

X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

mai 1999 (4 numéros par an)

n° 5

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

Réaliser un bulletin ZEP
Quels objectifs ? Quels écueils

Recherche

Enseignants et chercheurs
en REP

Ressources

Connaissez-vous l'ADRI ?

Brèves

- Dernières publications
- Multimédia
- Colloques

Boussole

Au BO de l'Éducation
nationale

Dossier

Savoir-faire et faire savoir
car la culture gymnique donne
forme à l'esprit
➤ Pour en savoir plus

CE premier semestre 1999 a vu plusieurs événements importants pour tous les acteurs de la politique ZEP : publication des Actes des Assises nationales de Rouen, établis par la Direction des enseignements scolaires et diffusés dans toutes les ZEP ; publication de la circulaire de « Relance de l'éducation prioritaire » au BO du 28 janvier ; redéfinition de la carte des écoles et établissements faisant l'objet d'un classement en zone ou en réseau d'éducation prioritaire.

La nouvelle carte des ZEP concerne 220 000 élèves et près d'un millier d'établissements et écoles supplémentaires. 562 écoles, 63 collèges et 20 lycées professionnels sortent de ZEP (pour entrer la plupart du temps en REP) tandis que 1 387 écoles, 205 collèges et 12 LP y entrent. Au total, 5 337 écoles, 823 collèges, 30 lycées et 104 lycées professionnels sont aujourd'hui situés en ZEP, tandis que 1 438 écoles, 207 collèges, 9 lycées et 31 LP supplémentaires font partie d'un REP. La présentation de cette nouvelle carte le 11 février s'est accompagnée de l'annonce de mesures financières et d'avantages de carrière pour les enseignants et personnels de direction exerçant en ZEP.

La circulaire du 28 janvier, quant à elle, précise les conditions de mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite et réaffirme les dix orientations prioritaires du contrat de réussite. Parmi celles-ci, l'amélioration de l'accompagnement des enseignants, la promotion des échanges d'expériences et la création des conditions d'un pilotage plus performant, de même que le lien entre les actions dites « de terrain » et les travaux de recherche concernent au premier chef les centres de ressources qui doivent être créés et développés progressivement dans chaque académie et le Centre Alain Savary, dont la mission de « point d'appui essentiel » (avec le CNDP) de la nécessaire mise en réseau des Centres de ressources académiques est confirmée par la circulaire

Reste que, bien évidemment, le cadre réglementaire et institutionnel ne saurait suffire à lui seul à créer ou à améliorer les conditions de la réussite scolaire en ZEP ou en REP, et que bien des questions, bien des problèmes demeurent quant à la mise en œuvre des contrats de réussite et des orientations préconisées. Questions et problèmes qui concernent aussi bien les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'action, que l'indispensable travail collectif d'élaboration et de confrontation d'expériences, d'analyse et de bilan critique des réussites et des difficultés qui sont le quotidien de l'expérience de travail en ZEP, ou encore que l'invention de dispositifs et de modalités de pilotage et d'échanges qui enrichissent la compétence de chacun et puissent lui servir à mieux penser, mettre en œuvre et réguler son action et ses modes de collaboration avec autrui.

Travailler à élaborer des éléments de réponse à ces questions et problèmes est la tâche de l'heure, qui relève de la responsabilité de chacun. Le Centre Alain Savary, ses personnels et collaborateurs, ainsi que son Comité scientifique entendent bien prendre toute leur part et apporter leur contribution à ce nécessaire travail collectif.

Jean-Yves ROCHEX,
Université Paris VIII



Réaliser un bulletin ZEP : quels objectifs ? quels écueils ?

