

SAVOIR-FAIRE ET FAIRE SAVOIR

CAR LA CULTURE GYMNIQUE DONNE FORME À L'ESPRIT¹

Frédéric SAUJAT*

Il est fréquent de constater un intense engagement affectif des élèves dans les activités proposées en EPS, pour peu que ces dernières répondent à leurs besoins d'épreuve, de performance ou de compétition². Mais il est non moins fréquent d'observer que cette mise en activité physique et sportive ne les conduit pas toujours sur la voie d'une réelle *éducation physique et sportive*.

Comment prendre appui sur cette mobilisation initiale pour susciter chez les élèves des motifs d'apprendre ? Comment déclencher chez ces derniers une activité technique par laquelle les émotions et les compétences en actes à l'œuvre dans leurs expériences motrices puissent faire l'objet d'un travail de mise en forme et d'élaboration dont ils perçoivent le sens et la nécessité ?

Telles sont les questions à l'origine du travail que nous présentons ici. Il a été conduit par une équipe d'enseignants d'une école élémentaire, située dans une ZEP marseillaise, autour de l'activité gymnique³ : nous nous appuyerons plus particulièrement sur l'expérience menée en CE2, en suivant l'évolution de Bjorn, Florent et Tarik.

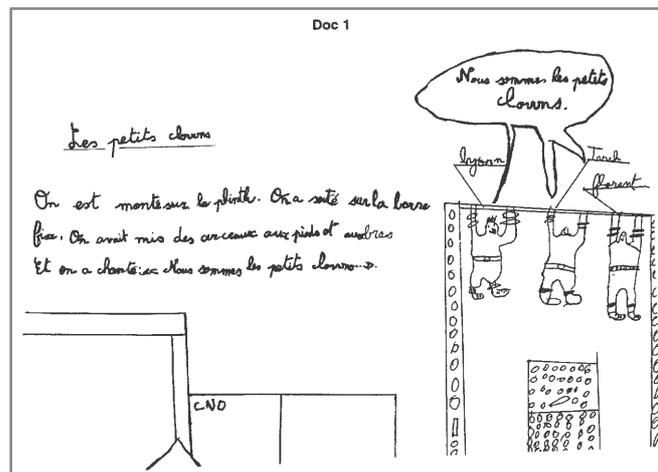
« Les petits clowns » Le partage des émotions

Au cours de cette première étape, l'activité gymnique est vécue par les élèves sur le mode de l'épreuve⁴ : il s'agit pour eux, face à un milieu nouveau (constitué d'appareils de toutes sortes, de tapis...), de se perdre pour se retrouver. Les élèves se servent des appareils pour jouer avec leur équilibre de bipèdes terriens, pour se donner le vertige, pour se retrouver la tête en bas, en cherchant à renouveler des émotions liées à la peur de la prise de risque et au plaisir de la conquête de nouveaux équilibres.

Les rapports qu'ils entretiennent entre eux sont organisés par cette activité émotionnelle qui peut conduire à des attitudes sociales contradictoires : l'autre est perçu soit comme un concurrent dans l'utilisation de l'appareil, source d'émotion, soit comme un partenaire dans le partage de ces émotions.

tourner autour, rester en équilibre, sauter...) et commencent à produire des formes corporelles originales.

Le jeu de vertige initial cède alors progressivement la place à une activité d'exploration au cours de laquelle l'autre devient, selon l'expression de Wallon, l'arbitre de ses exploits et de ses défaillances.



Bjorn, Florent et Tarik (doc. 1)** témoignent de ce plaisir à se retrouver en fusion autour de leur activité commune de « petits clowns » : ayant perdu leurs appuis pédestres, en suspension à la barre fixe, ils célèbrent en chantant l'accès à cette posture « extra-ordinaire ».

« Le danger » La maîtrise des appareils

Le plaisir pris par les élèves à remettre en cause leur motricité ordinaire jusqu'au risque peut être le ressort, sous certaines conditions (organisation du groupe-classe permettant le repérage d'exploits personnalisés et suscitant des comparaisons entre les élèves), d'une activité de confrontation aux appareils. Les élèves cherchent alors à se mobiliser pour dominer les appareils (franchir,

Tarik produit ainsi une figure sur la poutre – « le danger » –, nourrie du plaisir de maîtriser l'appareil en combinant déplacements variés, rotations et sauts.

