

CITOYENNETE ET APPRENTISSAGE



RENDRE LES RÈGLES SIGNIFIANTES

La question des conduites citoyennes chez les collégiens et lycéens ne gomme pas celle des exigences d'apprentissage. Elle l'englobe.

PAR J.-A. MÉARD, S. BERTONE

L'observation attentive des pratiques oblige à admettre que la citoyenneté représente une préoccupation bien quotidienne pour l'enseignant. Surtout en collège, en ZEP et en zones sensibles, mais pas seulement. Ce sont les adolescents eux-mêmes qui nous l'imposent : refus de participer, de coopérer, passivité, comportements déviants, incivilités, tous phénomènes qui, par leur fréquence, marquent un déficit de sens chez certains de nos élèves.

Attitudes d'élèves et règles du cours d'EPS

Dans un article précédent [1], nous avons tenté de montrer que les attitudes d'un élève en EPS peuvent être comprises par rapport aux différentes règles qui traversent le cours : règles institutionnelles, groupales, des jeux sportifs, de sécurité et d'apprentissage. Nos travaux nous ont poussé à faire l'hypothèse que chaque élève attribue un sens global à cet ensemble de règles. Nous avons distingué :

- les élèves qui rejettent la règle ou ne la connaissent pas (actions anomiques),
- ceux qui la connaissent mais la perçoivent comme une contrainte extérieure et vide de sens (actions hétéronomes),

- ceux qui comprennent la fonction de la règle (actions autorégulées),
- ceux qui étaient capables de la modifier ou d'en inventer d'autres en fonction du but recherché (actions autonomes).

Envisager ce qui se passe en classe en fonction du sens que les élèves attribuent aux règles du cours comporte l'avantage pour l'enseignant d'intégrer dans la même stratégie ses actions didactiques (pour donner du sens aux règles d'apprentissage) et pédagogiques (pour donner du sens aux règles sociales : institutionnelles, groupales, etc.). Selon nous, cela permet de mieux comprendre les transformations négatives ou positives d'attitudes observées chez nos élèves. On peut même espérer éviter les premières et produire volontairement les secondes, en privilégiant consciemment un travail par exemple sur le sens des règles de jeu, de sécurité ou d'apprentissage, en fonction des opportunités offertes par l'activité support et en fonction de ses propres compétences. Les professeurs avec lesquels nous travaillons et qui s'y prennent de cette façon rendent leurs élèves plus autonomes.

Les transactions entre professeur et élèves

Afin de préciser les démarches permettant de donner du sens aux règles du cours d'EPS, nous proposons ici une analyse des transactions concrètes entre les enseignants et les élèves dans les classes.

En effet, les actions du professeur et les actions des élèves sont tellement dépendantes les unes des autres dans la situation d'enseignement, qu'il nous est paru de moins en moins intéressant de les envisager séparément. Certes, chaque enseignant, chaque jeune a une histoire, des réactions dominantes, un « profil » relativement stable [2]. Mais il est incontestable aussi que tels élèves réputés difficiles coopèrent et se mettent au travail avec Mme X., et tel groupe apparemment docile devient infernal avec Mr Y. Les attitudes changent en fonction de la situation car les actions des uns et des autres sont co-déterminées [3].

Ce sont ces dialogues plus ou moins implicites entre professeur et élèves, dans le gymnase ou sur le stade, que nous tentons de caractériser ici.

Les transactions stables

La plupart des situations analysées révèlent des moments d'équilibre prolongé (des transactions stables). Nous en avons observé quatre types.

Obligation/hétéronomie

La transaction la plus fréquente est celle dans laquelle le professeur exerce un contrôle sur les élèves afin de les obliger à réaliser les tâches. Il formule les consignes et contrôle leur application. Les élèves participent seulement quand l'enseignant supervise. La plupart du temps, les uns et les autres cherchent un compromis acceptable par la partie adverse, les élèves participant un minimum à ce qui est prévu et le professeur se contentant de conflits participation minimale. Il n'y a pas de conflits ouverts, mais plutôt une pression constante avec des négociations implicites : *Si vous voulez faire un match en fin de séance, il faut réaliser la tâche demandée. Si vous ne travaillez pas, je me rapproche de vous, si vous travaillez, je m'éloigne et vous laissez tranquilles.* Il existe aussi des « stratégies de dissimulation des divergences ». Pour être plus précis, le professeur tolère les petits écarts aux consignes pour éviter le conflit. Alors il ferme les yeux.