DEPUIS l'origine des ZEP, nombreuses sont les équipes qui ont voulu se doter d'un outil de communication interne, sous forme de bulletin ou de journal. Certains de ces journaux ont acquis une existence pérenne et bénéficient d'une déjà longue expérience, voire d'une certaine notoriété. D'autres connaissent un rythme de publication beaucoup plus irrégulier et soumis aux conjonctures nationales ou locales. D'autres encore ont disparu, victimes de l'usure, du départ ou de la dispersion des rédacteurs ou des équipes qui en avaient entrepris la publication, ou encore du manque d'écho émanant de ceux – enseignants et leurs « partenaires » – auxquels ils étaient destinés, et dont on espérait non seulement qu'ils le lisent mais qu'ils en nourrissent, pour une part, les rubriques. Les plus réguliers de ces bulletins ont un rythme de publication qui excède très rarement deux ou trois numéros annuels. Certains sont conçus et réalisés par un réel collectif de travail, parfois baptisé comité de rédaction, tandis que d'autres ne semblent dûs qu'à l'initiative, à la ténacité et à la plume d'un ou de quelques adultes qui sont pratiquement toujours les mêmes. Au total, et malgré la grande diversité des situations, il apparaît que la tentative de publier, aussi régulièrement que possible, un journal ou un bulletin de ZEP est à la fois très fréquente et pour le moins problématique, sans faire nécessairement l'objet d'une réflexion sur les raisons de tel ou tel succès ou de tel ou tel échec.

Les promoteurs ou les rédacteurs de ce type de publications s'efforcent de faire qu'elles puissent remplir différentes fonctions. D'une part, apporter au lecteur des informations, d'origine locale, départementale ou académique, ou nationale, d'ordre réglementaire ou réflexif, sur tout ce qui concerne de près ou de loin la mise en œuvre de la politique ZEP. D'autre part, donner à voir à tous les protagonistes de la ZEP ce qui se fait dans telle école ou tel établissement, tel centre social ou telle association, etc., cet objectif pouvant aller jusqu'à faire du bulletin non seulement un lieu d'échange de pratiques ou d'expériences, mais un espace de problématisation et d'analyse critique de ces pratiques et expériences. Certains bulletins peuvent également se faire l'é-

cho ou le relais d'actions de formation ou d'autres publications plus substantielles, livres ou articles, voire proposer des éléments de réflexion bibliographique, tandis que d'autres – ou les mêmes – offrent, régulièrement ou non, à leurs lecteurs un éditorial, un « point de vue », voire un billet d'humeur sur tel ou tel aspect de la politique ZEP, à l'un ou l'autre de ses niveaux de conception et de mise en œuvre. Lorsqu'un de ces bulletins a une existence régulière et pérenne, il peut à la fois, et sans que cela ait nécessairement été un objectif explicite de ses promoteurs, avoir une fonction de mémoire de la zone et faciliter par là, l'accueil et l'intégration des enseignants et professionnels qui y sont nouvellement affectés.

On voit ainsi tout l'intérêt que peuvent représenter la rédaction et la publication d'un tel bulletin ZEP. Mais on en mesure aussi la difficulté et les risques. Ceux-ci sont d'ordre divers, sans pour autant s'exclure les uns les autres. Risque de n'être la production que de quelques individus ou d'un cénacle très restreint, très vite susceptible d'être perçu, voire de fonctionner comme une coterie. Risque de devenir ou d'être perçu comme la voix ou la courroie de transmission de l'administration ou, au contraire, comme une tribune revendicative. Risque de s'essouffler à courir après une information beaucoup trop rapide pour une publication qui n'a que quelques numéros par an, voire d'offrir au lecteur des informations en partie périmées et d'entamer ainsi la crédibilité du bulletin et de ceux qui le réalisent. Risque de désintérêt des lecteurs et de lassitude des rédacteurs une fois passée la première période de curiosité et d'euphorie. La conscience de tels risques conduit à essayer de mieux comprendre les raisons qui font que tel ou tel bulletin y échappe et parvient, non seulement à paraître régulièrement depuis plusieurs années, mais à élargir le cercle de ses lecteurs et de ses rédacteurs.