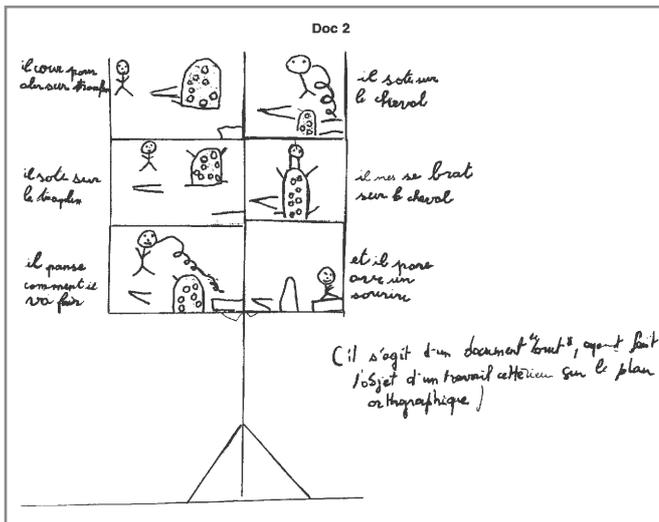
Florent, quant à lui, se confronte à une situation de franchissement (cheval) dont le document 2 (p. 4) rend compte. La structuration du texte, produit par lui-même à l'issue de la séance,

sous forme de bande dessinée montre qu'il commence à sortir d'une représentation globale et indifférenciée de ce qu'il fait en repérant la succession des actions qui constituent son activité d'exploration de l'appareil. La dernière vignette (« il part avec un sourire ») témoigne à la fois du plaisir de l'exploit réussi et de la prise en compte de l'autre comme témoin de cet exploit et comme gymnaste-adversaire, destinataire potentiel d'un défi (un petit groupe d'élèves était alors spectateur).

Émergent alors dans la classe les statuts de « héros » – celui qui sort vainqueur d'une série d'épreuves où le risque subjectif est élevé – pour telle ou telle figure gymnique, mais aussi de spectateur et d'adversaire. La différenciation de ces rôles sociaux est le résultat et la condition de l'évolution de l'activité des élèves.

* Frédéric Saujat, IUFM d'Aix-Marseille/CIRADE, Université de Provence.

** Les trois documents reproduits sont issus de l'article de F. Saujat « Du partage des émotions à une culture partagée », paru dans la revue *Contre Pied*, n° 3, sept. 1998, pp. 49 et 50.



« Le saut de la mort » L'activité de productions de formes corporelles socialisées et rationalisées

Les exploits réalisés par chaque « héros » (c'est-à-dire au fil des séances par chacun des élèves) sont plus ou moins objets de convoitises. Leur recensement, leur confrontation et leur hiérarchisation vont s'opérer en les soumettant à une double sanction : il faut qu'ils soient reconnus par le groupe qui les classe selon les critères de virtuosité, de risque et d'originalité; et ils doivent manifester une maîtrise technique qui assure leur efficacité. On retrouve ici la définition donnée par Mauss de la technique : *acte traditionnel efficace*.

C'est par ses actes gymniques – ses exploits – que chaque élève se forge une place dans le groupe. Mais ces actes doivent être traditionnels et efficaces. Pas de technique sans transmission, donc sans tradition. Et pas de technique non plus sans effet matériel sensible.

Dans une étape ultérieure, les « héros » vont devoir sortir des relations duelles de défi, pour se faire les « experts » – ceux qui non seulement savent faire mais aussi savent faire savoir en partageant leur technicité – de productions gymniques reconnues par le groupe et rationalisées. Les élèves sont ainsi amenés à produire des écrits visant à *décrire* les figures dont ils sont les experts : le cadre utilisé pour ce faire est élaboré par l'ensemble de la classe en tenant compte des exigences de précision des actions et opérations évoquées par l'expert, d'utilisation d'un vocabulaire commun au groupe, de repérage de la figure par rapport au code et aux critères de la classe (risque, originalité, virtuosité) issus du travail de hiérarchisation évoqué plus haut. Ces écrits permettent de fixer dans la mémoire de la classe le résultat de son activité, et d'élaborer ainsi une culture gymnique commune, qui articule inven-

