

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

I. Orientations générales

Quand l'enseignement de l'EPS est une source de plaisir et de gratification, il peut constituer, pour les élèves de SEGPA, un domaine de réussite qui favorise leur évolution positive en termes d'acquisition de compétences, de changement d'image de soi et d'inscription symbolique dans des pratiques sociales.

Les adolescents de SEGPA

Les adolescents de SEGPA manifestent une grande disparité d'attitudes et de modes d'engagement à l'égard des activités physiques, sportives et artistiques (APSA).

Certains présentent une tendance à l'hyperinvestissement du corps et de l'action. Ce mode de fonctionnement, majoritaire en particulier chez les garçons, privilégie l'action immédiate ; il correspond à une tentative de pallier des difficultés d'élaboration, à la fois sur le plan intellectuel et imaginaire. Cette forme d'engagement s'avère souvent un obstacle à l'entrée véritable dans un processus d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles compétences.

D'autres, au contraire, présentent des attitudes de passivité et d'inhibition. Ces conduites de retrait révèlent un manque de confiance en soi et, parfois, un rapport au corps douloureux, marqué par des expériences difficiles.

Par ailleurs, ces adolescents posent avec une acuité particulière un problème d'hétérogénéité des compétences, certains se révélant très performants alors que d'autres sont en grande difficulté.

Comme n'importe quelle autre discipline, l'EPS peut donc être vécue de façon négative et dévalorisante. La participation de tous les élèves aux activités proposées n'est pas acquise d'emblée. Des réactions de passivité, de refus ou de contestation peuvent alterner avec des réactions d'engouement et d'exubérance. La fluctuation et l'instabilité de ces comportements expriment des difficultés d'adaptation et peuvent révéler chez les élèves une certaine charge d'angoisse qu'ils n'arrivent pas à réguler. Ainsi se manifeste la fragilité des mécanismes d'adaptation et de l'estime de soi.

Une démarche d'enseignement adaptée

Une démarche d'enseignement est adaptée dans la mesure où elle prend en compte les modalités d'investissement et d'acquisition des élèves. C'est une démarche d'innovation, qui fait appel à l'expérience professionnelle de l'enseignant, fondée à la fois sur sa connaissance disciplinaire et sa compétence psychopédagogique.

Les adaptations passent par la capacité de l'enseignant à traiter les contenus d'enseignement, à diversifier les entrées et les procédures d'apprentissage, à varier les situations proposées et à contrôler sa distance relationnelle vis-à-vis des élèves. Il s'agit d'intégrer, dans le traitement didactique de la discipline, les difficultés et les composantes personnelles qui infiltrent les situations vécues par les élèves ; en d'autres termes, de concilier les exigences et le sens possible de l'objet d'apprentissage avec les caractéristiques du public concerné.

Il serait illusoire et abusif de chercher à définir une démarche d'enseignement adaptée unique et généralisable. S'il convient d'y renoncer, il est néanmoins possible de préciser les axes principaux des adaptations à envisager, en fonction des caractéristiques des élèves, à partir de principes d'action didactiques et pédagogiques. Ces principes ne sont pas propres à cette population. Leur spécificité est moins dans leur originalité que dans l'importance particulière qu'ils revêtent avec des élèves de SEGPA, dont la réussite est très liée à la pertinence du choix des activités et de la démarche d'enseignement.

Proposer des contenus exigeants

S'adapter aux élèves de SEGPA ne signifie pas qu'il faille renoncer à de légitimes ambitions. Les objectifs les concernant ne sont pas spécifiques et les contenus d'enseignement d'EPS se rapportent aux activités physiques, sportives et artistiques qui s'inscrivent dans un contexte culturel d'où l'élève tire ses représentations.

Quant aux difficultés d'abstraction qu'ils rencontrent, elles n'impliquent pas de rejeter toute sollicitation cognitive en les maintenant dans le concret de l'action : ils sont tout à fait capables d'une réflexion pertinente si les conditions sont réunies.

Entretenir un contexte d'activité suffisamment sécurisant

Les conditions de la sécurité physique sont parfois mal appréciées ou mal respectées par l'élève de SEGPA. Elles nécessitent donc de la vigilance et un apprentissage circonstancié.

La sécurité psychologique mérite une attention particulière, d'autant plus que, pour apprendre, l'élève doit affronter le risque d'échouer.

Son appréhension de l'échec aura des chances d'être raisonnablement maîtrisée s'il arrive à construire et maintenir une image de soi suffisamment positive. L'enseignant contribue à cette construction en valorisant les réussites et en relativisant les échecs.

Valoriser les réussites implique d'identifier les progrès réalisés et de permettre à l'élève d'en prendre conscience à travers leur matérialisation, par exemple sous forme de fiches ou de brevets, et à travers les commentaires oraux qui les accompagnent. Des illustrations sont données plus loin à l'occasion du traitement didactique de certaines activités.

Relativiser les échecs, ce n'est pas les nier s'ils sont patents ; c'est, notamment, aider l'élève à les mettre en relation avec ce qui les a provoqués.

L'attention de l'enseignant à entretenir un contexte d'activité suffisamment sécurisant pour les élèves les plus fragiles s'accompagne d'un travail auprès d'eux pour une meilleure maîtrise émotionnelle. Il est notamment important qu'ils apprennent à affronter et supporter le regard des autres.

Les adolescents en difficulté dans une activité se trouvent dévalorisés dans des situations compétitives. Si la compétition constitue pour beaucoup une puissante source d'émulation, elle ne doit pas constituer la seule incitation à agir. Lorsqu'elle est utilisée, la pression psychologique qui l'accompagne doit être modulée.

Les relations entre élèves sont parfois à l'origine de vexations particulièrement dommageables pour certains d'entre eux. Ainsi, les moqueries ou les phénomènes de rejet lors de la constitution des groupes et des équipes sont un obstacle à leur intégration. Par une vigilance au respect dû à tous, par une attention à tous qui se traduit par des aides, des encouragements et des remarques gratifiantes lorsque c'est justifié, l'enseignant contribue à créer un climat propice à l'investissement des élèves.

Être attentif au sens que l'élève attribue aux activités proposées

On sait que le sens que l'adolescent attribue à ce qui lui est proposé conditionne son implication et donc sa réussite.

L'EPS fait vivre une expérience émotionnelle différente selon les sujets. Ils se mobiliseront plus ou moins selon que les activités mettent en jeu la confrontation à autrui, l'épreuve de leurs limites face à un milieu naturel, le contact corporel, la manifestation d'un sens esthétique, l'attention à leur fonctionnement corporel propre, etc.

Certains choix d'activités se révèlent plus pertinents que d'autres, mais une APSA n'est pas motivante en soi. S'il importe de prendre en compte les motivations spontanées que témoigne l'élève à l'égard d'une activité, on ne saurait se limiter à ses intérêts premiers sans être attentif à leurs fluctuations et sans s'efforcer de lui faire découvrir et apprécier d'autres APSA. En effet, le sens n'est pas une donnée stable : absent, il peut être construit ; présent, il peut s'effacer rapidement.

Au-delà du choix des activités et du mode d'entrée dans l'une d'elles, on veillera à toujours proposer des situations pédagogiques qui aient pour l'élève un sens suffisant. Ce sens lui échappe lorsque l'enseignement consiste en une juxtaposition de séquences d'apprentissage focalisées sur des tâches dont il ne voit pas l'intérêt. On s'attachera donc à ce que les situations pédagogiques puissent répondre effectivement aux problèmes immédiats que l'élève rencontre lors de son activité.

Toutes les activités ne suscitent pas chez l'élève un égal intérêt. Les motifs qu'il y trouve de s'investir sont liés à des facteurs multiples. Ainsi, selon l'âge, le sexe ou l'appartenance socioculturelle, la danse ou le rugby peuvent être différemment appréciés. Mais, au-delà de ces facteurs, le sens qu'attribue l'adolescent à une activité relève d'une problématique personnelle.

Différencier la progression des apprentissages

À la diversité du groupe d'élèves s'ajoute l'hétérogénéité des possibilités de chaque élève. Chacun ne possédant pas toutes les capacités à un même niveau, il est important de tenir compte de ses points forts, comme de ce qui lui fait défaut, pour adapter les situations à ses possibilités comme à ses représentations. La différenciation concerne aussi la manière dont l'élève s'approprie l'activité : il y reste investi plus ou moins longtemps, a besoin d'autonomie ou au contraire d'être guidé, accepte de réfléchir sur ce qu'il a réalisé ou privilégie exclusivement l'action... Les modalités sont variables, de même que les obstacles qu'il rencontre.

Après avoir repéré la nature et l'importance de ces obstacles, on pourra en moduler la difficulté, concernant par exemple des contraintes matérielles, réglementaires, techniques, qui sollicitent plus ou moins les ressources physiques, cognitives et psycho-affectives.

Évaluer les acquis, les possibilités et les difficultés de l'élève

L'évaluation des compétences de l'élève, des difficultés qu'il rencontre et des ressources qu'il peut mobiliser permet à l'enseignant d'adapter ses objectifs, ses contenus et ses démarches. Effectuée dès le début de l'année, l'évaluation accompagne l'enseignement de façon continue, pour apprécier les évolutions et réorienter éventuellement les projets conçus pour et par l'élève.

L'évaluation dite sommative constitue un ensemble de points de repères stables et permanents par rapport auxquels l'élève peut se situer. Sa pertinence, concernant l'adolescent de SEGPA, tient au fait que celui-ci se leurre parfois sur son niveau, s'estimant par exemple performant à tort.

D'autre part, il se juge souvent de façon tranchée : il sait faire ou il ne sait pas, c'est tout ou rien. Les critères d'une appréciation plus nuancée sont donc à construire. C'est l'objet de l'évaluation dite formative, dont la fonction est d'informer l'élève sur les résultats de son action, à partir de repères peu nombreux et aisément compréhensibles (repères figuratifs, données perceptives issues de l'aménagement de l'environnement...).

Pour apprécier la solidité de ce qui a été acquis par l'élève, il est souvent intéressant de lui donner l'occasion de renouveler ses réussites dans des conditions identiques. Ces dernières sont ensuite plus ou moins diversifiées, pour évaluer sa capacité à s'adapter à différents contextes.

Impulser une dynamique de projet

L'évaluation contribue à relativiser l'échec tant redouté et à promouvoir une dynamique de projet individualisé dans la mesure où elle permet de toujours trouver des points d'appui pour progresser.

Certes, se projeter dans l'avenir n'est pas spontané pour l'élève de SEGPA ; la satisfaction qu'il recherche en EPS est le plus souvent immédiate. Mais l'identification des résultats de son action, à partir de critères de réussite lisibles, ouvre des perspectives d'amélioration qui lui permettent de s'engager dans des contrats dont la nature et la durée sont adaptées à ses possibilités.

D'abord ciblés sur un résultat à atteindre, ces contrats peuvent ensuite porter sur les moyens à mettre en œuvre pour progresser.

Pour que des progrès puissent se manifester, le projet doit inscrire les activités dans une continuité et une durée suffisantes.