Il semble que, lorsque tel est le cas, le bulletin concerné ne vise pas seulement, voire ne vise pas d'abord, à être un outil d'information et de communication, mais à être aussi ou même d'abord, un outil de travail, d'échange et de réflexion. Ainsi l'écriture d'un article n'a pas pour seul objectif, ou ne permet pas seulement de donner à voir telle ou telle pratique, expérience

ou réalisation, mais d'opérer un retour et une analyse critiques, utiles tant au rédacteur qu'au lecteur, sur celle-ci. Ce faisant, la réalisation du bulletin ne fait pas que donner à voir le travail individuel et collectif qui se fait dans la ZEP; elle contribue à le structurer, à l'enrichir et à le développer. Et bien souvent, c'est lorsque leur réalisation participe d'une telle dynamique que les bulletins ZEP suscitent l'intérêt de ceux auxquels ils sont destinés, et peuvent élargir le cercle de ceux qui les lisent mais aussi de ceux qui contribuent à leur conception, à leur rédaction et à leur diffusion.

Mais, nous dira-t-on, tout cela ne risque-t-il pas d'être très rapidement obsolète face aux possibilités offertes et à l'engouement suscité par les nouvelles technologies et Internet? Ne convient-il pas de ranger les publications papier au rayon des vieilleries pour « surfer » sur la modernité et s'orienter vers la création de sites Web par les coordonnateurs et les équipes ZEP? Un tel mouvement semble en partie amorcé et l'attrait pour les ressources et les avantages d'Internet et des nouvelles technologies semble puissant, dans les ZEP comme ailleurs. Mais ce n'est pas être passéiste de considérer que le passage du support papier au support multimédia n'autorise pas à faire l'économie des questions et réflexions que pose et requiert la réalisation d'outils de communication et d'échanges propres à une ZEP. Penser l'inverse, n'est-ce pas s'exposer à ce que la réalisation de sites Web bute sur les mêmes difficultés et les mêmes risques que ceux qui ont fait que nombre de journaux et bulletins ZEP ont disparu ou ne survivent que très difficilement?

J.-Y. R., avec la collaboration de
Cl. VOLKCRINGER (CAS/INRP)
et de G. GERZAIN (coordonnateur ZEP,

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU,
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE, Claude VOLKCRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique
Centre Alain Savary,

Centre national de ressources sur les ZEP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Tél. : 01 46 34 91 62 ou 90 47

Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr

ISSN 1276-4760

CPPA (en cours)

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.

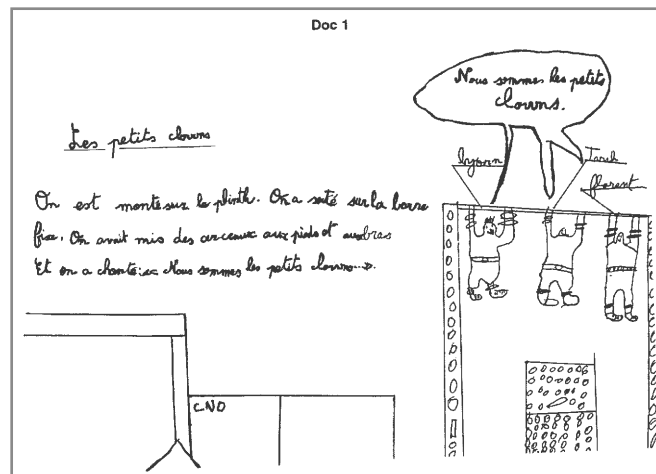
« Les petits clowns » Le partage des émotions

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,

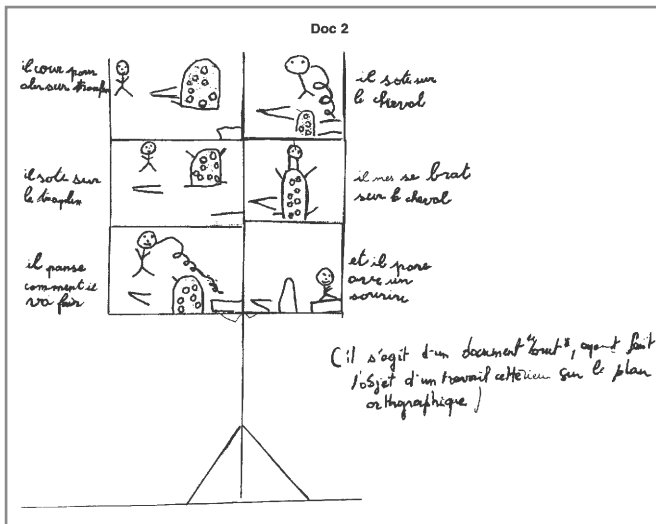
Tarik produit ainsi une figure sur la poutre – « le danger » –, nourrie du plaisir de maîtriser l'appareil en combinant déplacements variés, rotations et sauts.