Persuasion/autorégulation

Une autre transaction très fréquente met en scène des professeurs qui explicitent et justifient l'activité proposée (et donc les règles qui s'y rapportent). Les élèves qui adhèrent n'ont plus besoin du contrôle magistral pour travailler et coopérer. L'enseignant joue par persuasion : il met en rapport les consignes données avec leur fonction et le but qu'elles permettent d'atteindre. Il articule les règles et le motif qui les justifient. En même temps il s'arrange pour que ce motif soit intéressant pour les élèves ou bien il choisit des activités attrayantes. Il dose aussi les exigences incluses dans les tâches proposées car il pense que l'explicitation et la justification des règles n'ont pas d'effet si celles-ci sont trop contraignantes. Il négocie implicitement le degré de contrainte.

Négociation/autonomie

Certains dispositifs mis en place laissent une initiative importante aux élèves. Il faut pour cela que les enjeux des uns et des autres soient proches : le professeur veut faire progresser et pratiquer beaucoup ; les élèves veulent progresser et travailler beaucoup. Ce type de transaction est constaté principalement avec des professeurs chevronnés, des lycéens ou ceux pour qui le travail scolaire a déjà du sens. Ils

ont un projet ou ressentent un désir de pratiquer, alors ils devancent les contraintes, se donnent des règles, prennent des responsabilités. Le professeur accepte de les leur laisser et s'adapte aux propositions imprévues.

Non contrôle/anomie

Nous avons observé quelques cas de chaos prolongé dans des classes. Les élèves agissent alors indépendamment des consignes et l'enseignant tente des actions d'obligation impuissantes. Il menace les élèves ouvertement mais ces menaces ne sont pas suivies d'effet. L'analyse du contexte dans ces rares cas laisse apparaître plusieurs points communs : le professeur et les élèves se connaissent peu (début d'année scolaire) ; la mise en ordre constitue un enjeu essentiel pour le pro-

Pour dépasser ces quatre photographies, il nous semble intéressant de décrire maintenant des transactions dans lesquelles nous avons constaté des transformations d'attitudes positives ou négatives. Autrement dit, que se passe-t-il avant la photographie ?

Cela permettra d'abord de vérifier que, dans les interactions, les enseignants ont évidemment un rôle effectif, et ensuite de pointer les stratégies susceptibles de donner du sens aux règles de la classe.

Les effets de la persuasion

Nous avons observé de nombreux cas où les élèves passent, au cours de la même leçon ou du même cycle, d'actions hétéronomes (passivité, apprentissages et coopération sous la



fesseur qui ne laisse rien passer (il n'utilise pas de « stratégies de dissimulation de divergences ») ; il a peu d'expérience de la négociation (débutant).

Donner du sens aux règles du cours d'EPS

Ces catégories de transactions pourraient faire croire que les enseignants s'adaptent simplement aux caractéristiques des classes :

- avec des élèves autorégulés ou autonomes, ils jouent par persuasion et négociation ;
- avec les élèves anomiques ou hétéronomes, ils « limitent les dégâts » en les obligeant un minimum à réaliser ce qui est prescrit.

contrainte) à des actions autorégulées ou autonomes. Ces transformations positives d'attitudes comportent toujours deux ingrédients essentiels.

• Premièrement et de façon marquante, la justification des règles. Nous pensons par exemple à cet enseignant qui à plusieurs reprises, face à la passivité de certains élèves, réunissait le groupe en cours de leçon et consacrait quelques minutes à approfondir les raisons qui l'avaient conduit à proposer le travail en cours (encadré 1). Mais la persuasion de l'enseignant est le plus souvent une « persuasion en actes ». Si celui-ci ne démontre pas en action le bien-fondé de la règle, du principe, bref de la contrainte, les discours sont insuffisants. Ainsi, à l'occasion des apprentissages, les consignes doivent amener des progrès effectifs, sinon la persuasion sous forme verbale n'est que poudre aux yeux. Les élèves s'assurent de la fonction de la règle, vérifient son utilité par rapport aux buts visés.

