chaque leçon a un titre bien précis et doit venir compléter, renforcer ou enrichir la production du groupe. La logique des leçons reste toujours la même avec, dans un premier temps une réflexion autour du thème proposé, la construction puis la présentation du spectacle aux autres membres de la classe. Un travail spécifique, autour de la sécurité ou des figures gymniques individuelles trouve sa place à la fin de l'échauffement. Le fait de proposer à chaque fois un thème nouveau semble renforcer la dynamique de travail. Progressivement, les productions deviennent meilleures, car les élèves ne repartent jamais de zéro. Les nouveaux thèmes s'additionnent aux anciens et les pyramides commencent à devenir des éléments au service de la création. Les différents spectacles proposés sont toujours filmés et font l'objet d'une analyse collective. Progressivement, le regard des spectateurs change : amusé au départ puis de plus en plus critique et constructif ensuite. Ce format pédagogique permet de conserver une **trace** de l'activité de chaque groupe et rend encore plus concrète cette expérience authentique vécue par les élèves.

Arrivés au début de la sixième leçon, il nous reste trois leçons pour terminer le spectacle. Nous entrons alors dans la phase « Préparation du spectacle final ». Si trois leçons de deux heures peuvent paraître insuffisantes pour un spectacle de qualité, les élèves doivent s'appuyer sur les spectacles déjà réalisés. Il s'agit maintenant de dépasser la simple production rapide d'un spectacle compris entre 1'30 et 2' pour aller vers une production plus importante. A la fin de chaque cours, les élèves disposent d'un temps dit de « répétition générale » afin de montrer à l'enseignant et aux autres membres de la classe, l'avancée de leur production. C'est notamment au cours de ces moments collectifs ou encore de ces moments dits « **entre nous** » que les liens entre élèves et entre groupes prennent de plus en plus d'importance. La fin du cours devient le plus souvent un moment certes d'analyse mais aussi un moment de détente et de partage, où les élèves peuvent apprécier leur travail. L'objectif initial de conserver une ambiance festive est réussi. La classe de 1^{ère} E2L semble devenir progressivement une **véritable équipe** où la réussite de chaque groupe s'efface au profit de la réussite de la classe. Il n'est plus question de ne pas réussir le spectacle final. A ce titre, l'engagement des élèves commence à dépasser le simple cours d'EPS avec certains groupes qui viennent répéter pendant la pause-déjeuner ou d'autres qui s'organisent pour se voir en dehors du lycée.

Enfin le spectacle final est arrivé : après un « **dernier cours entre nous** », les élèves comme l'enseignant sont prêts à accueillir de nouveaux spectateurs. A y repenser, ces derniers n'ont pas assisté à la simple présentation du travail de chaque groupe mais plutôt à un moment artistique créé et proposé par la classe de 1^{ère} E2L. L'échauffement collectif, la préparation des costumes, les cris d'encouragement mutuels témoignent de l'identité de cette classe et de la place que chacun pouvait y trouver. La dernière scène du spectacle où tous les élèves se sont regroupés pour danser et pour afficher leur plaisir, symbolise à elle seule

l'ensemble du travail réalisé. Et quant les élèves sont venus m'inviter à participer à cette danse, la question du « **Vivre Tous Ensemble** » une expérience unique et authentique prit tout son sens. Lors du bilan réalisé, les élèves ont souligné la force collective créée au sein de la classe et l'arrivée d'une cohésion toujours plus forte.

Alors lorsque que quelques semaines plus tard, j'ai proposé aux élèves de s'engager à nouveau dans la création d'un projet artistique, la classe de 1^E2L s'est bien sûr montrée investie et prête à relever le défi. La force collective de cette classe a même fini par s'étendre à l'ensemble du lycée avec notamment la réalisation d'une vidéo de danse, « **HAPPY** » (« Happy Camille Claudel » sur YouTube : <http://www.youtube.com/watch?v=1ujCZrEN3-o>) qui vient clôturer non pas une simple fin d'année mais l'aboutissement d'un travail collectif, où un enseignant, soutenu sans relâche par ses collègues, a fait le choix avec ses élèves de s'investir dans une entreprise nouvelle, où l'école est pensée comme un « **Je dans le Nous** (...), comme un espace de décélération valorisant le faire ensemble » (P. Meirieu. 2011. Résister et agir pour construire une autre école, une autre société.)