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.*

Nom de l'expert : <i>Florent</i>	Matériel : * tapis * tapis épais * la corde * barre * poutre *
Type d'action : * voler <input type="checkbox"/> * tourner <input checked="" type="checkbox"/> * se déplacer <input type="checkbox"/>	Niveau de difficulté : 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**
- ...

ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN REP

POUR la première fois à cette échelle depuis la Libération et ses « classes nouvelles », et pour la première fois tout court au niveau élémentaire, l'École française vient d'être dotée d'un large cadre d'expérimentation : la recherche menée par l'INRP dans le cadre de la Charte pour bâtir l'École du XXI^e siècle. Ce sera, à n'en pas douter, le chantier prioritaire de Philippe Meirieu pour le proche avenir.

Ce cadre expérimental n'est pas propre aux REP, mais les écoles en REP devraient s'y retrouver nombreuses. Elles le peuvent en tout cas, réglementairement. La dernière circulaire sur l'éducation prioritaire, du 20 janvier 1999, mentionne précisément l'intérêt pour les REP de nouer des partenariats avec des universités ou laboratoires de recherche, et précise (dans sa deuxième partie, point 10) que « *l'implication des équipes des REP dans une recherche-action doit être encouragée* ». Le principe est posé. Le fait que la recherche INRP soit réservée aux écoles ne devrait pas faire obstacle : il n'a jamais été dans la pratique des ZEP d'obliger tout le monde à marcher d'un même pas. La recherche INRP ne consiste d'ailleurs pas, on le sait, à appliquer partout une formule unique bien contrôlée aux fins d'expérimentation. Tout au contraire, elle vise à amener les écoles à entrer dans un processus de recherche sur elles-mêmes, en partant de leurs pratiques existantes et des projets d'école. Il s'agit, écrit la note, d'« *amener les équipes pédagogiques à se mobiliser sur des propositions nouvelles* », de façon telle que « *des conclusions puissent être tirées* » sur les rapports entre « *modalités d'organisation pédagogique* », d'une part, et « *évolution des élèves* », d'autre part (BO, HS n° 13 du 26 novembre 1998, pp. 13-14). Nous sommes bien là au cœur de l'énigme du travail pédagogique en général, et au cœur de l'énigme du « contrat de réussite » en REP en particulier. En

bref, la recherche INRP menée dans le cadre de la Charte de l'École du XXI^e siècle offre enfin aux REP (aux écoles des REP en tout cas) le cadre de recherche qui leur manquait pour rationaliser et capitaliser leur expertise à l'échelle nationale : pour devenir vraiment les « *laboratoires d'innovations* » qu'ils doivent être.

Mais ce cadre de recherche, il va falloir le faire vivre, et d'abord sur le terrain. Les premières réunions de mise en place des équipes académiques montrent que ce ne sera pas facile. La recherche implique en effet un investissement nouveau, des disponibilités nouvelles et surtout des rôles nouveaux pour les équipes d'école, pour les équipes de circonscription et de REP, et pour les chercheurs appelés à prodiguer l'« *accompagnement critique* » non surplombant qui doit stimuler le questionnement des équipes sur leurs pratiques et les aider à extraire leurs résultats. Tous, écoles, circonscriptions et chercheurs, sont en principe volontaires, ce qui est évidemment un atout. Mais la méthodologie qui réglera leur association dans ce cadre est entièrement à inventer (déontologie et modalités pratiques de la collaboration, valorisation des savoirs produits dans ce cadre, etc.). C'est la difficulté à laquelle se heurte d'emblée le pilotage académique, tandis que l'INRP travaille de son côté « en temps réel » à la rédaction des consignes qui concrétiseront le pilotage national.