taire des réponses produites, connaissances et valeurs qui y sont attachées. Il s'agit de produire une mise à distance des réponses permettant la reconnaissance de leur diversité afin de rendre possible leur transmission dans le groupe. Ce travail sur le fond culturel du groupe est une première étape (il s'agit ici d'une classe de CE2) dans l'accès à la compréhension d'un niveau supérieur de

l'activité gymnique qui ferait apparaître les filiations de ces réponses en systématisant le repérage des combinaisons d'actions, du sens du déplacement et des postures dans l'action et à l'arrivée (par exemple, sauter en tournant ou sans tourner, vers l'avant ou vers l'arrière, groupé ou tendu, arrivée sur les fesses ou accroupi...)

L'activité des experts (ici aussi chaque élève pour telle ou telle figure) est désormais adressée au groupe-classe dont la culture gymnique est en cours de construction à travers l'élaboration du code de la classe. Il ne s'agit plus seulement d'une activité adressée à soi-même comme dans le jeu fonctionnel de vertige, ni même d'une activité adressée à l'autre comme témoin ou destinataire d'un défi, mais d'une *activité technique* qui produit un nouveau changement de sens pour l'élève confronté à la nécessité d'organiser, avec ses pairs et l'enseignant, la transmission de son savoir-faire à l'échelle de la classe. Cette exigence contraint les élèves à passer d'une transmission inter-individuelle de leurs exploits qui opérait jusque-là par le canal de l'expérience, du mouvement et de l'oral, à une transmission écrite qui dépersonnalise, décontextualise et rationalise leur production gymnique.

« La capacité à se situer parmi les autres et dans le champ des possibles [devient] une condition à l'ap-

ropriation active de nouveaux pouvoirs moteurs »⁵.

Les productions gymniques, hiérarchisées à partir des bilans de réalisation selon le principe « les réponses les plus rares sont les plus chères », se dégagent progressivement des personnes pour s'inscrire dans la tradition du groupe et nourrir l'efficacité technique de celui-ci.

Le document 3 rend compte de la façon dont cette activité s'organise pour Florent, expert du « saut de la mort », tandis que Bjorn se propose de conduire la communauté de gymnastes « au-delà du vertige » à la barre fixe et que Tarik explique comment faire « le cirque » en enchaînant « équilibre et cabriole » sur un demi-cylindre de mousse.

Apprendre à l'école en faisant de la gymnastique

Nous nous contenterons, pour éviter de conclure trop rapidement à partir d'une expérience limitée, d'essayer de montrer en quoi cette dernière, rejoignant par là certaines hypothèses de recherche, conduit à déplacer le regard communément porté sur quelques questions vives de l'enseignement/apprentissage en ZEP.

- L'hypertrophie de projets qui, considérant à juste titre la maîtrise de la langue comme un enjeu majeur de la réussite scolaire en ZEP (et ailleurs...), se centrent sur les activités de lecture et

Doc 3

Nom de la figure : *Le Saut de la mort.*

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---|----------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <p>Nom de l'expert : <i>Florent</i></p> | <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> * tapis * tapis épais * la corde * barre * plinthe * | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Type d'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> * voler <input type="checkbox"/> * tourner <input checked="" type="checkbox"/> * se déplacer <input type="checkbox"/> | <p>Mes conseils :</p> <p><i>Attendre que les gens arrivent d'applaudir</i></p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Niveau de difficulté :</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>* risque</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>* originalité</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>* virtuosité</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | * risque | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | * originalité | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | * virtuosité | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| * risque | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| * originalité | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| * virtuosité | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Dispositif

Enchaînement

d'écriture, conduit à sous-estimer l'importance de la culture scientifique et technique, et du coup à se priver d'activités qui pourraient, au-delà d'un enseignement de la langue pour sa seule maîtrise, permettre aux élèves et en particulier à ceux qui sont dans un rapport « oral-pratique » au langage et au monde⁶, de comprendre le rôle du langage pour apprendre. En effet, si les situations proposées initialement ici sont en phase avec ce rapport pragmatique au monde pour lequel savoir c'est savoir-faire, la nécessité de partager sa technicité requiert des usages du langage qui permettent d'objectiver son expérience gymnique et d'en organiser la transmission au sein de la classe. La mise en patrimoine de cette culture technique appelle le passage d'une culture orale à une culture écrite et contribue sans doute à la construction d'un rapport « scriptural-scolaire » au monde⁷, qui semble jouer un rôle décisif dans l'accès à un réel travail d'apprentissage pour les élèves⁸.