La force collective décrite par les élèves et les émotions ressenties durant cette fin d'année scolaire, font qu'aujourd'hui, de tous les souvenirs accumulés pendant les cours d'EPS, le cycle d'acrosport vécu avec les élèves de 1^e2L restera l'expérience la plus marquante de ma première année d'enseignement. Elle devient même un peu plus qu'une simple expérience dans la mesure où aujourd'hui, mon travail de doctorat va essayer d'en savoir un peu plus sur la réalité de ces « pratiques pédagogiques nouvelles » et de continuer à voir quels effets un enseignement basé sur le modèle de « Sport Education » peut avoir sur les élèves, filles et garçons ainsi que sur les enseignants.

Antoine Bréau (contact : antoine.breau@hotmail.fr) – Octobre 2013

Retrouvez la vidéo « Happy Lycée Camille Claudel » sur YouTube :
<http://www.youtube.com/watch?v=1ujCZrEN3-o>

Face à l'épreuve, l'élève comme le sportif de haut niveau, doit être capable de mobiliser les ressources mentales lui permettant de donner le meilleur de lui-même en dépassant les échecs vécus antérieurement. L'auteur présente une démarche innovante en collège.



PHOTOS : AUTEURS

PAR A. FOUCHET

UNE STRATÉGIE CONTRE LE « DÉCROCHAGE SCOLAIRE »

Notre approche est élaborée en direction des élèves éprouvant des difficultés scolaires résultant d'une anxiété qu'ils ressentent au collège et dans leur vie quotidienne [1]. Il ne s'agit pas d'élèves en rupture scolaire franche ou ayant des comportements violents et producteurs d'incivilités, pour lesquels de nombreux travaux et alternatives scolaires sont proposés, mais d'élèves « présents-absents » [2], ne faisant pas de bruit et/ou démotivés qui, régulièrement, ne rendent aucun travail, n'ont pas de matériel ou encore sont exclus d'un ou plusieurs cours [3].

DES ÉLÈVES EN INSTANCE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Ces élèves ne présentent pas un manque de travail ou un désintérêt pour le savoir mais leur échec scolaire est plutôt la conséquence d'un malentendu entre les attentes des enseignants et ce que l'élève comprend de ces attentes [4]. Pour nombre d'entre eux, le travail requis par l'apprentissage semble se réduire à l'effectuation des tâches et des exercices scolaires (...), ils estiment satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas [5].

Certains ne peuvent même pas s'investir dans ce type de comportements ni respecter les rituels de la classe tant leurs préoccupations, liées à un déficit cumulé de sommeil ou à des situations d'angoisse, les perturbent [6].

La prise en charge de ce malaise diffus et de ce mal être sans bruit peut, selon nous, être abordé et traité à partir des travaux en psychologie du sport [7] et des pratiques d'intervention qui en sont issues comme la préparation mentale [8]. Tout en offrant des cadres d'analyses et de compréhension des états d'anxiété dans le champ de la performance, ces travaux proposent des techniques d'interventions éprouvées [9]. Plusieurs auteurs [10, 11] soulignent l'intérêt de développer les habiletés d'imagerie chez les jeunes, notamment en utilisant le modèle développé aujourd'hui chez certains sportifs, pour donner des solutions aux problèmes d'absentéisme et d'échec scolaire.