En ce qui concerne les chercheurs, il sera d'un intérêt stratégique que soit précisé très vite par l'INRP le cahier des charges de leur participation, à même de « *permettre une interaction féconde entre recherche et innovation* » (BO, HS n° 13, p. 15), que beaucoup souhaitent.

Françoise LORCERIE
IREMAM/CNRS Aix-en-Provence

RESSOURCES

CONNAISSEZ-VOUS L'ADRI ?

L'ADRI*, agence pour le développement des relations interculturelles, existe en tant que telle depuis 1997, même si son origine est plus lointaine. Elle a été régie, au départ, par un statut associatif. Depuis le 9 novembre 1998, elle a pris la forme d'un groupement d'intérêt public. Elle exerce ses missions en concertation avec le Ministère de l'emploi et de la solidarité, le FAS, la DIV et des collectivités nombreuses. L'ADRI propose des outils de formation et d'information dans les domaines de la ville et de l'intégration. Elle recense, capitalise et diffuse l'ensemble des données concernant l'intégration au niveau national et européen. C'est donc une source précieuse de renseignements pour les acteurs de ZEP. Les différents services offerts par l'ADRI sont :

- Un centre de ressources qui comprend :
 - un centre de documentation ouvert au public, éditant quatre publications régulières (*ADRI-Info*, *ADRI-Presse*, *ADRI-Biblio*, *Migrants Études*), ainsi que de nombreuses monographies et ouvrages ;
 - une base de données bibliographiques de 9000 références intégrant la dimension « Politique de la ville » ;

- un répertoire d'adresses concernant 2500 acteurs de l'intégration en France.

- Un site Web (<http://www.adri.asso.fr>) qui permet d'interroger la banque de données de l'ADRI et de s'informer sur les activités programmées.
- Une banque de données des cultures urbaines, consultable sur Internet, et qui donne lieu à l'édition d'un annuaire remis à jour périodiquement.
- Un service formation qui met en place notamment des actions d'accompagnement pour les porteurs de projet, les professionnels, les agents des services publics et les associations.
- L'organisation de colloques et de séminaires au niveau national mais aussi européen. L'ADRI favorise la rencontre et les projets de tous ceux qui se sentent concernés par les problèmes d'intégration.

Les publications de l'ADRI sont particulièrement riches.

ADRI-Info présente une sélection des informations les plus pertinentes sur la politique de la ville, le développement social urbain, l'intégration ; il est accompagné alternativement d'une page « Europe » et d'une page « culture ».

ADRI-Presse publie un recensement des principaux articles de presse nationale traitant de l'immigration, de l'intégration, de l'interculturel, de développement social et urbain.

ADRI-Biblio fait le point sur les ouvrages, les revues, les textes réglementaires.

Ces trois publications sont en vente par abonnement. Un abonnement groupé est possible.

Migrants Études fait la synthèse des études sur l'immigration et la présence étrangère en France. Cette publication est gratuite.

L'ADRI publie également des ouvrages, entre autres, deux collections : « *Savoirs et perspectives* », qui vise à communiquer des éléments de réflexion et à exposer des faits de société qui s'y rattachent et « *Le point sur...* » qui présente des synthèses sur des thèmes d'actualité enrichies de références bibliographiques.

Cl. V.

* Agence pour le développement des relations interculturelles - 4 rue René Villermé, 75011 Paris.
Tél. : 01 40 09 69 19 - Fax : 01 43 48 25 17
e. mail : info@adri.asso.fr

➤ DERNIÈRES PUBLICATIONS

• **Ouvrages**

Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. Joachim Dolz, Bernard Schneuwly. Paris : ESF, 1998. 149 F.

