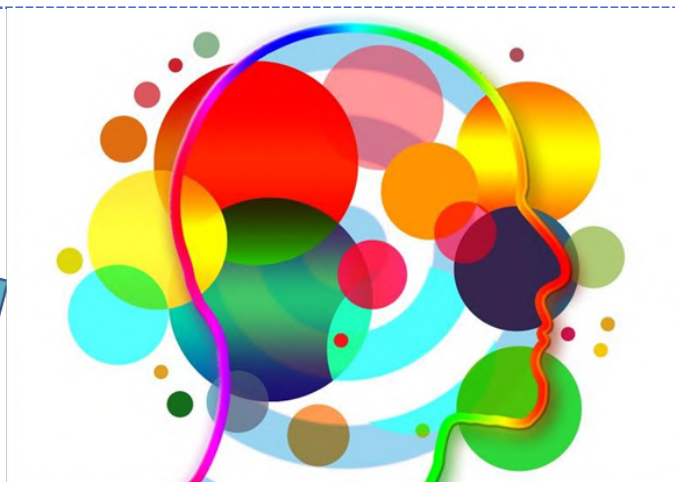


Juillet 2023

L'ENGAGEMENT



L'ENGAGEMENT PAR LE SENS



L'ENGAGEMENT PAR ARTEFACT



Juillet 2023

L'ENGAGEMENT

L'engagement recouvre à la fois la motivation, l'implication et le sens de l'activité entre autres. Il est nécessaire pour apprendre, entreprendre et prendre pleinement sa place au sein d'un collectif. D'un point de vue moteur, l'engagement peut être identifié comme un processus individuel qui vise à entreprendre une action. Cette notion s'inscrit dans un état global, le corps et l'esprit, où la personne s'aventure et/ou se risque dans un espace-temps incertain. La diversité des champs d'apprentissage influence la manière dont l'élève s'éprouve. L'engagement est à la fois fortement corrélé à la représentation que l'élève a de son activité à venir et à l'environnement, l'enjeu de formation et de la forme de pratique, dans lesquelles il s'inscrit, effectivement. Au sein d'un collectif, l'engagement enrichit les actions et les projets. Ici, peut être interrogé sa fonction émancipatrice au travers des rôles et places des élèves dans les dispositifs aux colorations collaboratives et/ou coopératives. Il s'agit d'un processus participant de la construction d'un futur citoyen.

Ce numéro 25 de la revue e-novEPS aborde le sujet, selon une double entrée : le sens et l'artéfact.

La première partie s'attache donc à l'engagement par le sens. Il est investi par Delphine Evain, selon une entrée pédagogique et quatre temporalités clés : l'alignement des objectifs, la cohérence de l'action conjointe, l'intérêt de chacun dans cette action et la reconnaissance de la place de chacun au sein de l'action. Complémentairement, Sophie Pelon avance le collectif enseignant comme élément fédérateur, professeur(e)s - élèves et facteur d'engagement pour les élèves. Nicolas Chevailler s'appuie sur la théorie de l'autodétermination et les travaux du Groupe Action Recherche Formation (GRAF) "EPS et inclusion" pour proposer un enseignement inclusif en faveur de l'engagement de toutes et tous, quelle que soit la singularité de leur besoin éducatif. Enfin, Damien Bénéteau exploite le pouvoir des rôles confiés aux élèves pour construire le sens de leur action. Il est ici une belle transition vers le second volet de la revue.

La deuxième partie suscite l'engagement par l'artéfact. Pierre Moncanis cherche à donner plus d'authenticité à l'engagement des élèves en renforçant la visibilité des apprentissages réalisés. Celle-ci contribue à rendre l'enseignement plus explicite. David Marchand développe un outil de suivi quantitatif et qualitatif qui objective l'activité physique des élèves. Enfin, Guillaume Dupuy se saisit des tests physiques comme starter de l'engagement.

Actuellement, l'engagement est dit "en crise" dans de nombreux domaines. L'idée est donc, en tant qu'enseignant, d'identifier précisément ce qui est de nature à le susciter, le renforcer et/ou l'entretenir. Il est possible de l'adosser à des approches pédagogiques et didactiques favorables, qui mettent en scène des enjeux moteurs et non moteurs contextualisés et problématisés, où le sens des apprentissages enrichit le cap donné et la relation de confiance établie. Il est ici un cercle vertueux à construire pour un engagement pérenne, autant de l'élève que du professeur.