Permettre la compréhension et la réflexion de l'élève

Un élève ne peut s'impliquer dans une situation que s'il a compris sans ambiguïté ce qu'il doit effectuer. Pour être efficace, la consigne définissant le but d'une tâche doit lui permettre d'apprécier clairement le résultat de son action.

En outre, les conditions de réalisation matérielles, réglementaires, organisationnelles sont mieux cernées si l'élève peut se référer à des repères durant son activité.

Pour permettre la compréhension de tous, les modalités de communication utilisées par l'enseignant pour les consignes et les commentaires ont intérêt à se diversifier : oralement, par démonstration, par représentation figurative...

En identifiant et en explicitant dans les termes appropriés, c'est-à-dire suffisamment simples sans être pauvres, les buts et les conditions de réalisation de l'action, ainsi que les techniques corporelles et les acquis, l'enseignant aide l'élève à donner un sens à ce qui est proposé et à ce qui est vécu.

L'élève vient en EPS pour agir, mais, dans certaines situations, la réflexion peut enrichir et améliorer l'action si elle s'exerce à bon escient et avec mesure. Dans ces conditions, l'élève de SEGPA n'y est pas *a priori* hostile. Il trouve en EPS l'occasion de mobiliser des capacités cognitives que l'on cherche à développer dans d'autres contextes disciplinaires.

Avec la médiation de l'enseignant, il pourra être conduit à porter son attention sur des paramètres pertinents de la situation et à comprendre les modalités et les déterminants de son action qui lui sont accessibles. Il sera amené à se mettre à distance de l'expérience vécue à travers des modes de communication variés, impliquant notamment la maîtrise de la langue.

La réflexion peut être collective, à travers la confrontation des points de vue lors de la recherche de solutions concernant, par exemple, l'arbitrage des problèmes techniques, tactiques, comportementaux...

Responsabiliser l'élève

L'EPS est propice à l'exercice de la responsabilité individuelle et collective, notamment à l'égard des biens matériels et de l'environnement naturel.

Par ailleurs, les rôles impliquant d'assumer une responsabilité au sein du groupe sont multiples : arbitre, évacuateur, observateur, responsable de l'échauffement, de la sécurité...

De façon générale, l'élève met en jeu sa responsabilité lors des séances d'EPS quand il doit pouvoir répondre de ses actes, mais aussi à chaque fois que lui est donnée l'opportunité d'avoir prise sur ce qu'il y vit.

Il est donc pertinent de favoriser son implication dans la recherche de solutions aux problèmes que soulèvent les apprentissages, de concevoir sa participation à l'évaluation selon des modalités d'auto-évaluation et de co-évaluation adaptées.

Il est également fondamental que l'élève puisse prendre part à l'élaboration de règles gouvernant les séances d'EPS, car le rapport à la règle n'est pas fait que de compréhension et de respect.

Le temps d'EPS est organisé selon des règles exigées par l'institution (être à l'heure, avoir une tenue...), relatives à la sécurité, aux APSA (ne pas enfreindre les règles de jeu...), ou encore concernant le fonctionnement du groupe (coopérer, respecter autrui...).

Toutes ces règles peuvent être l'objet d'une réflexion avec les élèves et certaines peuvent être construites avec eux, selon une démarche impliquant d'exprimer des jugements, d'argumenter, de négocier dans le respect mutuel, qui contribue à l'autonomie et à l'éducation à la citoyenneté.

L'organisation institutionnelle de l'EPS en SEGPA

L'intégration implique une évolution des mentalités, des attitudes et des modalités d'enseignement, mais aussi une organisation institutionnelle adaptée.

La SEGPA fait partie intégrante du collège : cette volonté d'intégration, affirmée dans les textes, nécessite d'accorder aux adolescents en difficulté les mêmes droits qu'aux autres ; le droit à un enseignement de qualité et aux possibilités offertes par les activités périscolaires (participation à la vie associative de l'UNSS, aux rencontres interclasses...). Ces adolescents doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement d'EPS dispensé par les professeurs du collège et accéder aux installations sportives. Cela implique, notamment, que les enseignants de SEGPA participent à la répartition des installations avec l'équipe des professeurs d'EPS et que les classes de SEGPA figurent sur le planning d'occupation des installations au même titre que les autres classes du collège.

Ce premier niveau, celui du fonctionnement institutionnel, détermine les conditions préalables indispensables à la mise en œuvre de tout projet pédagogique disciplinaire à visée intégrative.

L'intégration ne se décrète pas et ne relève, en aucun cas, d'une conception qu'il suffirait d'appliquer. C'est une démarche qui se construit et s'affirme progressivement. L'écueil serait d'en méconnaître les obstacles et les difficultés en imaginant que l'intervention du professeur d'EPS garantirait à elle seule la réussite du projet. Être un spécialiste des APSA ne suffit pas. Les différents aspects de l'intégration ne sauraient être pris en compte par une seule personne.

L'organisation d'une démarche intégrative ne peut être conçue comme l'addition pure et simple des compétences individuelles. Elle suppose une collaboration véritable, reposant sur une complémentarité des expériences professionnelles de chacun. Un tel projet représente un moment privilégié de l'action éducative.

Un facteur essentiel de la réussite du projet tient à l'engagement authentique des enseignants qui y sont impliqués, professeurs d'EPS ou instituteurs spécialisés, parce qu'il favorise une démarche de réflexion personnelle et collective. Il paraît nécessaire qu'une équipe restreinte se sente directement concernée pour concevoir le projet, le mettre en œuvre et l'ajuster constamment en fonction des nécessités.

La réussite du processus d'intégration est subordonnée à l'élaboration d'un projet d'enseignement de l'EPS précisant les modalités de coordination et de collaboration entre les différents partenaires concernés, appartenant à la SEGPA et à l'équipe des enseignants d'EPS du collège. Une concertation régulière permet de confronter les points de vue, d'assurer la

synthèse des apports techniques et de l'approche éducative, de faciliter l'évaluation et le suivi des élèves, d'élaborer des projets individualisés.

Les modes d'organisation de l'enseignement proprement dit peuvent être multiples. On peut, par exemple, envisager la collaboration entre le professeur d'EPS et l'enseignant spécialisé, sur le terrain, selon les deux modalités suivantes :

Intervention conjointe d'un enseignant spécialisé et d'un professeur d'EPS sur une classe de SEGPA

Cette formule présente l'avantage d'offrir une complémentarité des interventions, le professeur d'EPS connaissant mieux le traitement didactique des activités et l'enseignant spécialisé ayant une connaissance plus approfondie des élèves. Ces conditions sont favorables à la recherche de contenus et de situations mieux adaptés aux réalités des élèves et à leurs potentialités. L'enseignement peut ainsi être plus individualisé.

Intervention conjointe d'un enseignant spécialisé et d'un professeur d'EPS sur un groupe formé d'une classe de collège et d'une classe de SEGPA

Cette formule, qui alourdit l'effectif à prendre en charge à deux, permet la rencontre des élèves. Il faut toutefois être attentif à ce que ce ne soit pas la juxtaposition de deux groupes. À cet effet, elle doit notamment être poursuivie sur une durée suffisante.

Ces formes d'organisation ne sont données qu'à titre d'exemple et ne sont en aucun cas limitatives. Il reste de la responsabilité de chaque équipe pédagogique de choisir ses propres modalités de fonctionnement et de les faire évoluer en fonction des observations, des objectifs pédagogiques et des moyens dont elle dispose.

Il convient de veiller à ce que les élèves de SEGPA, sous prétexte d'intégration, ne soient pas en échec après avoir été répartis dans plusieurs classes ordinaires. Certes, l'intervention des professeurs d'EPS constitue un apport important, dans la mesure où elle crée les conditions d'un processus de transformation sur le plan institutionnel, mais l'EPS n'est pas intégrative en soi, et des démarches d'intégration superficielles risquent de renforcer le sentiment d'exclusion pour des adolescents en difficulté.

II. Groupe des activités athlétiques

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Le but et le résultat de l'action étant clairement identifiables, les activités athlétiques sont souvent perçues par les enfants et adolescents comme simples et immédiatement accessibles. La plupart d'entre elles permettent aux élèves de SEGPA d'exploiter rapidement leur potentiel physique et d'acquérir une meilleure connaissance de leurs possibilités dans les domaines les plus variés (endurance, détente, vitesse, force, adresse, concentration, maîtrise de soi, etc.).

La multiplicité des modes d'évaluation possibles des performances athlétiques offre par ailleurs une mise en évidence aisée des progrès réalisés. Elle permet aux élèves de SEGPA de se livrer, souvent avec bonheur, à des comparaisons de leurs prestations avec celles des autres élèves du collège. Elles peuvent ainsi contribuer efficacement à la construction d'une image de soi plus positive ou plus réaliste qu'elle ne l'est généralement.

Pour valoriser et intégrer les élèves de la SEGPA au sein du collège, le professeur d'EPS et/ou l'instituteur spécialisé peuvent notamment exploiter la grande variété du registre des épreuves athlétiques sous la forme de rencontres interclasses ou interétablissements (cross, brevet d'endurance, compétition d'athlétisme par équipe, challenge de relais, etc.). Ils peuvent aussi confectionner un tableau des meilleures performances athlétiques réalisées au collège, qui multipliera les critères de classement, en référence aux critères d'évaluation : meilleures performances par niveau de classe, par âge, par taille, meilleures mises en action, meilleurs « finish », meilleurs équilibres de la course, etc.

La préparation de ces épreuves soutient la motivation des élèves et favorise l'obtention d'un travail appliqué et suivi – huit à dix heures de pratique effective –, gage de l'acquisition durable des compétences spécifiques requises pour progresser.

Le cycle prend naturellement sa place en début ou en fin d'année scolaire, périodes où les conditions météorologiques offrent les meilleures perspectives d'une pratique agréable et efficace.

Objectifs visés au cours des apprentissages

En classe de 6^e

L'accent est mis d'abord sur la découverte des différentes allures de course, des formes de lancer ou des orientations de l'impulsion dans les sauts. La mise en place de parcours à thème (lancer avec précision, sauter ou rebondir vers l'avant, etc.) peut permettre de couvrir de façon motivante le large spectre des activités athlétiques.

La construction de liaisons simples entre une course et un saut, un élan réduit et un saut ou un lancer, l'acquisition des principes fondamentaux de la transmission en course de relais, du franchissement en course de haies ou de la gestion de son effort en course de durée constituent autant d'objectifs qu'il est ensuite possible de poursuivre. À l'issue de ce travail, l'élève est par exemple capable de :

- lancer, en direction d'une cible, plus loin avec une prise d'élan que sans élan ;
- franchir, sans rupture du déplacement horizontal, une série d'obstacles avec un pied d'appel déterminé à l'avance ;
- réagir rapidement et efficacement à différents signaux de départ ;
- transmettre ou recevoir un bâton de relais sans ralentir sa course ;
- courir longtemps (vingt minutes, par exemple) à allure régulière ;
- lier une course d'élan réduite et un appel correctement orienté dans une zone déterminée à l'avance (de cinquante à soixante-dix centimètres de large), etc.