Aboutissement d'une recherche impliquant chercheurs et enseignants du primaire et du secondaire, l'ouvrage tente de définir précisément l'oral en tant qu'objet autonome, différent de l'écrit, afin de contribuer au développement d'un enseignement soutenu et durable. Il présente le résultat de la réflexion et du travail menés, de manière à permettre aux didacticiens, aux formateurs et aux enseignants de générer eux-mêmes leurs propres moyens d'enseignement.

À signaler sur ce thème le numéro de la revue *Repères* : « L'oral pour apprendre », n° 17, 1998. 87 F. INRP, Publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05, tél : 01 46 34 90 00

La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses. Éric Debarbieux et al. Paris : ESF, 1999. 144 F.

En référence à l'état des lieux déjà établi en 1996, ce deuxième tome mesure l'aggravation du phénomène en trois ans ; après avoir rendu compte des causes de la violence mises en évidence par les travaux sociologiques, il énonce les risques de dérives, notamment celle qui consiste à croire que la violence est liée à l'appartenance ethnique des élèves. Il livre ensuite une analyse des politiques publiques nationales et un examen critique de tentatives d'action suivies par les auteurs.

Pour une approche globale du temps de l'enfant. Rapport du Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant (CESARE). Ministère de la Jeunesse et des Sports. Paris : La Documentation française, 1999. 150 F.

Ce rapport présente une synthèse des résultats des études, productions nationales et principales évaluations locales réalisées depuis le lancement de l'expérimentation « Aménagement des rythmes scolaires » fin 1995, pour en mesurer l'impact. Il constitue un outil de réflexion sur le sens de cette politique.

Politiques de la ville : de la zone au territoire. Antoine Anderson, Jean-Pierre Sueur (préf.). Paris : Syros, 1998. 165 F.

L'ouvrage présente un bilan critique et préconise, pour lutter efficacement contre les mécanismes

puissants de la ségrégation urbaine, l'instauration de nouveaux rapports contractuels entre l'État et les collectivités locales et la constitution de réels partenariats locaux. Nourri d'une solide expérience il énonce des propositions pour construire de nouvelles pratiques institutionnelles et des outils, permettant de fonder un vrai projet de développement du territoire et d'intégration urbaine.

• **Revues**

Éducation et citoyenneté. *Éducatifs*, n° 16, 1998. 60 F.

Ce dossier coordonné par F. Audigier donne quelques repères sur la citoyenneté, ses dimensions multiples et les principes qui la fondent. Il cerne les attentes, les valeurs et les références des jeunes et la contribution de l'École à la formation du citoyen. Des contributions de F. Audigier, J. Bordet, F. Robert, M. Saadi...

Éducatifs, 12 allée de Cantilène, 59650 Villeneuve d'Ascq, tél. : 03 20 47 08 77.

À connaître par les acteurs concernés deux revues spécialisées sur le champ de l'adaptation et de l'intégration scolaires :

– **La Revue du CERFOP** est consacrée aux problèmes de la formation générale, technologique et professionnelle des publics en difficulté. À raison d'un numéro par an, elle relate et analyse des expériences innovantes. À la suite des deux précédents numéros sur la mise en réseau des SEGPA et les itinéraires d'accès à la qualification, le numéro 13 (1998) porte sur la conception et l'organisation des dispositifs de formation dans les enseignements adaptés du second degré.

CERFOP, 29 bis rue de Cronstadt, 75015 Paris, tél. : 01 45 31 18 17. Site Internet : <http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/cpc.htm>

– **La Nouvelle revue de l'AIS** est publiée par le Centre national de Suresnes, chargé de la scolarisation des populations les plus vulnérables et les plus difficiles. *Revue d'information, d'analyse et de réflexion au service des praticiens et des responsables de l'éducation spécialisée*, le dossier du premier numéro (juin 1998) porte sur la question des savoirs.

CNEFEI de Suresnes, 58-60 avenue des Landes, 92150 Suresnes, tél. : 01 41 44 31 00. Site Internet : <http://www.ac-versailles.fr/cnefei>

Action culturelle dans les quartiers : enjeux et méthodes. *Culture et proximité*, n° hors série, octobre 1998. 90 F.