LE DISPOSITIF D'AIDE DE L'ÉTABLISSEMENT

Notre intervention a été mise en place à la rentrée 2003-2004. Elle se déroule dans un collège donc le secteur de ramassage scolaire s'étend sur plus de quarante communes, ce qui rend le fonctionnement de l'établissement fortement dépendant des impératifs de transport scolaire en milieu rural. La structure pédagogique comprend quatre classes de 6^e, quatre de 5^e, trois de 4^e et trois de 3^e pour un total de 330 élèves.

Le projet d'établissement 2002-2004 a comme objectif prioritaire de proposer à tous les élèves des parcours de réussite et apporter des réponses adaptées aux élèves en difficulté.

La diversité des méthodes utilisées

Le dispositif d'aide de l'établissement comprend quatre axes.

Le tutorat

Les enseignants peuvent utiliser :

- une fiche de suivi : individuelle, donnée à l'élève par le professeur principal ou le CPE, à l'issue d'un conseil de l'équipe pédagogique concernée ou du conseil de classe. Elle est collée dans le carnet de correspondance de l'élève et visée par l'enseignant à la fin de chaque cours. Elle est retirée lorsque les changements attendus sont significatifs ;
- une fiche de contrat : collective, en cas de difficulté liée à une classe entière.

Le contrat local d'aide scolaire (CLAS)

Il permet de renouer le lien entre les familles et les enfants dans le cadre du travail à faire à la maison.

Les ateliers d'aide personnalisée (ATP) :

- disciplinaires : français et en mathématiques ;
- méthodologiques : aides aux devoirs, suivi individualisé, organisation du travail ;
- en préparation mentale.

Ces différents ateliers accueillent les élèves tant qu'ils sont en difficulté. L'atelier en préparation mentale suit un protocole éthique bien particulier.

La cellule d'écoute

Elle concerne la gestion des conflits. Elle est composée du médecin et de l'infirmière sco-

laïres, de l'assistante sociale, de la conseillère d'orientation psychologue (COP), de la conseillère d'éducation et de la Principale. Cette cellule a mis en place pour une classe de 3^e une activité fondée sur un « photolangage » afin de gérer un conflit.

Le repérage des élèves

Il est effectué à partir de plusieurs critères.

Pour les classes de 6^e et de 5^e

Les enseignants de mathématiques et de français assurent la passation du dispositif d'évaluation national CASIMIR (encadré 1) de la rentrée jusqu'à début octobre. Chaque professeur observe le travail et le comportement des élèves afin de signaler leurs difficultés éventuelles aux professeurs principaux à l'aide d'une fiche de renseignements simple. Celle-ci indique les comportements de l'élève (agressivité, désintérêt, blocage, évitement, etc.), ses difficultés (repli sur soi, timidité excessive, manque d'attention, difficulté de concentration, manque de confiance en soi, mauvaise estime de soi), certaines manifestations somatiques (mal au ventre ou à la tête, crise de larmes), mais aussi son attitude face au travail scolaire (apprentissage régulier des leçons, soin dans la prise des cours, oubli de sa tenue de sport ou des livres et cahiers de cours de la



journée, etc.). Par exemple pour L. : *Semble prostré dans son monde, ne parle avec personne, rendez-vous avec la COP ; voit un orthophoniste, dyslexie surmontée quand la leçon est très courte, mémoire fugitive.*

Dès la mi-octobre, l'équipe complète se réunit pour mettre en commun les informations recueillies (scores aux tests mis en corrélation avec les commentaires) et former les groupes d'élèves qui suivront des ATP disciplinaire ou de préparation mentale. Un ajustement périodique est effectué à l'occasion des bilans trimestriels et des synthèses des conseils de classe. Par exemple, D. vient de remonter de façon significative sa moyenne générale au deuxième trimestre : il ne ressent plus de mal au ventre à son arrivée au collège : *je me sens heureux, je ne suis plus dépressif quoi...* Et cela après six séances de l'ATP préparation mentale ; il ne suivra plus de dispositif d'aide à la fin des dix séances.

Pour les 4^e et 3^e

La même démarche est réalisée, cette fois de façon informelle. Les bilans et synthèses du premier conseil de classe sont ici déterminants et permettent la formalisation de la proposition d'aide à apporter aux élèves individuellement ou collectivement, ajustée chaque trimestre.