En classes de 5^e, 4^e et 3^e

On s'efforce de rapprocher les mises en œuvre scolaires des conditions réglementaires d'exécution des pratiques sociales de référence (par exemple, introduction de la planche d'appel en saut en longueur et en triple saut). L'authenticité des pratiques vouées à la production de performances est ainsi préservée.

L'accent est mis progressivement sur la compétence à reproduire des prises d'élan plus importantes et plus précises à la fois dans l'espace (marques individualisées) et dans le temps (rythme progressivement accéléré) et sur l'utilisation des segments libres (lors de l'appel ou du lancer, dans la gestion des rotations en suspension).

On veille également, dans ces classes, à acquérir les compétences nécessaires à la préparation (échauffement, assouplissement), à la gestion et au jugement des épreuves athlétiques (connaissance des règles essentielles des disciplines utilisées). L'enseignant s'attache notamment à faire ressentir comme nécessaires la définition et l'observance de ces codes communs garantissant l'équité et la sécurité de chacun dans ses pratiques. Les lan-

chers offrent ici d'excellentes opportunités de responsabiliser les élèves. Il convient toutefois de rappeler que le professeur ou l'instituteur spécialisé doivent conserver le contrôle permanent de leur classe. Il vaut donc mieux éviter de proposer une multiplication excessive des ateliers.

Recommandations didactiques et pédagogiques

Donner du sens aux apprentissages

Dans le cours des apprentissages, l'enseignant s'attache à conserver l'intelligibilité de la motricité athlétique. Les situations d'apprentissage proposées respectent les représentations des élèves, dès lors que celles-ci sont fondées. S'il faut parfois, pour des raisons pédagogiques, s'en écarter (morcellement de la tâche, aménagement important du milieu), l'enseignant veille tout particulièrement à ce que les élèves comprennent le sens du travail qui leur est imposé, en regard des difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition des compétences visées par les pratiques athlétiques. Ainsi la mesure régulière et très diversifiée de l'efficacité de l'élève dans sa lutte contre le chronomètre (courses) ou la pesanteur (sauts, lancers) permet de souligner les besoins d'apprentissage comme les progrès réalisés. Ces indicateurs objectifs sont systématiquement mis en relation avec les compétences qu'il convient d'acquérir et les indicateurs comportementaux qui s'y rapportent.

La comparaison des temps réalisés sur un même parcours avec et sans obstacles justifie par exemple le travail réalisé, en ateliers, sur le franchissement de la haie (nécessité d'acquérir une technique d'esquive de la jambe d'appel permettant de limiter l'élévation du bassin et d'orienter l'impulsion vers l'avant) ou sur la gestion du rapport amplitude/fréquence dans l'intervalle inter-obstacles (recherche du nombre de foulées permettant de parcourir au plus vite un intervalle donné ou de l'intervalle permettant de réaliser le parcours le plus rapide avec un nombre d'appuis imposé entre les obstacles).

Évaluer

L'utilisation de tests simples en début d'année ou en début de cycle renseigne l'élève sur ses ressources (test de course par paliers successifs pour apprécier la VMA, lancers ou sauts sans élan, course de vitesse sur 30, 50, 80 ou 120 mètres, etc.). Elle permet à l'enseignant de proposer à l'élève un travail individualisé et de mieux évaluer les progrès effectués (par exemple : contrat de course en durée calculé sur la base d'un pourcentage donné de la VMA).

Accompagnant les multiples mesures possibles de la performance, la maîtrise de l'exécution fait l'objet d'observations portant sur des critères simples et peu nombreux (alignement « pieds-bassin-épaules » lors de l'appel ou du lâcher de l'engin, fixation ou relâchement des segments libres, élan progressivement accéléré, etc.).

Enfin, les conditions de réalisation doivent être clairement précisées (nombre de répétitions à effectuer, hauteur des obstacles, départ debout ou en starting-blocks, etc.).

Contribuer à l'acquisition de connaissances fondamentales

La confrontation permanente au temps et à l'espace que réclame la pratique des activités athlétiques offre l'intérêt d'une approche concrète de notions et connaissances fondamentales : calcul de la vitesse, voire de l'accélération, mesure des distances, estimation des angles, etc.

Il est donc pertinent de demander aux élèves d'installer le matériel utilisé à partir d'indications précises (plans, schémas...) et de les amener à manipuler le plus possible chronomètres, décimètres et données chiffrées recueillies.

III. Groupe des activités aquatiques

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Les élèves de SEGPA sont le plus souvent des non-nageurs. Or, le programme d'EPS de la classe de 6^e précise: «Tout doit être mis en œuvre pour que cette compétence (le savoir-nager) soit acquise dès la fin de la sixième... » Les activités aquatiques acquièrent de ce fait une importance particulière en SEGPA, car elles seules permettent :

- l'acquisition d'un savoir sécuritaire fondamental, qui confère un sentiment de compétence et de confiance en soi ;
- l'accès au monde de l'eau, source d'un grand plaisir et condition d'accès à de nombreux loisirs à l'âge adulte ;
- l'adoption d'habitudes de propreté avant, pendant et après le bain et, sur un plan plus général, de règles d'hygiène ;
- l'acceptation de son propre corps et la familiarisation à la vue du corps de l'autre.

Objectifs visés au cours des apprentissages

Le premier niveau de pratique, qui permet de quitter le statut de non-nageur, doit être atteint rapidement : un cycle d'activités aquatiques est à programmer dès le début de la 6^e, en tout cas le plus tôt possible, pour permettre, au cours de la scolarité au collège, des stratégies de mise à niveau et de soutien en natation et l'accès éventuel à des activités de pleine nature.

Un second niveau de pratique, une fois acquise une aisance suffisante dans l'eau, vise la construction de compétences qui prennent en compte les besoins et les goûts des élèves. Les apprentissages proposent des activités plus représentatives, comme la recherche en immersion d'objets (en relation avec la notion de sauvetage), et des situations qui, s'appuyant sur l'envie de nager plus vite, plus loin ou plus longtemps que les autres, autorisent les défis et les challenges (cf. ci-dessous, *in fine*, la rubrique Évaluation).

Recommandations didactiques et pédagogiques

Entrée dans les activités

Sans que l'utilisation de la petite profondeur soit exclue, l'entrée par des évolutions sub-aquatiques autonomes en grande profondeur peut être préférée dans le cas d'un premier cycle. Cette démarche permet d'accélérer le passage du statut de non-nageur à celui de nageur. En confrontant l'élève aux contraintes d'une immersion totale – d'une durée limitée – sans appuis plantaires, elle l'amène à :

- repérer le volume d'évolution limité par le fond du bassin ;
- ressentir la difficulté à maintenir son corps sous la surface de l'eau à cause d'une poussée permanente vers le haut ;
- faire du surplace ou se déplacer en utilisant des appuis variés ;
- éprouver la résistance à l'avancement qu'oppose la pression de l'eau, plus forte à un ou deux mètres de profondeur, et la nécessité d'un placement particulier des segments ;
- s'éloigner du bord tout en anticipant le retour.

Cette démarche implique une vigilance de tous les instants avec les élèves non-nageurs, qui méconnaissent souvent leur niveau de compétence. Le document *Accompagnement des programmes de 6e, 5e et 4e* rappelle (page 12) les précautions à prendre.

Certains élèves, qui ont une image dévalorisante de leur propre corps, peuvent être mal à l'aise hors de l'eau. Il vaut mieux prévoir une mise à l'eau rapide en début de séance et éviter, par exemple, le travail du plongeon ou des sauts lors des premières leçons du cycle.

La mise en confiance progressive permet des sorties plus fréquentes ou plus longues et l'organisation d'un travail à deux avec parade ou surveillance mutuelles, voire une aide corporelle directe pour reproduire ou faire ressentir un geste technique.

Durée des apprentissages

L'accès à une autonomie complète des évolutions sous l'eau et à la surface et des entrées dans l'eau nécessite normalement un cycle de douze séances de cinquante minutes effectives.

L'acquisition de ces premières compétences sera plus longue pour tout élève manifestant une peur de l'eau importante. Si le problème n'est pas résolu à l'issue de ce premier cycle, un deuxième cycle de soutien sera nécessaire.

Étapes de construction des compétences

La compétence finale exigible est en rapport étroit avec la définition du savoir-nager proposée dans le *Programme de 6e*.

Elle est libellée sous la forme d'un parcours nécessitant l'enchaînement d'une série de compétences élémentaires : de l'entrée dans l'eau en plongeon à la recherche d'un objet immergé jusqu'au transport de cet objet en surface en passant par un surplage. Cet enchaînement, réalisé sur au moins 25 mètres, répond à la nécessité de continuité et de durée du déplacement et fournit les contenus des situations de référence.

Plus systématiquement encore que dans les autres classes, l'élève de SEGPA doit être en mesure de vérifier ses progrès, au travers d'éléments observables, dans les différentes compétences conduisant au savoir-nager :

– Entrées dans l'eau

L'élève saute dans l'eau, quelle que soit la profondeur, puis se positionne pour aller plus profond.

– Immersions

Descendu au fond du bassin, il est capable de remonter en se hissant le long d'une perche, puis en se repoussant du fond, puis en se laissant remonter passivement.

Immergé plus ou moins longuement, il n'effectue plus de retour explosif à la surface sous l'effet de la panique.

Pour descendre au fond, il économise ses mouvements en utilisant le poids des jambes ou en restant placé dans sa coulée.

– Déplacements

Pour s'éloigner du bord, il choisit une distance qui lui permette le retour en toute sécurité, en surface comme sous l'eau.

Progressivement, il enchaîne sans arrêt les différentes séquences du parcours.

Savoir-faire particuliers

L'élève ne se bouche plus le nez et utilise les mains pour nager, s'il est fatigué, il sait se mettre sur le dos et se relâcher, il reste calme en cas d'imprévu, il sait décompresser au niveau des oreilles.

Contribution à l'éducation à la citoyenneté

La sécurité est une préoccupation prioritaire au cours des activités aquatiques. Le travail en binôme offre des occasions de développer concrètement l'esprit de solidarité et d'entraide des élèves.

Chaque situation d'apprentissage dans l'eau associe un nageur et un « guetteur » : le guetteur a pour fonction d'observer le nageur et de détecter les moments où il se trouve en difficulté. La notion de sécurité active (apprendre à nager) s'enrichit de la notion de sécurité passive (apprendre à distinguer une motricité normale d'une motricité anarchique révélant une mise en difficulté, voire en danger, du nageur, pour être en mesure de lui prêter assistance dans la mesure de ses moyens).

Dans cette démarche d'apprentissage, l'élève est impliqué à deux niveaux quant à la responsabilité de ses actes : pour lui-même, qui s'engage en premier lieu, la préservation de son intégrité physique implique la conscience de ses possibilités. S'il s'éloigne, il doit pouvoir revenir en toute sécurité. Mais il engage aussi ceux qui auraient à le secourir en cas d'imprudence.

Évaluation

Différentes situations peuvent faire l'objet d'une évaluation dans le cadre d'un parcours :

- entrées dans l'eau en fonction du but à atteindre : rester en surface, ou y remonter, ou entamer un déplacement subaquatique ;
- éloignement du bord en apnée pour récupérer un objet et retour sans reprise de la respiration, ce qui implique le choix de l'objet dont l'éloignement est compatible avec ses compétences ;
- choix d'une technique adaptée à ses compétences (le saut, le plongeon ou le plongeon « canard ») pour aller chercher un des objets placés dans le fond à des distances différentes.