Élaboré sur la base de témoignages, de bilans d'action et d'évaluations ce dossier interroge les impacts des interventions artistiques dans les quartiers d'habitat social en lien avec les enjeux de développement local. Il ouvre des pistes de réflexion méthodologiques pour favoriser l'inscription dans la durée des projets d'action culturelle menés dans et avec ces quartiers.

Culture et proximité, Éd. Opale, 46 rue des cinq diamants, 75013 Paris, tél. : 01 45 65 20 00.

Cultures, médiations. *Enfances & Psy*, n° 6, 1999.

Construit autour de l'importance de la transmission culturelle pour le développement des individus, le numéro donne à voir un ensemble de pratiques de différents intervenants sociaux et éducatifs qui utilisent les médiations culturelles pour redonner aux enfants et aux adolescents le goût d'apprendre et l'envie de s'inscrire dans la culture.

Enfances & Psy, Éd. Erès, 11 rue des Alouettes, 31520 Ramonville, tél. : 05 61 75 15 76.

➤ MULTIMÉDIA

« **Défendre et Transformer l'école pour tous** » : les actes du colloque tenu à Marseille les 3, 4 et 5 octobre 1997 sont publiés sur CD-ROM. 100 F.

IUFM d'Aix-Marseille, service des publications, 2 avenue Jules Isaac, 13626 Aix-en-Provence cedex 1. (chèque à l'ordre de l'Agent comptable de l'IUFM).

➤ COLLOQUES

Une journée nationale de l'OZP – Observatoire des zones prioritaires a eu lieu le samedi 8 mai 1999 à Paris. Échanges et débats avec notamment, la participation de F. Best, A.-M. Chartier, G. Chauveau.

OZP, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers. Tél. : 01 47 33 17 93. e-mail : ozp.ass@wanadoo.fr

Les états généraux de la lecture se sont tenus à Nantes les 4 et 5 mai 1999. Menés à partir des expériences de terrain, ils doivent permettre de dégager des orientations pédagogiques précises.

Anne SENÉE, CAS/INRP

BOUSSOLE

AU BO DE L'ÉDUCATION NATIONALE...

En plus de la circulaire de « Relance de l'éducation prioritaire », pour l'élaboration, le pilotage et l'accompagnement des contrats de réussite et des réseaux d'éducation prioritaires (BO, n° 4, 28 janvier 1999), il nous paraît important de relever, parmi les textes parus au *Bulletin Officiel* ces derniers mois :

– la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle (BO hors série n° 13, 26 novembre 1998), suivie d'un texte présentant les modalités du processus d'innovation pédagogique accompagnant sa mise en œuvre et d'un texte sur la recherche menée par l'INRP pour mesurer les effets des modes d'organisation pédagogique et de partenariat éducatif mis en place, sur les apprentissages et le développement des enfants ;

– un texte sur la mise en place à l'école primaire et au collège du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages (BO n° 44, 26 novembre 1998) ;

– un texte qui impulse la mise en place de réseaux d'écoles rurales,

structurés par un projet éducatif, animés et pilotés par un coordonnateur, dans le cadre d'un projet plus global de dynamisation du milieu rural qui mobilise le partenariat entre les différents acteurs (BO n° 48, 24 décembre 1998).

Enfin, le texte de préparation de la rentrée 1999 incite notamment à des mesures d'équilibre de la carte scolaire pour lutter contre les phénomènes de concurrence entre les établissements scolaires et de ségrégation au sein même des établissements. Il rappelle les grands axes de la politique éducative : l'importance des savoirs fondamentaux, la diversité des parcours scolaires, et surtout la nécessité de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative sur les démarches de projet et de contrat (BO n° 1, 7 janvier 1999).

Les textes publiés au BO de l'Éducation nationale sont diffusés sur le serveur Internet du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (<http://www.education.gouv.fr/bo>). Il y est donné la possibilité de les télécharger.

Cl. V.