Les rencontres parents-professeurs

Les contacts directs qui s'y établissent peuvent faire émerger une demande de la part des familles qui souhaitent que leur enfant bénéficie de l'ATP préparation mentale (c'est le cas pour deux élèves du groupe 2 en 2004). Il arrive que les élèves formulent eux-mêmes directement leur demande auprès des enseignants concernés.



L'ATP EN PRÉPARATION MENTALE

La constitution des groupes

Elle est réalisée suite au repérage élaboré en amont et après avoir écarté les cas qui relèvent davantage d'une prise en charge thérapeutique (intervention du médecin scolaire). Les familles ont été informées des différents dispositifs d'aide lors des réunions de rentrée pour les classes de 6^e et de 3^e. La participation d'un enfant à l'un des ateliers d'aide suppose l'accord des parents. Sur

cette base, des groupes de travail de dix élèves maximum sont constitués pour dix séances de pratique à raison d'une séance hebdomadaire d'une heure. Le regroupement est réalisé suivant l'urgence du traitement des difficultés, autour d'un thème commun émergeant suite au repérage, par rapport à leur âge ou encore l'ordre de signalement des cas.

Le premier contact permet de présenter l'atelier et le contenu des séances de façon informelle à chaque élève, individuellement. De son côté, l'élève explicite sa demande et fixe avec l'enseignant le créneau horaire ainsi que la date de début des séances (encadré 2).

Les séances

Elles se déroulent dans une salle de classe classique choisie pour son calme, l'ambiance agréable qui s'en dégage et sa disponibilité.

La première séance reprend de façon collective l'explicitation et la présentation du cycle des dix séances à venir. Pour cela nous prenons appui sur la charte de la Société française de psychologie du sport (SFPS) de l'éthique de l'intervention en psychologie du sport [13, 14].

Si cette intervention en psychologie du sport ne se présente pas comme une consultation psychologique traditionnelle, elle doit être

1. Le test d'évaluation CASIMIR

Il permet de connaître la population accueillie au CE2, en 6^e et en 5^e et les résultats globaux de l'établissement. Pour chaque élève, il donne les pourcentages de réussite dans une discipline (français, etc.), un champ (par exemple : la compréhension) ou un item (comprendre l'essentiel d'un texte).

2. Un exemple de premier contact

Élève (É) : *M'sieur, j'ai oublié mes affaires...*

Regardeur (P) : *Dis voir, cela fait... attends, je regarde mon carnet d'appel... 4 fois depuis la rentrée...*

É : *J'ai pas exprés... M'sieur !!*

P : *Comment prépares-tu tes affaires lorsque tu viens au collège ?*

É : *Ben je mets mon sac de sport dans le couloir...*

P : *Et ton sac d'école, de collège ?*

É : *Dans ma chambre...*

P : *Si tu ne prépares pas tes affaires la veille au soir et si tes deux sacs sont posés dans des pièces différentes, forcément tu risques de les oublier... Tu sais moi aussi, le matin je suis parfois dans la lune et si je ne fais pas comme je viens de t'expliquer j'oublierai aussi mes affaires ! Mais, même quand tu as tes affaires, tu ne participes, pas beaucoup ?*

É : *J'y arrive pas, c'est trop dur !*

P : *Je pense que les élèves qui n'y arrivent pas, ne le font pas exprés... Mais ils ont de bonnes raisons. Disons que quelques fois on a tellement de choses dans la tête... Tu vois des difficultés auxquelles on n'arrête pas de penser que l'on ne peut pas...*

É : *Silence, puis larmes.*

P : *Tu veux aller te passer un peu d'eau sur le visage ?*

É : *Non...*

P : *Alors voilà ce que je te propose... [présentation de l'ATP]. Si tu en es d'accord j'en parle avec la Principale et elle te convoquera pour faire le point avec toi.*

É : *oui...*

comprise comme une intervention basée sur « des méthodes et des outils établis sur des bases scientifiques ». Elle s'opère dans le strict intérêt de la personne et qui implique de mesurer et/ou d'évaluer les limites et la portée de son intervention en fonction de la qualité de vie perçue par la personne.