Comme pour les activités athlétiques, l'enseignant veille à ce que l'atteinte de ces objectifs et les progrès réalisés dans les activités aquatiques se concrétisent par l'attribution de brevets (de distance, par exemple) correspondant aux différents niveaux de compétences. Les résultats peuvent là aussi figurer sur des tableaux de records à entrées multiples (record sur différentes distances : 100 mètres, 500 mètres, record de l'heure...), par niveau de classe, par âge, par sexe, etc.

Les compétences caractéristiques du savoir-nager et les tests d'aptitude au sauvetage font l'objet d'une valorisation particulière.

IV. Groupe des activités gymniques

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

La gymnastique est, dans le cadre scolaire, l'activité la plus représentative du groupe des activités gymniques. C'est elle qui a été retenue. Elle donne à l'élève l'occasion d'éprouver ses limites dans des situations, contrôlées par l'enseignant, de prise de risque.

La gymnastique peut s'enseigner de différentes façons. En SEGPA, la dimension acrobatique est valorisée. Pour les garçons, qui sont en majorité, les notions de risque, de défi, de force et d'audace font partie des représentations à prendre en compte. Dimension d'autant plus intéressante qu'elle permet de rompre avec l'image qu'ils ont de la gymnastique, soit une activité « de filles ».

Cependant, tous les élèves ne sont pas sur le pôle de l'acrobatie, certains, au contraire, ont besoin de se sentir rassurés, sécurisés. Aussi convient-il de ne pas écarter les filles dans un groupe constitué majoritairement de garçons.

La gymnastique est aussi l'occasion de se montrer à autrui. Réussir dans l'activité aide l'élève de SEGPA, qui a tendance à se déprécier, à élaborer une image positive de soi.

Objectifs visés au cours des apprentissages

Il s'agit, pour l'élève, d'être à la fois en continuité et en rupture avec ses représentations initiales. L'objectif est bien, pour lui, de dépasser ces dernières pour produire des formes gymniques, destinées à être vues et jugées et liant la prise de risque et sa maîtrise, tout comme les difficultés et la capacité à les surmonter.

Un des objectifs du cycle en gymnastique sera donc de tendre vers plus de maîtrise et de continuité pour les acrobates, vers plus de difficulté et d'audace pour les timorés.

Niveaux de compétence

Si, en 6^e et 5^e, le travail sous forme d'ateliers diversifiés doit être privilégié, en 4^e et 3^e on s'oriente vers l'apprentissage d'éléments gymniques particuliers. La réalisation de savoir-faire gymniques risqués hautement symboliques, telle la lune au saut de cheval, constitue pour l'élève de SEGPA un moyen de se valoriser par rapport aux autres dans l'espace scolaire, d'être reconnu comme « bon en gym », comme compétent.

Exemples d'objectifs de fin de cursus scolaire : lune pour les garçons, sortie de poutre en rondade ou saut de mains pour les filles, sortie pieds-mains aux barres (asymétriques ou fixes), roue et rondade au sol pour les filles, saut de mains ou flip (avec mini trampoline) pour les garçons.

– Toutes les filles doivent maîtriser la roue et ATR au sol à l'issue de la 3^e.

– La majorité des garçons doit réaliser la lune au saut de cheval (plinth mousse en long, mini trampoline).

Recommandations didactiques et pédagogiques

Durée d'apprentissage

Apprendre en gymnastique demande du temps. Le nombre de répétitions doit être élevé et le nombre de séances suffisant : huit séances de deux heures sont un minimum pour que puissent se produire de réelles transformations. Les cycles pourront être rallongés si les élèves trouvent et donnent du sens à ce qu'ils font.

Remarque : si le travail par ateliers semble intéressant, voire incontournable, pour l'enseignement de la gymnastique en SEGPA, il faut être conscient qu'un nombre trop important d'ateliers peut entraîner une diminution du nombre de répétitions, donc du temps d'apprentissage.

Formes de groupement

Si la différenciation filles/garçons ne paraît pas indispensable en 6^e et 5^e, il semble intéressant de l'envisager en 4^e et 3^e. Ainsi, travailler en groupes non mixtes donne à l'enseignant la possibilité de valoriser pour les filles les notions d'enchaînement, à la poutre et au sol par exemple, avec support musical (sol). Le travail en musique des liaisons chorégraphiques et gymniques pourra par ailleurs être réinvesti dans d'autres APSA telles que la danse ou la GRS.

D'autre part, la poutre, grâce à sa hauteur (1, 20 mètre), peut constituer l'agrès à privilégier avec des filles peu motivées par l'acrobatie. À leur niveau, elles pourront ainsi jouer avec la contradiction prise de risque/maîtrise du risque.

Situations d'apprentissage

Pour être source de transformations, elles doivent être suffisamment globales afin qu'il n'y ait pas de perte de sens et donc s'affranchir du découpage analytique du geste à apprendre. Elles accompagnent les progrès des élèves, à l'aide de critères de réussite concrets.

Ces situations doivent être définies le mieux possible pour ne pas être sélectives et permettre à chacun des élèves d'apprendre en gymnastique.

Sécurité

La question de la sécurité en gymnastique est primordiale. Les élèves de SEGPA ont besoin de s'engager en toute confiance, même dans les situations où subsiste une part de risque subjectif. Objectivement, l'intégrité physique des élèves ne doit jamais être menacée.

Les réceptions sont toujours assurées sur des matelas de mousse. Le matériel est lui-même adapté à une pratique scolaire de la gymnastique : plinths en mousse pour le travail des sauts par renversement, poutres matelassées pour l'apprentissage des sorties de poutre. Les hauteurs sont elles aussi adaptées : pas de mini trampoline au saut de cheval pour les sauts par redressement.

C'est le code qui va permettre à l'enseignant de proposer des situations qui ne soient pas centrées sur un seul des deux pôles (risque ou maîtrise du risque). Proposer d'emblée des situations trop difficiles indique une prise de risque trop importante, avec le risque d'accident. Par ailleurs, se centrer uniquement sur le pôle de la maîtrise, sans prise de risque, entraîne une perte de sens, d'enjeu, de motivation. Dans un cas il y a danger, dans l'autre démobilité. Il n'y a donc apprentissage ni dans un cas ni dans l'autre.

Situation de référence

Elle respecte la logique interne de l'activité gymnique. Elle nécessite un ou plusieurs aménagements matériels. L'élève choisit dans le code un ou plusieurs éléments, qu'il réalise devant un groupe de pairs, en vue d'un jugement (évaluation formative, note...).

Évaluation

La contradiction prise de risque / maîtrise du risque est prise en compte par l'élaboration d'un code qui différencie la valeur (difficulté) des éléments de leur exécution (maîtrise) : amplitude, tenue du corps, équilibre, rythme.

L'élaboration du code est délicate, car elle doit tenir compte du niveau hétérogène des élèves. Elle ne peut être que collective au sein d'une équipe d'enseignants : hiérarchisation des éléments gymniques les uns par rapport aux autres, progression du facile au difficile, appréciation, pour un même élément, de différents niveaux de réalisation en termes d'amplitude, de tenue du corps, etc. Différentes stratégies autorisées par le code doivent pouvoir être testées : faire plus difficile au détriment de la maîtrise ou faire moins difficile et mieux maîtrisé...

L'évaluation se déroule dans la situation de référence : choix par l'élève d'éléments du code, passage devant un groupe de pairs, notation. En SEGPA encore plus qu'avec d'autres classes, elle se prépare à l'avance et ses modalités sont présentées bien avant la fin du cycle.

Maîtrise de la langue

Dans l'optique de la maîtrise de la langue, s'approprier le nom des éléments gymniques constitue aussi un objectif du cycle gymnastique. Connaître ou reconnaître ce qu'il réalise, voit ou apprend, connaître le nom du matériel qu'il utilise (différencier le plinth, le tremplin et le mini trampoline...) c'est, pour l'élève, accéder à un niveau supérieur dans la connaissance de l'activité. C'est aussi se construire les outils indispensables à l'appropriation du code et des modalités d'évaluation.

Contribution à l'éducation à la citoyenneté

La pratique de la gymnastique met l'élève en situation d'entraide (aides, parades) et de jugement (appréciation équitable de la prestation d'autrui lors des évaluations). Pour que ces occasions soient efficacement utilisées au bénéfice de l'éducation à la citoyenneté, il est nécessaire que les notions de responsabilité et de solidarité soient explicitement présentes dans les objectifs du cycle. Les interventions verbales de l'enseignant au cours des apprentissages (consignes, observations, mais surtout encouragements) sont en outre essentielles pour que le message soit compris par les élèves et que soit dépassé, dans ce domaine, le niveau de la simple obéissance.

V. Groupe des activités physiques artistiques : exemple de la danse artistique

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Ce groupe d'activités fait appel à des connaissances et savoirs issus de différentes origines culturelles.

Certaines, en danse par exemple, présentent des formes techniquement riches et codées (jazz, buto, folklore...). Elles ne sont pas apprises en tant que telles à l'école en général, en SEGPA en particulier. L'option prise ici, la danse artistique, invite l'élève à entrer dans une démarche de création qui engage l'autre, en position de public, à partager une idée et les émotions qui la portent. Cette démarche nécessite l'appropriation de savoirs. L'enseignant peut utiliser à cette fin la diversité des techniques et approches artistiques.

Ce groupe d'activités qui, plus que tous les autres, fait appel au registre du sensible, présente pour les élèves de SEGPA un intérêt éducatif majeur.

La programmation de la danse artistique ne peut être envisagée qu'à partir du moment où le groupe-classe est structuré et la dynamique installée, ce qui exclut le début d'année par exemple.

Objectifs visés au cours des apprentissages

Le processus de création mis en place demande du temps ; il est important que l'élève soit sensibilisé à l'activité dès la 6^e. La mixité à ce niveau semble favoriser la richesse des productions. *A contrario*, elle peut devenir un obstacle à partir de la 5^e, ce qui ne doit cependant pas être un empêchement à la continuité de cet enseignement tout au long de la scolarité de l'élève de SEGPA.

Le projet de création met en jeu des compétences qui concernent à la fois la maîtrise gestuelle et l'activité intellectuelle (construction, critique, compréhension). Des compétences transversales, du registre social et relationnel, sont en outre nécessaires pour la prise en compte de l'effet que la réalisation produit sur le public (négociation, interprétation, écoute, appréciation).

Recommandations didactiques et pédagogiques

Aspects didactiques

Entrées dans l'activité

Elles ne préjugent pas d'une continuité dans la démarche d'enseignement. Elles peuvent s'envisager comme des étapes d'apprentissage (hiérarchisées ou non) : la précision du geste peut être travaillée autant par une entrée par la forme que par l'esthétique ou la musique. Les compétences décisionnelles peuvent être construites sur toutes les entrées, excepté celles qui concernent la technique.