- Les compétences motrices construites par les élèves ont partie liée, on l'a vu, avec les processus sociaux à travers les-

sur Internet...
www.inrp.fr/Zep
 (site « Centre Alain Savary »)
la banque de données DIF-ACT
 présente 500 actions pédagogiques
 et éducatives en ZEP urbaines et rurales

quels chacun prend sa place dans le groupe et s'y forge un statut, ainsi qu'avec les processus cognitifs à l'œuvre dans l'élaboration d'une culture commune à la classe. Cela plaide en faveur d'une conception qui regarde les contenus et activités disciplinaires comme potentiellement disciplinants et qui interroge certains discours et pratiques pour lesquels il y aurait antériorité de la socialisation sur l'apprentissage.

- On l'aura compris, ces processus ne renvoient pas pour nous à d'hypothétiques compétences transversales qui pourraient être travaillées pour elles-mêmes. Il s'agit plutôt d'envisager la contribution de l'EPS à partir de sa spécificité qui est l'appropriation de techniques du corps comme les appelait Mauss, à la construction de ce que

► POUR EN SAVOIR PLUS

Paul Goirand, *EPS au collège et gymnastique*, INRP, 1998.

Issu des travaux de l'unité de recherche en didactique de l'EPS de l'INRP, cet ouvrage, consacré à la gymnastique, présente une série de propositions élaborées au terme d'une expérimentation menée durant deux ans dans des classes de cinquième. Il analyse le déroulement d'un cycle d'apprentissage, mené dans les conditions habituelles de l'enseignement en collège, dont l'élaboration et l'évaluation se sont inscrites dans le cadre d'une recherche visant la mise au point de procédés permettant une meilleure efficacité de l'action.

Repérer l'activité de l'élève par des cadres renouvelés se dégageant du formalisme gestuel, solliciter chez lui un apprentissage par adaptation, l'aider à construire le sens de ses apprentissages et lui donner par là un statut d'acteur, lui permettre de développer de façon intégrée des habiletés, des méthodes, des connaissances et des attitudes, tels étaient les objectifs de la recherche.

À mi-chemin du récit et de l'analyse, l'ouvrage permet au lecteur de pénétrer, au fil des pages, au cœur de la dynamique de la classe. Il présente des orientations théoriques, des choix et des démarches didactiques, il suit des élèves

et analyse leur cas, il évalue les acquis et ouvre la réflexion sur des problématiques plus générales concernant l'EPS. Le parti pris descriptif adopté invite le lecteur à participer à la réflexion et l'incite à personnaliser et à enrichir les propositions.

Robert Joffre, *Activités physiques éducatives à l'école élémentaire*, Éditions Vigot, 1992.

Cet ouvrage est un manuel pédagogique destiné aux enseignants du premier degré. Après avoir défini le rôle et les caractéristiques d'une activité physique éducative adaptée à l'école élémentaire et à ses acteurs, il présente quinze activités physiques, réparties en cinq domaines, sous l'angle de leurs finalités, de leurs contenus, de leur mise en œuvre pédagogique et de leur évaluation. Définissant des étapes de progression et des niveaux de pratique adaptés aux différents cycles de l'école élémentaire, proposant des contenus variés faisant largement appel au jeu et à l'activité ludique, il permet la construction d'un programme polyvalent préparatoire aux futurs apprentissages des disciplines sportives.

Bernard Rey nomme l'intention rationnelle et l'intention scripturale dont « il faut se souvenir [qu'elle est] beaucoup plus large que les seules compétences de lecture et d'écriture »⁹.

1. Allusion à l'ouvrage de Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel, 1991.
2. Bernard Jeu, *Le sport, l'émotion, l'espace*, Vigot, 1977.
3. La contribution de Paul Goirand à la didactique de cette activité dans le cadre d'une réflexion articulant finalités de l'école, capacités et compétences en EPS, est pour nous une référence centrale.
4. Cf. Bernard Jeu, *op. cit.*
5. Paul Goirand, « Apprendre en faisant de la gymnastique », *DIRE*, n° 16, 1989.
6. Élisabeth Bautier, « Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s) », *Migrants formation*, n° 83, 1990.
7. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.
8. Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.
9. Cf. « Questions à Bernard Rey », *EPS 1*, n° 35, 1997.