L'intervenant doit être formé, posséder une qualification et une expérience supervisée en psychologie du sport et suivre l'évolution des travaux des chercheurs. Il est tenu par le secret professionnel. Il doit s'assurer que la réelle portée de ses résultats est comprise par ceux qui les reçoivent ; souligner les limites et l'interprétation correcte des données, ne pas suggérer ou laisser penser à des interprétations que ne permettent pas les tests ou les outils utilisés [13]. Il peut utiliser par exemple un test de terrain ou un questionnaire à partir des indicateurs d'anxiété-stress [10] ou des outils tel l'inventaire d'anxiété état-trait [15].

Le protocole d'entente

Pour une meilleure protection mutuelle des protagonistes, l'intervenant met en place un protocole.

- Information et approbation des codes éthiques de l'intervenant.
- Explicitation de la demande par l'élève.
- Spécification des moyens d'intervention pour répondre à cette demande.
- Durée et fréquence des interventions : cycle de dix séances avec la possibilité d'interrompre le travail à tout moment si l'élève en fait la demande et effectue un bilan avec l'intervenant (exemple : 3 élèves du groupe 1-2003 ont demandé au bout de 6 séances l'autorisation d'arrêter, ayant constaté une disparition des « symptômes » de mal-être).
- Forme, nature, fréquence et destinataires des résultats.
- Forme et nature du suivi. Si l'élève le souhaite, un suivi est organisé pendant les cours d'EPS sur des séances spécifiques. Par exemple, un élève dispensé en EPS vient en cours avec sa classe et réalise des exercices de préparation mentale.

3. Témoignage écrit de D., un élève de 4^e

La relaxation ça m'aide à me sentir mieux, plus dynamique, plus serein. Nos exercices nous aident à nous endormir le soir par exemple ou encore se calmer dans les moments de stress. Généralement on commence le travail en parlant, si on a réussi ou non l'exercice, si ça a marché, ensuite le professeur nous demande de fermer les yeux et de respirer par le ventre en « respiration abdominale », pour moi au bout d'un certain moment c'est comme si plus rien n'existait... Tout ce que je sais c'est que je suis assis ou couché (quand je suis chez moi) et je ne pense pas aux choses qui pourraient « activer le stress ». À chaque respiration, on doit se dire un mot de calme. Chacun à le sien. Et au bout de quelques séances, on peut se dire le mot en mettant une image. Et là pour moi il n'y a plus de stress, plus rien, plus que le mot et son image de calme. Je sais que ça m'a apporté depuis le début : ça va mieux. Je fais cet exercice pratiquement tous les soirs et maintenant j'ai moins peur des devoirs ou contrôles de n'importe quelle matière et surtout je pars au collège de bonne humeur (...)

La séance 1

Les élèves doivent indiquer de façon explicite leur demande sous la forme de difficultés clairement ressenties quotidiennement. Ces difficultés sont catégorisées selon que les problèmes soient liés :

- au sommeil,
- à la concentration/attention,
- à la mémorisation,
- au stress-anxiété,
- à la relation avec les pairs, parents, professeurs,

Pour le groupe 1-2003, par exemple : ont été exprimés la difficulté pour s'endormir le soir ou pour se rendormir après un réveil nocturne, la demande pour être plus attentif en cours, le stress dès le matin (boule dans le ventre). Lors de cette séance, nous insistons sur le travail individuel de reprise des exercices appris dans l'atelier. Nous expliquons l'utilisation du cahier de suivi pour chaque élève.