Les élèves de SEGPA, sensibles au regard de l'autre, souvent bloqués par une image de soi décalée ou dégradée, doivent être amenés à pratiquer l'activité par de multiples voies :

- *l'entrée par la musique* est une aide pour les élèves qui ont une représentation négative de l'activité, pour ceux qui craignent de s'exposer. Elle attire les jeunes qui souhaitent retrouver une identité culturelle. On peut, sur la musique, s'échauffer, se muscler, sauter, mais aussi occuper l'espace. Les évolutions et orientations en grand groupe puis en petits groupes sont privilégiées ;
- *l'entrée par la forme* permet de produire des mouvements précis. L'enseignant, ou un groupe, propose une réalisation de formes simples à d'autres groupes. Il s'agit alors de « faire comme ». On est dans du mime de personnes, d'objets, de moments de la vie quotidienne, etc. La reproduction est utile quand un vocabulaire commun est donné ou construit ;
- *l'entrée par le sens* propose des temps de jeux théâtraux, des mimes où les gestes du quotidien sont reproduits, devinés puis analysés. Le danseur s'exprime pour un public qui est chargé de décoder le message ;
- *l'entrée par l'esthétique* concerne la beauté du geste et non les caractéristiques physiques de la personne. Le projet de l'enseignant vise à construire les formes esthétiques que le groupe est en mesure de réaliser : c'est beau quand on est ensemble ou quand on réalise avec force un geste, c'est émouvant quand on danse dans le silence, par exemple, c'est magique quand tout le monde se tait pour regarder et participer ;
- *l'entrée par l'idée* requiert de l'enseignant l'adaptation de sa demande aux capacités des élèves au moment de la réalisation. Il veille au respect des propositions de chacun. Il s'attache à décrypter des thèmes de travail qui peuvent éveiller des traductions différentes. Le développement de pouvoirs moteurs nouveaux ne se fait qu'au prix de contraintes guidées et précises ;
- *l'entrée par la technique seule* n'est pas conseillée en SEGPA, ce qui n'élimine pas pour autant une démarche rigoureuse du développement de la maîtrise du geste et des déplacements.

Durée d'apprentissage

Parce que la démarche de création nécessite du temps, les effets de l'apprentissage ne seront réels que si le cycle comporte au moins douze heures effectives d'enseignement, avec des séances excédant une heure.

Formes d'apprentissage

Différentes formes sont envisageables ; aucune n'est à exclure *a priori* :

- l'enseignant, au moment jugé opportun, peut proposer un modèle : déplacements (pas chassés), espaces (trajectoires, orientations), coordinations plus complexes utilisant un enchaînement de gestes simples ;
- plus fréquemment, l'enseignant utilise des situations mettant en jeu le processus d'apprentissage par essais et erreurs, sollicitant le regard critique du public-élève. La notion de réussite ou non se construit sur les décalages existant entre les acteurs et les spectateurs. La construction d'une motricité originale est le résultat d'un travail collectivement partagé.

Caractéristiques de la situation de danse

- la danse est une activité qui est vécue et jugée. Les élèves doivent vivre, dans sa pratique, les différents rôles et attitudes constitutifs de l'activité (danseur, chorégraphe, spectateur).

Le rôle de spectateur se forme tout au long de l'apprentissage. Le silence est une première règle, d'attention, de respect de l'autre et de tolérance ;

– la danse suppose un « espace scénique » qui nécessite la présence de spectateurs, la détermination d'un espace et d'un temps de réalisation. Les réalisations sont d'autant plus riches qu'elles mobilisent un groupe de danseurs (trois ou quatre) ;

– « l'espace sonore » vise à faciliter la compréhension et/ou l'investissement du danseur ;

– pour susciter un univers de création stimulant, il est possible de proposer :

- des jeux de déconstruction et construction d'un mouvement, un déplacement : endroit-envers, « concassage »,
- un renversement de situations habituelles (pleurer devant une situation drôle par exemple),
- l'utilisation d'un matériel ou objet (imaginé ou réel) qui *provoque* le mouvement,
- l'utilisation d'un autre élève comme repère : jeu de miroir, jeu de la statue, les marionnettes, le souffleur...),
- la manipulation d'un matériel, d'un objet familier ou d'une personne, mais d'une manière différente,
- la répétition dans des plans, dans des orientations différentes, avec des partenaires nouveaux.

Conditions matérielles

L'enseignant peut utiliser la vidéo s'il a un matériel qui permet la visualisation pendant la séance. Les élèves de SEGPA sont séduits par l'aspect magique de l'image. Des précautions restent nécessaires pour sauvegarder l'estime de soi.

Niveaux de compétence

L'enseignant repère l'enrichissement des compétences des élèves à l'aide des indicateurs suivants :

- l'élève agit en toute sécurité, il répond à la consigne, il est en mouvement (spontanéité, imaginaire) ;
- l'élève peut maîtriser l'action demandée, il la montre jusqu'au bout, il peut la répéter (« maîtrise corporelle ») ;
- l'élève est jugé dans sa réalisation par un public averti (« maîtrise signifiante ») ;
- l'élève peut aider l'autre en participant à l'adaptation de la chorégraphie au projet expressif (« maîtrise perfectible ») ;
- l'élève organise son projet expressif en maîtrisant l'effet attendu sur le public (compréhension et maîtrise sont associées).

Évaluation

Il est important, en SEGPA, que l'évaluation soit clairement accessible aux élèves. Elle porte entre autres sur :

- le repérage du sens de l'idée exprimée : existe-t-il, parfois, souvent, tout le temps ?
- les formes corporelles produites : sont-elles cohérentes par rapport à l'idée exprimée, originales, maîtrisées ?
- les synchronisations : sont-elles respectées (synchronisation ou décalages des gestes prévus par les danseurs comme la « holà », entrées et sorties de l'espace scénique, déplacements des danseurs entre eux, réalisation collective par rapport à la musique) ?
- la richesse des composantes du mouvement travaillées pendant le cycle (espace, temps, énergie).

Aspects pédagogiques

La danse artistique permet à chaque élève de maîtriser le risque de s'exposer publiquement en quittant provisoirement ses repères quotidiens. Certaines conditions doivent être respectées :

- la sécurité affective est assurée par le respect des règles. C'est la réalisation qui est jugée et non l'individu ;
- plus que d'autres, cette activité nécessite un projet d'apprentissage sur le long terme, avec des étapes courtes et cumulables (répétitions des acquis antérieurs), pour accéder au plaisir de danser et de réussir ;

- il convient, au moment opportun, d’alterner des temps de travail individuel et collectif. On joue sur plusieurs rôles : danseur, chorégraphe, public ;
- la prégnance des représentations (esthétique pour les filles, force pour les garçons) ne doit pas empêcher de tenter de les faire évoluer. La démarche collective d’appropriation des savoirs et les confrontations d’opinions garantissent des réponses propres au groupe.

VI. Groupe des activités physiques de combat

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Les sports de combat sont, en général, attractifs pour les adolescents et les enfants, en milieu scolaire et extrascolaire. Plus souvent que les autres confrontés à des situations d’opposition, les élèves de SEGPA sont demandeurs de ces activités. Mais leurs représentations de l’affrontement physique à autrui peuvent être contradictoires avec les compétences qui sont recherchées dans les situations d’apprentissage. De façon paradoxale, en effet, sur le plan moteur, il faut, pour s’imposer à son adversaire, non pas le frapper ou le tenir éloigné, mais exploiter sa masse et ses forces pour le déséquilibrer et le faire chuter, tout en acceptant momentanément la perte de son propre équilibre. De la même façon, sur les plans affectif et comportemental, l’étroit contact corporel nécessaire pour assurer une immobilisation au sol, par exemple, requiert une réelle maîtrise de ses réactions instinctives et de ses pulsions, notamment agressives.

Les sports de combat offrent ainsi l’occasion de placer concrètement les élèves dans des situations extrêmes d’accès au respect de l’autre, prémices de la citoyenneté.

Replacés dans un contexte formateur et éducatif, leur enseignement se justifie donc pleinement en SEGPA.

Objectifs visés au cours des apprentissages

L’objectif visé est donc essentiellement le contrôle de cette agressivité dans des situations d’affrontement réglementées, sans se faire mal et sans faire mal à l’autre.

L’existence même et l’acceptation de ce code de conduite par les élèves de la SEGPA plaçant les activités de combat à la portée de tous et favorisent la régulation des conduites et des comportements de ces élèves.

Il s’agit donc :

- de renforcer les mécanismes de contrôle des processus émotionnels et affectifs ;
- d’accéder à une meilleure gestion des enjeux corporels liés à la crise d’adolescence par la réglementation du corps à corps ;
- de mettre l’adolescent dans des situations paradoxales de l’affrontement du combattant contrôlé sévèrement par la réglementation.

Recommandations didactiques et pédagogiques

Une pédagogie globale, active, en situation par rapport au scénario du combat, est retenue. Elle constitue le départ de toute acquisition durable.

La créativité et la découverte de l'élève sont suscitées : ce mode d'enseignement vise constamment le maintien de son intégrité d'individu, et la possibilité qu'il a de s'affirmer par rapport à un adversaire/partenaire.

L'apprentissage du geste technique est à envisager plus tard dans la progression d'enseignement.

Choix des APS

Les sports de combat de préhension et de percussion possèdent chacun leur spécificité. Il est conseillé d'aborder dans un premier temps (6^e, 5^e) les sports de combat de préhension (SCP), car ils présentent des charges émotionnelles moins importantes que les sports de combat de percussion, dont l'enseignement est de préférence envisagé en 4^e et 3^e.

Les sports de combat de préhension

Entrées possibles : sous forme jouée (seul contre les autres, à un contre un, équipe contre équipe), avec des consignes simples.

Niveaux de classe : 6^e, 5^e, en mixité.

Durée des cycles : douze séances d'une heure effective ou deux cycles de six séances chacun selon les motivations du groupe.

Fondamentaux nécessaires

- savoir tomber ;
- savoir faire tomber l'autre ;
- savoir rester équilibré ;
- savoir déséquilibrer ;
- savoir s'opposer à autrui et le combattre en utilisant les forces d'opposition qu'il produit ;
- savoir gérer un effort dans le temps.

Notions de rituel et formes d'apprentissage

Le rituel

Il est nécessaire d'introduire cette notion de respect de l'adversaire et de l'enseignant ; le salut est expliqué, et il est présenté au début et à la fin de chaque rencontre. L'enseignant insiste également sur la position autour du tapis (à genoux), visant à mieux récupérer après une phase de combat, à mieux écouter les conseils, à mieux observer les autres.

Les formes d'apprentissage

- Formes jouées avec une médiation de l'objet (foulard, corde, ballon, ballon lesté), puis en corps à corps (de la touche à la saisie, au contrôle, à la forme de corps).
- Luttons à thème (pousser, tirer, arracher, tasser), luttons de territoire, luttons folkloriques.

Ces deux étapes sont importantes car il y a dédramatisation de l'APS combat avec, comme objectifs, de favoriser le rapprochement du couple luteur, d'abolir les inhibitions de certains élèves entraînant le refus de combattre ou, pour d'autres, de canaliser des comportements plus ou moins agressifs nuisibles à l'activité.