• Deuxièmement, pour que cette action de justification des règles ait un effet, le but lui-même doit susciter un intérêt pour l'élève. À ce niveau, tous les moyens de produire cet intérêt sont envisagés : une activité qui suscite

1. Les effets de la persuasion

Au début d'une leçon de basket-ball, le professeur organise quatre ateliers d'attaque/défense : sur un atelier, les élèves sont passifs, sur un autre, le jeu s'arrête, une élève sort du terrain. Le professeur intervient : *Qu'est-ce qui se passe là ?*

Sabrina : *Ils veulent pas jouer avec nous.*

Le professeur rassemble la classe : *Bon, ça va pas. Vous n'avez pas compris. Je vous rappelle que vous allez rester dans la même équipe tout le cycle, jusqu'au tournoi interclasse de Noël. En ce moment, on s'entraîne, c'est pour ça que je vous fais travailler*

trois contre trois de la même équipe. C'est pas grave de gagner ou de perdre puisqu'on s'entraîne. Par contre, c'est grave si les joueurs de votre équipe ne font pas de progrès. Là, vous allez vous faire « bananer » dans le tournoi. Tu entends Jean-Pierre ? Si Sabrina rate une passe, donne lui un conseil. Tu sais, elle va faire des progrès. Je suis même sûr qu'elle va être très bonne si elle s'entraîne. Et puis toi aussi tu as besoin de faire des progrès, crois-moi (...).

Les élèves retournent sur les ateliers. L'engagement est élevé durant toute la séquence, les élèves se mettent à discuter entre eux.

une émotion chez les élèves, des buts clairs, accessibles, valorisants, voire une dynamique de groupe. L'action de persuasion des règles opératoires et sociales ne fait pas l'économie de cette réflexion sur la motivation.

Quand la classe s'enferme dans une transaction « obligation/hétéronomie » et ne semble pas pouvoir évoluer vers des attitudes autoréglées, c'est souvent ce premier facteur (la justification) qui manque dans les actions du professeur. La raison de la consigne n'apparaît pas : *on va apprendre à se déplacer sous l'eau* (parce que...), *on va placer le tapis à tel endroit* (parce que...), *on va utiliser telle forme de groupement* (parce que...).

Souvent l'enseignant évoque le manque de temps pour ne pas justifier la règle. Ou bien il croit que les élèves connaissent déjà la justification (*parce qu'ils l'ont entendue à la leçon précédente*). Or, depuis la leçon précédente, l'adolescent a croisé huit professeurs différents, un surveillant de permanence, deux de cantine, onze systèmes réglementaires, deux cents règles.

Les effets de la négociation

Les transformations positives d'attitudes ont été observées dans des situations où le professeur augmente sensiblement les responsabilités offertes aux élèves. Nous rapportons un cas de co-évaluation en collège qui illustre cette forme de dévolution des responsabilités (encadré 2).

Mais négocier n'implique pas forcément des démarches audacieuses de partage de pouvoir, démarches qui d'ailleurs sont souvent inopérantes avec les adolescents rétifs. Ainsi les situations de résolution de problème constituent déjà des négociations dans la mesure où les règles nécessaires à la réalisation de ce qui est recherché sont masquées à l'élève.

2. Les effets de la négociation

Lors de plusieurs séances de suite d'un cycle d'athlétisme en classe de 4^e, Daniel, Djamel, Benoît et Loïc opposent une résistance passive aux directives de l'enseignant : ils ne participent à la mise en place du matériel que sous la contrainte de l'enseignant ; au cours de l'échauffement, dès que le professeur s'éloigne ou leur tourne le dos, ils s'arrêtent d'effectuer les mouvements d'étirement ; pendant les tâches, ils s'éternisent dans les couloirs de course d'élán et commentent les prestations des autres élèves : *Vas-y mon chou ! Allez-y les chéris ! T'as vu celle-là !*

Au cours des deux dernières séances du cycle, le professeur met en place une co-évaluation : les élèves sont organisés en dyades par affinité et doivent à tour de rôle mesurer les performances de leur partenaire, calculer la grandeur de ses deux premiers bonds au triple saut, comparer sa foulée derrière la haie et sa foulée de franchissement. Ces différentes données servent à établir la note de chaque élève en athlétisme. Le professeur se déplace de dyade en dyade. Daniel et Loïc, Djamel et Benoît montrent le plus d'enthousiasme pour ces tâches, enchaînent les passages tout au long des séances, remplissent scrupuleusement leurs fiches. Au cours de la dernière séance, Djamel et Benoît ayant fini avant les autres collaborent à la prise de données d'une autre dyade mixte (Philippe et Karine). Ils conseillent et encouragent Philippe avant son dernier passage de haies.