Annick Davaisse (coord.), *Lettres à nos remplaçants. ZEP et établissements sensibles*, et Groupe de travail sur les ZEP – Académie de Lyon, *Enseigner l'EPS en milieu difficile*, Dossiers EPS n° 31 et 40, Éditions Revue EPS, 1996 et 1998.

Le premier de ces dossiers est issu de stages inscrits au plan national de formation sous le titre « Ressources de l'EPS en ZEP et en zones sensibles », qui ont eu lieu en 1994-1995 et 1995-1996. Réunissant des enseignants d'EPS exerçant en ZEP et établissements sensibles, ces stages ont permis d'engager un travail collectif d'analyse et de formalisation de leurs pratiques. Les zones réputées difficiles constituent en effet, pour les promoteurs de ces actions de formation, un point d'observation privilégié pour engranger ce qui se fait sur le terrain. Si les questions s'y posent avec plus d'acuité et plus d'urgence, voire parfois de drame, qu'ailleurs, qualitativement les pratiques et problématiques que l'on y rencontre ne se situent pas aux marges du système éducatif, mais au cœur de ce qui fait aujourd'hui sa mutation. Les textes publiés, rédigés en réponse à la consigne « Écrire à un jeune collègue devant me remplacer », consigne inspirée des méthodologies d'analyse des pratiques telles que les instructions au sosie ou l'entretien d'explicitation, sont autant de retours réflexifs

sur les pratiques et les conditions d'exercice de leurs auteurs, mais ils valent bien au-delà de ces expériences particulières.

Le second de ces dossiers est, lui, issu d'un groupe d'enseignants d'EPS exerçant dans les établissements sensibles de l'agglomération lyonnaise (Villeurbanne, Vaulx-en-Velin, Rilleux), et dont certains avaient participé aux stages évoqués ci-dessus. Cette équipe a choisi d'échanger et de donner à voir ses expériences, de partager ses analyses, autour de deux questions centrales : comment donner envie d'apprendre aux élèves de « milieux difficiles » ? comment la pratique des activités physiques et sportives peut-elle contribuer à leur intégration sociale ?

Chaque intervenant propose la mise en œuvre d'un cycle d'activités (natation sportive, basket-ball, handball, football, tennis de table, danse, boxe, escalade, sprint et relais, course d'orientation, gymnastique) au collège et les situations concrètes d'enseignement qui permettent de le réaliser. Respecter la « culture » de l'APS en restant proche de la situation de référence ; ritualiser la pratique ; organiser la connaissance du résultat avec des indicateurs concrets d'évaluation ; différencier le travail ; permettre la réussite de tous ; donner du sens aux apprentissages ; favoriser l'autonomie : tels sont les principes fondateurs de la démarche commune qui sous-tend le travail de chaque auteur.

« Entre la recette, le "prêt-à-porter didactique" et "l'ordonnance thérapeutique" », les auteurs ont, selon leurs propres termes, « voulu trouver une solution conciliant l'absolue nécessité de décrire des pratiques et l'obligation de donner des outils et des cadres d'analyse pour les comprendre ».

Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, coll. Pratiques corporelles, 1995.

Comment rompre avec les amalgames et les stigmatisations dont l'échec scolaire et les banlieues font si souvent l'objet ? Comment prendre en compte les spécificités des adolescents en mal de vie ? Comment restaurer un regard pédagogique adapté sur le phénomène de l'échec scolaire ? Telles peuvent être formulées les questions auxquelles cet ouvrage apporte certaines réponses en centrant son analyse sur le corps, ses pratiques et l'enseignement dont ils sont l'objet.

Croisant les points de vue historiques, sociologiques, psychologiques et pédagogiques, l'auteur tente de dépasser le regard du spécialiste dont l'analyse ne peut être que partielle, pour répondre à un ensemble de questions en rupture avec le « prêt-à-penser ». S'interrogeant

sur les conditions d'une pédagogie adaptée, il conclut son ouvrage par un plaidoyer pour une pédagogie du sens en éducation physique et sportive.