- La règle doit être acceptée, l'objectif de chaque situation clairement défini, le but du jeu finalisé. Les consignes verbales doivent être minimales.

Les étapes suivantes abordent les luttons à contrôles, avec travail sur les formes de corps (hancher, décalage, passage dessous). Les élèves de SEGPA parlent à ce stade de vrai combat. Toutefois, il est impératif de réduire le temps des combats (vingt à trente secondes) pour retarder l'apparition d'une fatigue nuisible à une régulation de l'activité.

– La règle évolue au fil des étapes : son assimilation ainsi que le rôle d'arbitre posent quelques problèmes, d'où l'élaboration d'un règlement en commun compris de tous et accepté par tous.

La notion de sécurité

L'activité de combat est gérée par des interdits qu'il faut accepter sous peine de sanctions immédiates (avertissement en lutte, avec points de pénalité pour le combattant fautif, notion d'avantage en judo, etc.).

La règle d'or, « ne pas se faire mal et ne pas faire mal à l'autre » est rappelée constamment (enlever les bagues, les colliers, avoir les ongles coupés).

Plus spécifiquement, en lutte, il est interdit de donner des coups de poing ou de pied, d'étrangler, de tordre les articulations, de mordre, de chatouiller, de prendre la tête seule, de rompre le contact avec l'adversaire en l'amenant au sol.

Évaluation

Critères (facilement observables par tous) :

- faire tomber son adversaire (amener au sol) ;
- l'immobiliser sur les deux épaules pendant une seconde (tomber) ;
- passer derrière son adversaire au sol (passage arrière) ;
- retourner son adversaire (mise en danger).

Situations d'évaluation :

- combat par poules (peu d'écart entre le poids et la taille de chaque élève) ;
- jeu d'opposition par poules ;
- pour les 4^e et les 3^e, le kata (enchaînement technique plus prisé par les filles) ;
- d'autres thèmes à caractère formatif (rester debout le plus longtemps possible, maintenir son adversaire au sol, empêcher le passage arrière).

Une situation de référence : *la lutte au cercle*

- temps de combat : une minute ;
- critères de réussite : marquer un point en faisant sortir son adversaire du cercle.

On est en position « sortie » lorsqu'on a un pied entier en dehors du cercle.

Si les deux combattants sortent, c'est le premier sorti qui perd le point. Il est interdit de saisir en dessous de la ceinture ;

- comportements recherchés, s'écarter de l'axe de poussée de l'adversaire, changer le sens de la poussée, utiliser la poussée de l'adversaire.

Les sports de combat de percussion

Ils seront abordés dans un second cycle : les charges affectives et émotionnelles sont plus importantes, le coup au visage ou au corps étant plus traumatisant pour celui qui en est l'auteur et celui qui le reçoit.

L'objectif essentiel en boxe française et en boxe anglaise est de passer du coup à la touche. C'est le nombre de touches qui détermine le vainqueur.

La situation de référence en boxe anglaise est la situation d'assaut, où chaque combattant se situe de part et d'autre d'un élastique tendu à cinquante centimètres du sol.

Cette séparation matérialisée entre les combattants permet d'éviter toute agression. Il s'agit dans le même temps d'une situation qui oblige l'élève à dissocier le poids du corps du mouvement des membres supérieurs. La nuisance du coup étant due à l'absence de maîtrise des appuis au sol, le travail par cible constitue l'essentiel des situations d'apprentissage.

La situation d'assaut constitue une finalité (trente secondes à une minute) et fait l'objet d'une situation pédagogique dans laquelle les élèves sont arbitres et juges.

Contribution des sports de combat à l'éducation à la citoyenneté

L'obligation du respect de la règle, de l'adversaire et de l'arbitrage, l'impératif de sécurité, la gestion des situations de victoire et de défaite à l'issue d'affrontements physiques qui excluent de tricher envers soi-même ou envers autrui légitiment l'utilisation des sports de combat en EPS pour l'éducation à la citoyenneté des élèves de SEGPA.

VII. Groupe des activités d'opposition duelle : sports de raquettes Exemple du tennis de table

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Les sports de raquettes pratiqués en salle ou en gymnase comme le badminton et le tennis de table présentent plusieurs avantages en SEGPA : une entrée immédiate possible dans des activités vécues la plupart du temps comme ludiques, une mobilisation simultanée de l'ensemble de la classe sur une surface limitée, une pratique dynamique et riche en émotions. La motricité spécifique, à base de déplacements rapides, d'appréciation de trajectoires variées, de prises d'informations et de décisions réflexes, permet de développer, à un certain niveau de compétence, l'intelligence tactique dans un rapport de force à un contre un ou à deux contre deux.

Choix des APS

Il semble plus judicieux de proposer du badminton aux élèves de 6^e. En effet, les spécificités du tennis de table (étroitesse de la cible à viser, légèreté de la balle, proximité des joueurs) créent une pression temporelle qui rend plus complexe le traitement de l'information. La dépense psychique est donc plus grande, dans un premier temps, que la dépense énergétique. L'attention et la concentration requises pour ces apprentissages peuvent dépasser les capacités des jeunes élèves du cycle d'adaptation, qui ont davantage l'envie de se dépenser.

L'abord du tennis de table peut alors s'envisager lors du cycle central (5^e-4^e), d'autant que les enjeux éducatifs et la tactique auront déjà été abordés précédemment en badminton.

Objectifs visés au cours des apprentissages

Les compétences acquises par les élèves doivent leur permettre de passer d'un simple renvoi sur la cible adverse à une intention tactique visant à provoquer la faute adverse, en faisant varier des paramètres simples tels que la direction, l'intensité de la frappe ou la vitesse. Les problèmes à résoudre sont la mise à distance par rapport à la balle et le contrôle d'énergie lors de l'action raquette-balle.

L'objectif de vitesse — «jouer vite» en prenant la balle tôt après son rebond — n'est pas la priorité de l'enseignant. Pour l'atteindre, en effet, l'élève doit déjà avoir résolu tous les problèmes concernant la lecture de trajectoire de la balle et avoir par conséquent anticipé un placement très rapide pour jouer vite, tout en étant efficace.

Il est préférable, dans un premier temps, de jouer en assurant un placement de balle judicieux, voire de frapper plus fort sur une balle favorable, plutôt que de jouer sur la vitesse d'exécution.

Recommandations didactiques et pédagogiques

Donner du sens aux apprentissages

Lorsque l'élève entre dans l'activité tennis de table, assez peu médiatisée, il n'en a pas souvent une représentation bien arrêtée. La seule pratique à laquelle il puisse se référer est le ping-pong, auquel il s'adonne à l'occasion, en des lieux divers, avec des camarades. L'adversaire n'est pas toujours perçu comme tel et peu d'effort de concentration est fait pour en percevoir les forces et les faiblesses.

Néanmoins, même avec des classes essentiellement féminines, la logique interne de l'activité, dont la finalité est de remporter le duel, doit être préservée. Or, si les garçons jouent « contre », font un véritable match, dont l'issue a de l'importance à leurs yeux, les filles sont souvent dans une logique de l'échange, du jeu « avec », sans esprit de compétition.

Il peut s'avérer utile, avec ces élèves qui apprécient pourtant la confrontation, d'utiliser un tableau des records : record de jonglages en coup droit, en revers, record d'échanges, de services à placer dans des zones, etc.

Il s'agit d'être à la fois en continuité et en rupture avec les représentations initiales des élèves. À l'élève qui smashe sur toutes les balles, il faut faire accepter qu'un point se construit et se conclut parfois après plusieurs échanges. Il faut de même amener les filles à marquer le point de façon volontaire et plus uniquement de façon hasardeuse ou fortuite.

Connaître le règlement

L'utilisation de séquences de matchs n'a cependant d'intérêt que si les règles sont clairement définies et comprises par les élèves. Or le quotidien montre souvent une méconnaissance du règlement par les élèves, ce qui entraîne des discussions envenimées concernant les scores. Il peut s'avérer intéressant, dès le début du cycle, d'observer deux élèves en train de faire un match et de faire arbitrer celui-ci par les autres élèves. L'effectif souvent réduit des SEGPA permet à l'enseignant d'interroger alors tous les élèves afin qu'ils expliquent aux autres qui a gagné le point et pour quelles raisons.

Il s'avère plus d'une fois utile de préciser ce qu'est une balle perdue : cela peut être une balle qui sort, ou qui va dans le filet, ou qui est reprise de volée au-dessus de la table, ou qui est renvoyée après le second rebond ou davantage.

Adapter le règlement : le cas du service

Mettre rapidement l'élève de SEGPA en situation de réussite peut améliorer l'image qu'il a de lui et lui redonner confiance.

Ainsi, les élèves ne savent pas toujours servir réglementairement : ils laissent tomber la balle sur leur demi-table avant la frappe (service aménagé).

Il peut être préférable de leur apprendre à engager en approchant la balle tout près de la raquette avant de la frapper, même si elle n'a pas été lancée. Dans ce cas, le service n'est pas réglementaire d'un point de vue fédéral mais tel n'est pas l'objectif recherché. L'élève sait servir et c'est déjà plus valorisant que s'il utilisait la situation aménagée (très souvent employée) pour engager la première balle contre son adversaire qui, lui, sait peut-être déjà servir.

Par la suite, si ce service atypique devient un moyen utilisé volontairement par l'élève dans une optique de gain du point, il faut intervenir et exiger un service réglementaire.

Durée d'apprentissage

Le temps d'apprentissage nécessaire à l'acquisition de ces connaissances et pouvoirs moteurs de base, permettant, dans un premier temps, la continuité du jeu, doit être suffisamment long si l'on veut que l'élève réussisse à mettre en application sa tactique visant à rompre l'échange. Une dizaine d'heures de jonglages, de situations aménagées, de répétitions, de matchs à thèmes simples semblent être un minimum pour atteindre l'efficacité.

Conditions matérielles

Disposer d'une table pour trois élèves crée de bonnes conditions en tennis de table. Au-delà, à partir de quatre élèves par table, le temps de pratique est insuffisant, et le choix de l'APS ne s'impose pas.

Les balles doivent être en quantité suffisante pour permettre, notamment, de faire faire des répétitions à un élève avec un panier de balles. (Prévoir au moins dix balles dans le panier pour cette table.)

Les raquettes mises à la disposition des élèves doivent être d'une qualité compatible avec les thèmes envisagés lors du cycle. Le travail des effets (rotations avant, arrière, latérales) ne se justifie que si les revêtements de la raquette permettent de l'aborder : les revêtements adhérents de type «backsides» (opposés aux «softs», appelés également «picots extérieurs») s'avèrent dans ce cas nécessaires.

Éducation à la citoyenneté

Les élèves de SEGPA ont tendance à être en effervescence lorsqu'ils arrivent dans le gymnase : on hésite parfois à leur confier l'installation du matériel, surtout lorsque celui-ci peut s'avérer dangereux. Il peut néanmoins être intéressant de les responsabiliser en leur confiant l'installation des tables. La démonstration du montage-démontage d'une table (avec les sécurités à respecter) peut être utile en tout début de cycle. Les élèves, conscients du prix de la table et des dégâts qui résulteraient de la chute d'un plateau, apprécient la responsabilité qui leur est confiée et s'attachent à respecter leur matériel.