Articuler règle et motif d'agir

Il est à noter que dans les cas les plus marquants de transformation d'attitude, l'enseignant élargit cette stratégie de résolution de problème aux interactions sociales. Autrement dit, il ne la cantonne pas aux apprentissages mais en élargit l'usage aux règles à fonction sociale (règles groupales, institutionnelles et des jeux sportifs). Par exemple, pour faire des équipes équilibrées, il laisse les élèves se débrouiller, même si cela prend du temps. Pour l'application des règles des jeux sportifs, il n'intervient pas de façon autoritaire afin que le différend entre joueurs débouche sur un accord. Il est clair qu'avec des élèves anomiques ou hétéronomes, cette démarche risque de conduire à des conflits non résolus, mais dans les autres cas, c'est une des stratégies pour transformer positivement les attitudes.

Pour comprendre ce phénomène, il faut préciser que dans la classe, les règles ont toujours une « histoire », autrement dit, le professeur les a retenues parce qu'elles ont été expérimentées face à telle catégorie de problèmes. Lorsqu'il interdit aux élèves de mâcher des gomme en cours, lorsqu'il constitue des équipes équilibrées en sports collectifs, lorsqu'il ajoute une consigne supplémentaire dans un jeu ou dans une tâche, il a une idée derrière la tête, il poursuit un but. Or, on se rend compte que de nombreux élèves n'accèdent pas forcément à la fonction de ces règles. La situation de résolution de problème revient à leur faire revivre l'histoire de la règle ou du principe à intégrer pour réaliser ce qui est visé. Dans ces négociations, le professeur n'est jamais passif. Certes, il n'est plus le dépositaire des normes, mais il discute et fait valoir



Groupale ou de jeu, les règles ont toujours une histoire

PHOTOS : AUTEURS

ses propres buts. On s'aperçoit aussi que certains enseignants privilégient les activités où il y a un but collectif (acrogym, athlétisme par équipes), ce qui a pour conséquence d'obliger les élèves à « s'arranger entre eux », à se répartir les rôles, à définir des statuts en fonction de l'expertise, à trouver des compromis.

Les effets de l'obligation

Face à des refus de participer, des insultes, des tricheries, des violences, bref à des actions anomiques, le professeur rappelle la règle,



Donner du sens à ce qui est proposé

PHOTO : AUTEURS

sanctionne et exerce un contrôle. La volonté de donner du sens aux règles sociales et d'apprentissage n'est pas incompatible avec ces actions d'obligation. Elles concernent des règles non négociables de la classe. Soyons clairs, un adolescent qui attribue du sens aux règles, c'est d'abord quelqu'un qui n'a pas peur des plus costauds que lui et qui est respecté, quelqu'un qui ne fait pas peur et qui respecte ses camarades, quelqu'un aussi à qui on a posé sans ambiguïté le contrat de base de la situation d'enseignement : une obligation d'être présent et d'apprendre pour lui, d'enseigner pour le professeur.

L'attribution de sens aux règles n'est possible que si la loi et le contrat sont respectés, si les conduites dangereuses et déviantes sont

empêchées et sanctionnées. Le fait que notre étude n'ait pas mis en lumière d'actions autorégulées ou autonomes à partir d'une situation d'anomie nous incite à penser que la soumission des élèves à des normes minimales, est un passage obligé de l'autonomisation de l'élève. Quand ce passage n'est pas assumé dans les familles, le professeur ne peut faire autrement que le prendre en charge.

Plusieurs cas montrent cependant que certaines actions d'obligation de la part de l'enseignant ont un effet inverse à celui

souhaité : elles augmentent ou font apparaître des glissements d'actions autonomes ou autorégulées vers des actions hétéronomes chez les élèves (encadré 3), d'une autorégulation de départ (les élèves travaillent sans le contrôle de l'enseignant), la transaction « négociation/autonomie », rendue possible par l'absence momentanée de l'enseignant, a été remise en cause par l'action de celui-ci sur le mode de l'obligation. Ce scénario ne rétablit pas la transaction initiale, il produit de l'hétéronomie (les élèves se désengagent).