Dominique Charrier, *Activités physiques et sportives et insertion des jeunes : enjeux éducatifs et pratiques institutionnelles*, La Documentation française, 1997.

Il semblerait acquis, pour tout un chacun, que la pratique sportive contribue à l'insertion, et particulièrement à celle des jeunes. Elle serait ainsi un moyen privilégié, sinon irremplaçable, d'apprentissage des valeurs d'engagement, de respect de soi et d'autrui, de sociabilité, de dépassement, de courage...

Trois administrations, chargées respectivement de la jeunesse et des sports, de la ville, et de l'insertion des jeunes en difficulté, ont voulu mettre à l'épreuve cette assertion, et définir les conditions nécessaires à la réalisation de cet objectif d'insertion. Elles ont, à cet effet, promu un travail de recherche-action, d'expérimentation et d'évaluation, dont rend compte cet ouvrage, qui comporte une synthèse générale et les analyses et descriptions monographiques des travaux menés sur huit sites.

S'interrogeant sur les conditions de la réussite d'une action d'insertion par les APS, la synthèse générale se conclut ainsi : « Il est utile pour renforcer l'efficacité des dispositifs et/ou des actions d'insertion par le sport, de réaffirmer la place particulière des APS dans le processus d'insertion et d'en rappeler les limites. Il s'agit bien ici de résister à la sur-valorisation abusive dont sont l'objet les activités sportives. Évoquées dès les premiers signes d'émeutes urbaines, placées en première ligne au front de l'exclusion, les activités sportives ne peuvent que ce qu'elles peuvent ! Il ne leur appartient pas de résoudre "la misère du monde" tant les problèmes posés appellent des "solutions", des traitements d'une autre envergure. À l'évidence, le monde sportif n'a rien à gagner dans cet excès de confiance. »

Jacques Méard et Stefano Bertone, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, PUF, coll. Pratiques corporelles, 1998.

« Rendre les élèves autonomes » : la démarche qui mène à cet objectif est parsemée de pièges. Loin des présupposés non directifs, cet ouvrage cherche à recenser et à présenter de façon simple l'ensemble des modèles théoriques capables de faire comprendre les processus de modifications d'attitudes de l'élève dans la classe. D'abord vis-à-vis

des contenus d'apprentissage, puis vis-à-vis des personnes (le professeur, les autres élèves). Chacun de ces modèles est illustré par des exemples de mises en œuvre en éducation physique. Afin de rendre cohérente l'action du professeur en direction de ces « deux autonomies », par rapport aux contenus et aux personnes, la troisième partie de l'ouvrage propose une approche globale qui interprète les conduites observées chez les élèves selon différents niveaux d'intégration des règles dans la situation d'enseignement.

On pourra également consulter, entre autres, les publications régulières suivantes :

La revue *EPS* (6 n^{os} par an), et « sa petite sœur jumelle » *EPS 1* (5 n^{os} par an), consacrée aux 3-11 ans. Revue *EPS*, 11 avenue du Tremblay, 75012 Paris.

La revue *Contre Pied. EPS, sports, culture*, publiée deux fois par an par le Centre EPS et Société du SNEP (4 n^{os} parus : « EPS : quelles références culturelles ? » ; « EPS : au cœur des pratiques » ; « l'école primaire interroge l'EPS » ; « l'EPS au carrefour des violences »). Adresse : 76 rue des Rondeaux, 75020 Paris.

J.-Y. R., avec la collaboration d'Annick Davisse.

et aussi sur Internet...

www.inrp.fr/Zep
(site « Centre Alain Savary »)

une nouvelle rubrique

« Dispositifs-relais »

Une bibliothèque thématique ZEP et REP ?

Vous la trouverez sur le Web de l'INRP
www.inrp.fr/Zep
(site « Centre Alain Savary »)

- **Évolution des contextes sociaux d'éducation**
- **Interrogation sur le fonctionnement de l'école dans son environnement social, culturel et économique**
- **Évaluations de la politique des ZEP ; questionnements et recherche d'efficacité**
- **Déterminants de la réussite scolaire : pratiques pédagogiques et éducatives**
- **Métiers d'enseignants : professionnalités des acteurs, formation**
- ...