VIII. Groupe des activités de coopération et d'opposition : sports collectifs

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

La pratique des sports collectifs conduit l'élève à diverses formes de communication, dans des relations plus ou moins fortes avec autrui. Ces sports, généralement motivants, surtout pour les garçons, développent les ressources énergétiques et améliorent les conduites de décision. Ils mobilisent aussi des ressources affectives importantes qui influent sur le niveau d'engagement physique et sur l'intensité des réactions à l'égard des partenaires et adversaires de jeu.

Au-delà des objectifs spécifiques qu'ils visent à travers tel ou tel d'entre eux, les sports collectifs doivent être, pour l'enseignant d'EPS en SEGPA, l'occasion d'un travail sur ce qu'est un comportement acceptable, dans le jeu et hors du jeu. Mis en situation de mieux connaître

ses propres rapports au respect de la règle, à l'agressivité, voire à la violence, l'élève est amené à comprendre la nécessité d'une charte de conduite qui lui permette :

- de profiter pleinement du jeu en acceptant ses règles ;
- de coopérer avec d'autres pour atteindre un but commun qui est le gain du match ;
- de s'opposer sans complexe mais loyalement aux adversaires le temps du jeu.

Accepter les règles du jeu, faire la différence entre violence et engagement physique, respecter l'arbitre et les autres, maîtriser son vocabulaire, encourager ses camarades font systématiquement, en SEGPA, l'objet d'un apprentissage, qui contribue à la socialisation de l'élève et concourt à la formation d'un citoyen responsable.

Objectifs visés au cours des apprentissages

La difficulté de l'enseignement des sports collectifs en SEGPA est de dépasser la simple mise en activité ludique des élèves pour mettre en place des situations permettant des apprentissages authentiques.

L'enseignant doit retenir un petit nombre d'objectifs choisis pour faire comprendre aux élèves quelques-uns des principes fondamentaux des sports collectifs :

En attaque

- attaquer la cible à plusieurs ;
- se déplacer pour être à l'écart d'un défenseur ;
- réduire le nombre d'échanges pour accéder à la zone de marque ;
- utiliser les espaces non occupés par l'adversaire.

En défense

- « marquer » les receveurs potentiels ;
- limiter les espaces libres ;
- récupérer le ballon ;
- s'organiser pour défendre la partie de terrain la plus vulnérable.

Recommandations didactiques et pédagogiques

Entrée dans l'activité

Les sports collectifs sont pour la plupart bien médiatisés et les élèves, notamment les garçons, en ont des représentations fortes, qui sont liées à l'affrontement de deux équipes et au gain du match. L'approche globale de l'activité sous forme ludique constitue la plupart du temps une entrée nécessaire en SEGPA. L'enseignant doit prendre appui sur les représentations qu'ont les élèves des activités mais aussi de leurs propres possibilités de progrès. Au moins dans une première étape, les élèves sont souvent plus intéressés par l'acquisition de nouveaux pouvoirs moteurs (dribbler, tirer, etc.) que par l'acquisition de connaissances destinées à améliorer le jeu collectif.

Durée d'apprentissage

Pour un sport collectif donné, elle doit être au minimum de dix heures effectives afin d'obtenir de réelles transformations sur les plans individuel et collectif.

Formes d'apprentissage

- Utiliser les situations de jeu à effectif réduit

Ces situations doivent conserver toutes les caractéristiques essentielles du jeu à effectif normal. Elles permettent à chaque élève de « lire » plus facilement le jeu et de participer davantage, tout en clarifiant les relations interindividuelles.

– Créer les conditions d'un affrontement équilibré

La composition des équipes est un moment important ; les équipes doivent être de même niveau entre elles, mais peuvent être composées d'élèves de niveau hétérogène. Il est souhaitable que ces équipes soient stables sur la durée du cycle de travail.

– Composer des équipes mixtes

Le problème de la mixité ne peut être abordé *a priori* ou de manière idéologique ; généralement, quel que soit le sport collectif, la mixité en SEGPA est possible et souhaitable en cycle d'adaptation. Elle est souvent plus difficile en cycle central, notamment en 4^e. Enfin, les élèves du cycle d'orientation, plus âgés, ont du mal à accepter les différences de niveau, qui influent directement sur le rapport de force entre les équipes en match. Il convient alors de trouver des formes de groupement plus adaptées à leur attente.

Apprentissage de la règle

Les sports collectifs, activités d'opposition mais aussi de coopération, se prêtent particulièrement bien à un travail sur la règle.

Pour les élèves de SEGPA, bien souvent, la simple connaissance des règles de jeu ne suffit pas à garantir qu'elles soient respectées. Il convient de dépasser le niveau de connaissance formelle de la règle pour proposer un travail, fondé sur le jeu, qui confronte l'élève avec la fonction de la règle.

Dans un premier temps, ce travail est effectué dans des situations de jeu réel (jeu dirigé, commenté), dans un deuxième temps, on procède à un retour réflexif et constructif sur les séquences de jeux que les élèves ont vécues. Progressivement, ils sont amenés à réfléchir sur l'utilité du règlement, qui ne doit pas être perçu comme une suite d'interdits, mais au contraire comme une nécessité pour que le joueur puisse déployer toute son activité dans le jeu (gestes techniques) et en exploiter toutes les possibilités tactiques. Cette mise en relation pourra donner lieu à la construction en commun d'un code de « respect des règles » pour le sport collectif concerné. L'intervention pédagogique de l'enseignant est particulièrement importante dans ce type de démarche.

Remarques sur l'arbitrage

L'arbitrage est une tâche difficile mais formatrice pour un élève. En SEGPA, plus qu'ailleurs, l'arbitrage doit être l'objet d'un apprentissage : ce dernier fait partie du travail sur les règles. C'est donc progressivement, à mesure qu'ils connaissent les règles et les intègrent à leur pratique, que certains élèves pourront arbitrer.

Illustration au travers de deux APS

Faire un choix dans l'éventail des sports collectifs que l'on peut enseigner en SEGPA est difficile et pourrait paraître arbitraire. Chaque sport collectif possède des spécificités et des atouts éducatifs qui méritent intérêt. Cependant, compte tenu des caractéristiques des classes de SEGPA et des conditions matérielles le plus souvent rencontrées pour l'enseignement de l'EPS, deux activités peuvent être plus particulièrement proposées : le rugby et le basket-ball.

Le rugby

Intérêt et objectifs

Le rugby, « sport de combat collectif », peut offrir l'occasion de travailler particulièrement sur les notions d'affrontement physique, de combat, de contact corporel, qui sont problématiques en SEGPA.

L'affrontement physique au cœur du rugby permet, dans la limite de règles claires, d'amener progressivement les élèves à accepter la charte et à ne pas assimiler affrontement corporel et violence sans retenue.

Les pré-requis moteurs relativement simples permettent une mise en pratique rapide des élèves. Le rugby sollicite de manière importante les ressources émotionnelles et affectives. La préoccupation essentielle de l'enseignant est donc de dédramatiser le contact (éviter les comportements de fuite ou les comportements dangereux) par de nombreux petits jeux.

La programmation du rugby en 6^e ou en 5^e est plus aisée qu'en 4^e ou en 3^e.

Formes d'apprentissage

Des règles simples

Le rugby se joue avec un noyau de quatre règles fondamentales, dont l'acquisition se fait au travers d'un jeu dirigé :

- la marque ;
- le tenu ;
- le hors-jeu, introduit plus ou moins rapidement selon le niveau des élèves ;
- les droits et devoirs du joueur.

Le jeu au pied est interdit, la touche et la mêlée sont remplacées par la remise de la balle à l'équipe défavorisée sur la dernière action.

Effectif réduit

Les élèves ont besoin d'être concernés individuellement par le jeu. Il est donc souhaitable de mettre en place des situations de jeu à effectifs réduits (cinq contre cinq, six contre six, sept contre sept). Pour d'évidentes raisons de sécurité, il faut opposer des joueurs dont les dispositions physiques sont voisines (gabarit, qualités athlétiques).

Terrain réduit

Il est généralement de vingt mètres sur vingt, ou de trente mètres sur trente, suivant l'effectif des joueurs.

Progression des compétences

Première étape : de la peur des contacts à la recherche du contact pour le contact.

Le progrès dans le jeu se fait essentiellement par une meilleure connaissance de la part des élèves des principes liés :

- au ceinturage ou au placage ;
- à la percussion.

Deuxième étape : du contact pour le contact à un commencement de choix dans le jeu.

Le progrès dans le jeu se fait essentiellement par une meilleure connaissance de la part des élèves des alternatives du jeu :

- le jeu en pénétration (dans l'axe) ou en contournement (jeu au large) ;
- la percussion ou le jeu dans les intervalles ;
- la conservation du ballon ou la passe à un partenaire en soutien.

Évaluation

Sur le plan des compétences spécifiques, est reconnu compétent l'élève qui :

- au niveau individuel, accepte le contact et ceinture le porteur de balle pour entraver sa progression, voire récupérer le ballon ;
- au niveau collectif, fait un choix élémentaire entre la progression seul avec le ballon ou la passe, en fonction de la charge de l'adversaire.

Le basket-ball : intérêt et objectifs

Le basket-ball, très médiatisé et souvent pratiqué sous des formes librement accessibles aux jeunes, est une activité sportive particulièrement bien connue des élèves. La mixité est le plus souvent possible, la cible en hauteur pouvant être atteinte par tous les élèves. Ce sport, qui requiert un ensemble d'habiletés motrices complexes, donne moins que d'autres sports collectifs la priorité à l'investissement énergétique. Le règlement impose une bonne maîtrise de soi et de son comportement dans le jeu lui-même.

Formes d'apprentissage

Des règles simples

Le basket-ball se joue avec un noyau de trois règles fondamentales, dont l'acquisition se fait au travers d'un jeu dirigé :

- la règle du non-contact ;
- le marcher (vigilance sur les arrêts) ;
- la reprise de dribble, qui est interdite.

La règle du non-contact doit faire l'objet d'un travail très important : les contacts, volontaires ou non, agressifs ou non, doivent être évités le plus rapidement possible. Les fautes ne sont pas éliminatoires mais jouées sur la touche. La marque reste réglementaire.

Effectif et terrain réduits

Les élèves ont besoin d'être concernés individuellement par le jeu. Il est donc souhaitable de mettre en place des situations de jeu à effectifs réduits en trois contre trois avec des règles minimales, sur un terrain en largeur du gymnase.

Recommandations didactiques et pédagogiques

Alterner les formes de jeu global avec les situations d'apprentissage plus centrées sur les remédiations choisies en fonction des besoins des élèves (analyse des problèmes rencontrés, individuellement ou collectivement).

Repérer, avec les élèves, les éléments de progression qui ont sens pour chacun d'eux, que ce soit au niveau individuel ou collectif. Par exemple :

- améliorer ses tirs, ses passes, son dribble ;
- apprendre à faire un double pas (tir en course) ;
- apprendre à faire une passe à un joueur en mouvement ;
- apprendre à jouer sans ballon.