La séance 2

Les différents exercices, les conseils d'hygiène de vie comme la nutrition [16, 17], les informations anti-sectaires (permettant de différencier les techniques de manipulation caractérisant les sectes de la préparation mentale) ainsi que le respect des règles de vie sont abordés à partir des techniques suivantes.

- Relaxation progressive de Jacobson. Exemple : assis, serrer les poings et sentir la tension ; puis les desserrer pour prendre conscience du relâchement musculaire.
- Version simplifiée du training autogène de Schultz. Exemple : assis, prendre conscience des points d'appui de son corps avec la chaise et le sol, puis se concentrer sur la sensation de lourdeur de ses membres.
- Contrôles respiratoires et contrôles des yeux. Exemple : mains sur le ventre au niveau du nombril, respirer avec le nez en gonflant le ventre à l'inspiration, puis en le dégonflant à l'expiration.
- Imagerie.

Exemple : se représenter tous les détails de ses actes avant d'aller se coucher le soir et se voir passer une très bonne nuit.

- Dialogue interne et mots-clés.

Exemple : déterminer un mot symbolisant le calme et le prononcer intérieurement pour soi.

- Routines de performance.

Exemple : se lever de sa chaise et mettre en place la respiration abdominale ; puis marcher en laissant ses épaules descendre ; se déplacer vers le tableau en regardant un point fixe.

- Gestion cognitive et affective du stress de Smith [8].



qui privilégie non pas la situation stressante en tant que telle mais la façon dont l'individu y réagit. Il s'agit alors d'apprendre à adapter ses comportements et à développer la maîtrise de soi pour changer sa façon d'appréhender cette situation.

- Méthode de restructuration cognitive de Beck [8] pour faire prendre conscience à l'individu du lien qui existe entre ses pensées, ses émotions et ses comportements afin de les corriger.
- Entraînement à l'inoculation au stress (SIT) de Meichenbaum [8]. Cette méthode

intègre la résolution de problème en favorisant la recherche d'objectifs réalistes et de solutions alternatives.

L'organisation de l'intervention

- Évaluation et bilan.
- Apprentissage d'habiletés à l'aide de techniques.
- Répétition de ces habiletés et utilisation dans la vie quotidienne en situation de crise ou de problème.

Pour chaque thème de travail retenu (catégorisés à la séance 1) un panel de 4 exercices est proposé sur 2 à 3 séances. Un temps de dialogue et d'échange sur les avancées ou les difficultés ressenties est compris dans chaque séance. Ce dialogue permet à l'élève de prendre conscience des modifications comportementales, parfois très discrètes, qui se manifestent et à l'enseignant de proposer des ajustements dans ses interventions. Ces échanges, bien que peu familiers aux élèves, sont nécessaires. Ils leur permettent de prendre conscience des évolutions réelles dans leurs comportements quotidiens (encadré 3).

L'évaluation

Elle se déroule pendant la dernière séance sous forme d'un échange libre durant lequel chaque élève verbalise, avec l'aide de l'enseignant, les modifications comportementales

qui se sont produites suite aux séances de préparation mentale et de leur implication dans la vie du collégien (exemple : une élève ayant des crises d'angoisse chaque dimanche soir et mercredi soir n'éprouve plus ce type de mal-être suite aux séances).

Ces informations aident l'enseignant à construire sa méthode d'intervention en lui permettant de faire le lien entre le « symptôme initial », les situations de préparation mentale proposées et les modifications comportementales produites.



Le même échange est effectué individuellement lors de contacts informels. Les retours des collègues peuvent également donner des indications sur les progrès de l'élève en classe.

Quelques exemples

• Un élève totalement replié sur lui-même et ne fournissant plus aucun travail se met à être plus à l'aise à l'oral, à communiquer avec les autres en cours et augmente de façon très significative ses notes dans toutes les matières scolaires. Il ose dire aux enseignants ses préoccupations voire ses difficultés pour demander de l'aide.

• Deux élèves présentent une augmentation très significative de la moyenne trimestrielle dans le groupe 2-2004 au bout de 3 séances.