Conclusion

Les cas de chahut prolongé, de non contrôle de la classe sont rares en EPS. Par contre, on remarque que beaucoup d'enseignants ont des

difficultés à sortir de la transaction « obligation/hétéronomie » une fois qu'ils l'ont installée. Celle-ci est fréquente dans les cas que nous avons analysés ; elle est marquée par de la passivité, des petites incivilités, et elle signe incontestablement notre difficulté à donner du sens à ce que nous proposons.

Notre outil de lecture nous pousse à interpréter cette fixation sur la transaction « obligation/hétéronomie » à travers un questionnement sur nos modes de persuasion et de négociation. On se rend compte par exemple que :

- dans un groupe, un seul élève difficile incite l'enseignant à utiliser les actions d'obligation dans tous les domaines et vis-à-vis de tous les élèves de la classe. Certes il est difficile de différencier dans ce domaine. Mais ne pas le faire revient, comme pour n'importe quel apprentissage, à niveler nos interventions sur l'obligation et à enfermer tous les élèves dans l'hétéronomie ;

- la plupart des règles du cours sont négociables alors que, dans la pratique, elles sont souvent présentées comme intangibles. Ne pas distinguer la loi et la convention, mettre sur le même plan aussi bien l'interdiction de frapper une camarade (non négociable) que les consignes d'exécution d'une tâche, les règles d'un jeu, l'agencement groupal ou la disposition du matériel (négociable), c'est entretenir la confusion, poser l'obéissance comme une norme, enfermer les élèves dans l'hétéronomie ;

- le contrat pédagogique et les règles non négociables qui s'y rapportent (venir à l'heure, apprendre, être noté, etc.), celles que nous posons d'emblée et à juste titre, ne sont que très rarement justifiées alors qu'elles pourraient l'être, elles aussi. De fait, il nous vient rarement à l'esprit avec les élèves de revenir explicitement sur les raisons qui nous poussent à les obliger à venir à l'école et à apprendre, sur la situation des enfants qui, dans certains pays, ne sont pas obligés d'aller à l'école et d'apprendre. À ne jamais retravailler les fondements du contrat qui nous lie aux adolescents, et qui seul justifie les contraintes scolaires, les notes, les sanctions, les rapports de pouvoir, nous laissons sur la touche ceux qui ne soupçonnent même pas ce contrat, ni ses fondements humanistes et républicains.

Jacques-André Méard
Professeur agrégé d'EPS,
IUFM de Nice,
Centre de Draguignan

Stefano Bertone
Professeur agrégé d'EPS,
IUFM de Nice

Bibliographie

- [1] Méard (J.-A.), Bertone (S.), « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS : propositions pour rendre l'activité de l'élève signifiante », *Revue EPS* n° 259, p. 61-64, 1996.
- [2] Brunelle (J.), *Prévenir et gérer l'indiscipline dans l'enseignement de l'éducation physique*, Québec (CA) : GRIAP, Université Laval, 1993.
- [3] Durand (M.), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1996.

3. Les effets de l'obligation

Lors d'un cycle de tennis de table en collège, le professeur propose une tâche où il s'agit d'enchaîner un service suivi d'une attaque dans deux cibles choisies à l'avance par le serveur. Les cibles sont matérialisées par des feuilles de format A3 et sont disposées par le serveur en fonction de son niveau et des zones présumées intéressantes sur la table de son adversaire. À un moment, le professeur est appelé à l'escalier du gymnase par le parent d'un élève malade. La discussion dure plusieurs minutes. Le professeur se contente de vérifier de loin que les élèves continuent à travailler. À son retour au milieu des élèves, il s'aperçoit que certains ont permuté : *Pourquoi vous avez changé ?*

Nadia : *On avait fini notre série avec Delphine. On y arrivait bien. Alors j'ai découpé les papiers pour faire des cibles plus petites. Après, j'ai essayé avec Romain pour voir si ça changeait.*

Le professeur : *Non, ça ne va pas, je veux voir avant que vous passiez à autre chose. Retourne vite avec Delphine.*

Nadia et Delphine obéissent et recommencent la tâche initiale. Nadia réussit ses trois premiers essais et manque le troisième. Le professeur : *Tu vois, il faut que tu continues encore un peu. Je reviens quand ça va mieux.* Il s'éloigne. Nadia et Delphine recommencent à contrecœur. Au bout de quelques minutes, leur engagement dans la tâche diminue sensiblement. Nadia demande à aller aux toilettes. Delphine s'assoit.