Évaluation

L'élève compétent est celui qui :

- au niveau collectif, fait une passe à un partenaire démarqué ou mieux placé que lui pour marquer,
- au niveau individuel, respecte les règles (contacts, marcher, reprise de dribble) et se montre efficace au tir au panier.

Que l'évaluation soit formative ou sommative, elle doit de manière systématique repérer et valoriser les transformations positives, si minimales soient-elles, du comportement moteur et social des élèves sur le plan de :

- la coopération (jeu moins individuel) ;
- l'acceptation des difficultés de l'autre, partenaire ou adversaire ;
- le respect des règles ;
- l'acceptation de l'enjeu (victoire/défaite).

Parallèlement, il est important de repérer et évaluer les habiletés motrices en progrès (dribbles, jeu de passes, tirs).

IX. Groupe des activités physiques de pleine nature

Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Qu'elles soient terrestres, aquatiques, nautiques ou aériennes, les activités physiques de pleine nature (APPN) suscitent l'engouement. Pour la plupart des élèves, elles sont synonymes de détente, de loisirs, d'aventures. Les garçons recherchent davantage l'affirmation de soi, l'exploit, la mise à l'épreuve, les filles plus simplement la détente et le plaisir.

Sur le plan de la motricité, les APPN développent chez l'élève la maîtrise de l'équilibre et l'efficacité des appuis (propulsion) lors des déplacements. Elles l'engagent dans une activité de prise d'informations (lecture du milieu, observation, prises de repères) et l'obligent à prendre des décisions (choix des gestes techniques, des itinéraires...).

Les APPN permettent à l'enseignant de sortir ses élèves du cadre scolaire en leur offrant l'occasion de se confronter à des milieux naturels variés. Face à cette diversité, l'élève exerce ses capacités d'adaptation et apprend concrètement ce qu'est son environnement physique. Cet apprentissage peut être mené en liaison avec d'autres disciplines d'enseignement.

Autre avantage, ces activités peuvent être proposées conjointement aux SEGPA et aux classes ordinaires. Elles sont alors un moyen intéressant d'intégration en raison de l'importance des mesures de sécurité à prendre, supports concrets aux objectifs de responsabilité et de solidarité.

Les APPN développent des connaissances et compétences spécifiques et offrent des situations éducatives qui sont d'un très grand intérêt pour les élèves de SEGPA :

- *le matériel utilisé*, nouveau et attractif, est motivant pour acquérir des connaissances étroitement liées aux techniques et aux mesures de sécurité propres à chacune des activités de pleine nature pratiquées ;
- *le risque*, composante fondamentale de ces activités, est immédiatement perçu dès que l'élève s'engage. Qu'il inhibe (surtout les filles, qui perçoivent une menace à leur intégrité physique) ou qu'il excite (surtout les garçons, à la recherche de leurs limites), il rend indispensable l'apprentissage d'attitudes et de savoir-faire relatifs à sa propre sécurité et à celle d'autrui pour relancer ou poursuivre l'activité ;
- *l'engagement physique* des élèves de SEGPA dans les activités physiques de pleine nature s'avère souvent excessif parce que les objectifs fixés par l'élève lui-même sont proches de l'exploit. L'envie de résultat immédiat domine l'action. La fatigue et l'appréhension deviennent vite un frein à la poursuite de l'effort. L'activité, cependant, ne peut être suspendue. Avec les APPN, l'élève apprend à gérer ses ressources, à anticiper et à planifier son action ;
- *une attention et un investissement soutenus* sont requis par la pratique de ces activités. Le plaisir éprouvé facilite la mobilisation de ces compétences générales, qui font souvent défaut chez ces élèves.

Choix des activités pratiquées

Beaucoup d'élèves qui entrent en SEGPA en 6^e ne savent pas nager (cf. ci-dessus, le Groupe des activités aquatiques) et nécessitent des actions spécifiques de remise à niveau. La familiarisation au milieu aquatique et l'apprentissage du savoir nager requièrent du temps. Les activités nautiques ne peuvent donc généralement être programmées que pour les classes de 4^e et de 3^e.

Les activités terrestres seront privilégiées pour les plus jeunes (course d'orientation, VTT, ski, escalade). Les activités sous-marines et aériennes, parce qu'elles nécessitent une gran-

de maîtrise émotionnelle et affective, et des compétences spécifiques pour l'enseignant, ne seront programmées (sauf conditions exceptionnelles) que sous forme de stages d'initiation en fin de 3^e, et en co-encadrement avec des professionnels.

Objectifs visés au cours des apprentissages

Le franchissement des étapes successives, indicateur de progrès, est lié à la résolution affective et motrice des problèmes posés par :

- l'utilisation, le rangement et l'entretien d'un matériel nouveau dont il faut apprendre les caractéristiques ;
- la forme du milieu et la force des éléments naturels : paroi de plus en plus verticale (pente, mur d'escalade), mer, vent de plus en plus forts, courant de plus en plus rapide, éléments de plus en plus variés ou changeants ;
- le nombre et l'emplacement des difficultés à prendre en compte : nombre et formes des prises en escalade, des obstacles en VTT, en ski, en canoë-kayak, nombre de postes et trajets en course d'orientation ;
- la définition plus ou moins précise du trajet à emprunter ;
- le partage des tâches (solidarité et responsabilité).

À la fin de la première étape, l'élève sera capable de :

- s'équiper seul (baudrier, encadrement, gilet de sauvetage, casque...), gréer son bateau, choisir son matériel ;
- s'engager sur un parcours choisi en fonction de ses possibilités, enchaîner les actions de déplacement et atteindre le but fixé ;
- s'engager dans la durée, avec un partenaire (accepter l'autre), sur un même support, ou dans une même activité ;
- observer des consignes de sécurité simples (respecter l'espace d'évolution, respecter l'activité d'autrui) ;
- assurer un partenaire (escalade), aider un camarade en difficulté (rester avec lui, lui parler, prévenir...) ;
- utiliser des termes simples pour communiquer ;
- ranger son matériel, aider au rangement du matériel commun.

L'apprentissage par aménagement du milieu peut s'avérer particulièrement intéressant pour l'enseignant d'EPS en SEGPA. Il assure une meilleure maîtrise de certaines variables du milieu et permet à l'élève de percevoir concrètement ce qu'il y a à faire.

Progression dans les apprentissages aux étapes successives

Démarrer les activités dans des milieux « fermés », rassurants (stade, SAE, piscine...), peut constituer une première étape intéressante, mais le passage en milieu naturel est indispensable pour profiter de toute la richesse pédagogique et éducative de ces activités. Chaque cycle est clos par un stage sur un site naturel différent pour permettre aux élèves d'évaluer leurs acquis. En course d'orientation, la construction de l'espace se fait de proche en proche, avec une diminution progressive des repères visuels directs. L'élève passe d'une lecture en trois dimensions (photos) à une lecture en deux dimensions (plan). Les problèmes d'orientation et de repérage dans l'espace plus lointain, qui génèrent une prise de risque importante pour les élèves de SEGPA, viendront complexifier l'activité.

En voile comme en canoë-kayak, l'élève est centré sur les problèmes d'équilibre, de propulsion et de trajectoires. On diminue donc la complexité de l'activité et la perception subjective du risque en limitant nombre d'informations issues du milieu à prendre en compte : mer ou rivière plate, peu ou pas de courant, peu de vent, peu de pente, peu de relief, etc.

En VTT et en ski, on propose un petit nombre d'obstacles, peu de pente, un support (milieu) solide et régulier.

Recommandations didactiques et pédagogiques

La sécurité

Les APPN sont des activités qui peuvent très vite devenir dangereuses. La gestion de la sécurité de tous, à tout moment, impose un travail en coencadrement et nécessite de la part de l'enseignant un haut niveau de maîtrise des conduites spécifiques. La reconnaissance du milieu de pratique s'avère indispensable pour identifier les caractéristiques du milieu (obstacles, parcours possibles, niveaux de difficultés...) et les exploiter de façon pertinente et efficace.

L'utilisation immédiate du matériel par l'élève conditionne sans aucun doute son engagement initial. L'enseignant crée les conditions de sécurité qui permettent à l'élève de s'engager dès la première séance dans une activité authentique. Il met en place des situations de pratique, qu'il contrôle, et qui font que l'élève accède à une pratique proche de ses représentations : atelier en moulinette en escalade, pratique en équipage de deux ou trois en voile, ou plus sur un dériveur type Caravelle avec un enseignant, déplacement dans un espace clairement délimité en course d'orientation ou en ski.

Les élèves agissent toujours en binômes ou en trinômes — un groupe trop important peut nuire à la concentration nécessaire, à la sécurité d'autrui — et avec des partenaires choisis (besoin de confiance réciproque pour s'engager loin).

Durée des apprentissages

La programmation des APPN s'inscrit dans la durée. Les apprentissages relatifs à la sécurité doivent être suffisamment maîtrisés, donc répétés, pour permettre un encadrement autonome sans danger. Un cycle et un stage, chacun de dix heures minimum de pratique effective pour les élèves, sont à programmer sur un ou deux ans.

La situation de référence

L'élève choisit un parcours parmi plusieurs, de longueur ou de durée différentes, mais de difficulté sensiblement identique. On met en évidence une bonne gestion de ses ressources, la continuité de son engagement, seul ou à plusieurs, son utilisation du matériel, son attention vis-à-vis de sa propre sécurité et de celle d'autrui.

Évaluation

L'enseignant commente le plus souvent possible l'activité de chacun des élèves de sa classe. Cette présence pédagogique et affective favorise le maintien de leur engagement personnel et du plaisir qu'ils éprouvent à réaliser et à réussir.

Ils ont besoin pour cela de repères et d'indices immédiatement perceptibles : indices chiffrés (précisions sur le parcours, temps mis ou vitesse atteinte pour réaliser le parcours, nombre d'actions) ou observables (trajectoires, qualité des actions, actions motrices spécifiques).

Contribution à la maîtrise de la langue

La pratique des APPN nécessite l'acquisition et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique précis, que l'élève devra maîtriser particulièrement pour assurer sa sécurité et celle des autres. Les APPN, qui sollicitent l'affectivité, donnent fortement envie aux élèves de raconter leurs aventures vécues, de communiquer leur plaisir de réussir, de décrire ce qu'ils ont fait et ce qu'ont fait les autres. Elles favorisent ainsi l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la langue.

Éducation à la citoyenneté

La pratique des APPN met l'élève de SEGPA en situation constante de responsabilité : vis-à-vis du matériel (entretien, rangement), vis-à-vis de soi et des autres (sécurité active et passive, persévérance dans l'engagement, gestion économique de ses ressources et de celles de son groupe).

Ces activités se prêtent bien à des actions éducatives interdisciplinaires, en offrant notamment des occasions d'organiser, à l'extérieur du collège et en contact avec un milieu naturel, des périodes de vie en communauté (sorties ou stages en centres d'accueil ou sous la tente). Le bénéfice qui en résulte pour l'éducation à la citoyenneté est souvent plus important que les progrès techniques accomplis par les élèves dans les activités pratiquées.