• Un élève du groupe 1-2003 en situation de conflit avec un membre de sa famille se plaint des incidences de ces mauvaises relations familiales tout en les utilisant pour justifier certains manques de sa part aux obligations scolaires ; et la situation est entretenue car présentant des bénéfices pour l'élève.

Les résultats détaillés (année 2003/2004)

Groupe 1 : 6 élèves, 6 séances réalisées ; 1 refus de participer aux séances, 1 échec (aucune évolution dans le comportement), 2 « semi-réussites » (évolution positive mais sur certains comportements seulement) et 2 réussites particulièrement significatives (disparition complète des difficultés rencontrées par l'élève et changement radical de l'élève dans son comportement) avec 1 demande de continuation des séances.

Groupe 2 : 10 élèves ; 11 séances réalisées ; 1 échec, 4 semi-réussites, 5 réussites significatives avec 2 demandes de poursuite des séances.

Groupe 3 : 7 élèves ; 6 séances en cours à la date de l'écrit, 1 élève en échec ; 1 semi-réussite ; 5 réussites plus particulièrement significatives.

BILAN *

Il est important de souligner qu'une formation théorique et pratique sérieuse, se référant aux données scientifiques, est indispensable pour envisager ce type de démarche. L'expérience en milieu sportif de haut-niveau aide à ne pas se fourvoyer dans des techniques pseudo-scientifiques relevant plus de la pensée magique que des connaissances actuelles de la psychologie du sport. Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'encadrer ce type de pratiques en milieu scolaire, il est important de ne pas confondre le travail du psychologue avec celui de l'enseignant. Celui-ci intervient dans le cadre d'une aide pédagogique et non thérapeutique. Leurs interventions sont coordonnées et complémentaires.

La perception positive de notre action par les différents membres de la communauté scolaire est la première des conditions facilitantes.

La mise en place par la Principale du collège d'un dispositif d'aide aux élèves en difficulté a été sans nul doute une base solide sur laquelle nous avons pu proposer notre action. La taille humaine de l'établissement favorise un contact fréquent, rapide avec les élèves même en dehors des horaires officiels de l'emploi du temps et des relations très étroites entre collègues de travail.

La difficulté majeure a été de faire correspondre les créneaux horaires libres des élèves issus de diverses classes avec ceux de l'enseignant, étant données les très fortes contraintes

organisationnelles de l'établissement liées aux transports scolaires.

Nous envisageons de poursuivre l'action en élaborant une évaluation de départ plus spécifique afin de mieux observer, à la fin des séances, l'efficacité de notre démarche. Nous pensons utiliser un test de mesure de l'anxiété en parallèle avec l'entretien de début de cycle et avec l'aide de la psychologue scolaire. Puis, nous réutiliserons le même test en procédure de re-test à la fin des dix séances et en bilan différé quinze jours à un mois plus tard.

Dans l'offre de suivi que nous proposons à l'issue des dix séances pour les élèves qui en font la demande, nous orienterons notre intervention à partir du modèle de l'amélioration de l'état idéal de performance ou encore « zone de fonctionnement optimal », issu des travaux sur l'anxiété scolaire [18] et développé ensuite par rapport aux émotions [19, 20]. En effet, il existe un état dans lequel chacun est capable de ressentir qu'il est au meilleur de lui-même pour aborder une interrogation orale par exemple. Cet état ou « zone de fonctionnement optimal » peut être retrouvé à la demande à partir d'un travail spécifique et individuel de préparation mentale sur l'identification de ses propres descripteurs émotionnels pendant cet état idéal de performance.

Alain Fouchet

Professeur d'EPS,

Collège Montaigne, Dompierre (88).

alain.fouchet@ac-nancy-metz.fr

* Voir le site du collège : <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/collmichelmontaigne/>

Bibliographie

- [1] *Santé des enfants et des adolescents. Propositions pour la préserver*. Collection Expertise collective opérationnelle. De l'expertise à l'action. INSERM, 2003.
- [2] Costa-Lascoux J., *Recherche sur l'absentéisme scolaire*. CEVIPOF, 2002.
- [3] « Le point sur... Des actions face aux « décrochages » scolaires », Paris, *Observatoire de l'enfance en France*, n° 53, 2002.
- [4] Septet C., « Décrochage scolaire : fatalité ou malentendu ? », *Valeurs mutualistes, Le magazine des adhérents MGEN* n° 229, janvier 2004, 7-8.
- [5] Bautier É., Rochex J.-Y., « Ces malentendus qui font les différences », in Terrail J.-P., *La scolarisation de la France. La seconde explosion scolaire 1985-1995*, Paris : La Dispute, 1996.
- [6] Montagner H., *En finir avec l'échec à l'école. L'enfant : ses compétences et ses rythmes*, Paris : Bayard, 1996.
- [7] Sous la direction de Larue J., Ripoll H., *Manuel de psychologie du sport - Tome 1. Les déterminants de la performance sportive*, Éditions Revue EPS, 2004.
- [8] Sous la direction de Le Scannff C., *Manuel de psychologie du sport - Tome 2. L'intervention psychologique auprès du sportif*, Éditions Revue EPS, 2003.
- [9] Fleurance P., « Entraînement mental et sport de haute performance », *Les Cahiers de l'INSEP*, Paris, 1998.

- [10] Target C., *Manuel de préparation mentale. Tous les savoir-faire et stratégies de la confiance et de la réussite*, Paris : Chron, 2003.
- [11] Le Scannff C., *La conscience modifiée*, Paris : Payot & Rivages, 1995, 262.
- [12] *Éducation pour la santé des jeunes. Démarches et méthodes*, Expertise collective, INSERM, 2001.
- [13] *Congrès et assemblée générale de Poitiers*, adoption de la Charte éthique de l'intervention en psychologie du sport, SFPS 1998. <http://www.unicaen.fr/unicaen/sfps/tbehtq.html>
- [14] Seiler R., « Le management de la qualité dans les services appliqués en psychologie du sport », *Actes journées SFPS*, 2004, 15-17.
- [15] Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E., *Manual of the State trait anxiety inventory*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1970. *STAI-Y1 - State-Trait-Anxiety-Inventory forme Y*, adapté en français et diffusé par les Éditions du centre de psychologie appliquée, Paris, 1993.
- [16] Bourre J.-M., *Diététique du cerveau. La nouvelle donne*, Paris, Odile Jacob, 2003.
- [17] Fricker J., *Bien manger pour être au top. Cerveau, santé*, Paris : Odile Jacob, 2002.
- [18] Alpert R., Haber R.N., « Anxiety in academic achievement situations », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 1960, 207-215.

- [19] Hanin Y.-L., « Performance related emotional states in sport: qualitative analysis », *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2003.
- [20] Robazza C., « Émotions in high-level sport », *Actes journées SFPS*, 2004, 13-14.

Bibliographie complémentaire

- Dubov E.-F., Schmidt D., Mc Bride J., Edwards S., Merk Fl., « Teaching children to cope with stressful experiences : implementation and evaluation of primary prevention program », *Clin Child Psychol*, 22, 1993, 428-440.
- Le Scannff C., « Imagerie et apprentissage », in Bertch J. & Le Scannff C., *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, Paris : PUF, 1995.
- Le Scannff C., Famose J.-P., *La gestion du stress. Entraînement et compétition*, Dossier EPS n° 43, Éditions Revue EPS, 1999.
- « Questions à Christian Target : À propos de préparation mentale », in *Revue EPS* n° 304, novembre-décembre 2003.
- Famose J.-P., Guérin F., *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*, Coll. Dynamiques, Armand Colin, 2002.
- Site de l'INSEP, page de chargement des communications scientifiques : <http://www.insep.fr/Dss/fdownsk.htm>
- Site de l'INSERM, page de chargement des communications scientifiques : <http://bir.inserm.fr/>