Delphine EVAINN

Juillet 2023

L'ENGAGEMENT

Sommaire

partie 1 : L'engagement par le sens

Pédagogie en faveur de l'engagement	Delphine EVAÏN	page 4
De l'engagement des enseignants à celui des élèves	Sophie PELON	page 10
Engagement et enseignement inclusif Nicolas	CHEVAILLER	page 20
Avoir le bon rôle !	Damien BENETEAU	page 29

partie 2 : L'engagement par l'artéfact

Vers un engagement authentique	Pierre MONCANIS	page 40
Vers un engagement durable	David MARCHAND	page 46
Tests physiques et engagement	Guillaume DUPUY	page 55



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

Pédagogie favorable à l'engagement

Delphine EVAÏN,
IA-IPR, Nantes

Fréquemment, l'engagement des élèves est justifié par l'intérêt porté au sujet travaillé: la matière, le thème, le sport d'appui en Éducation physique et sportive (EPS), la pédagogie proposée par l'enseignant.

Dans les faits, un élève peut apprécier une activité physique particulière sans pour autant s'engager en cours. A contrario, il peut s'engager sans apprécier particulièrement l'activité support de l'enseignement. Ce constat démontre que l'engagement puise sa source ailleurs et parfois à distance du seul objet de travail.

Pour un engagement des élèves dans leurs apprentissages, cet article propose une approche pédagogique qui s'appuie sur quatre leviers principaux.



L'alignement des objectifs

Pour s'engager, autant savoir pourquoi et dans quelle direction. La clarté du but et le contrat didactique ne sont pas des notions très novatrices, mais parfois elles ne font pas l'objet d'une grande attention. C'est le cas pour l'enseignant et les élèves. Le premier sait ce qu'il a à enseigner et à communiquer aux deuxièmes. Globalement, ces derniers se laissent également guidés, exercent leur "métier d'élève" et acceptent l'idée qu'ils sont à l'école pour apprendre. Néanmoins, chaque partie prenante fonctionne sur la base d'un postulat plus ou moins bien posé. Celui-ci est pourtant fondamental afin de lever toute ambiguïté ou incertitude qui potentiellement constitue un frein à l'engagement. Pour ce faire, il s'agit de s'assurer de l'alignement des objectifs entre l'enseignant et les élèves.

Les enjeux sont sans doute ce qu'il y a de plus compliqué à partager car ils sont souvent distants entre les parties prenantes. L'enseignant a pour mission la formation du citoyen, pilotée par des orientations programmatiques filtrées par un contexte local et des priorités dégagées au travers des différents projets d'établissement, d'EPS, d'Association sportive¹. L'élève, quant à lui, même s'il sait qu'il construit son avenir grâce à l'école, ses priorités relèvent plus de la satisfaction de ce qui a de l'importance pour lui, au moment où il le vit. Pour dépasser ce décalage temporel, il reste la notion de satisfaction. Celle-ci ne se tarie pas, quelle que soit la singularité d'un individu. Elle s'éprouve à travers la mise en œuvre effective et réussie d'une intention : pour l'enseignant, réussir à enseigner, pour l'élève réussir à apprendre, tous deux engagés dans un même et unique projet, une thématique de travail.

Faire de deux visions différentes, un projet commun est de nature à aligner les représentations, les objectifs et les engagements. Pour que le projet soit partagé, il est utile d'aller au-delà du « dire » au profit d'une démarche qui implique largement les élèves : un questionnement, un débat, une verbalisation, une explicitation..., pourquoi ne pas agrémenter d'une démonstration, d'une consultation vidéo ou audio, d'un témoignage ... qui assurent la compréhension pleine et entière des objectifs, des attentes et des méthodes. Cet ensemble constitue un guide qui sécurise l'activité, car il dessine le chemin à emprunter. Bien éclairé, il est facile de s'y engager.

Cet engagement est d'autant plus certain qu'au-delà de l'implication des élèves dans la présentation du projet, ceux-ci sont parties prenantes. Le questionnement n'a pas pour objet le contrôle de l'écoute mais l'investigation de la pensée. Le débat ne vise pas l'éclairage des contours du projet mais la mise en exergue des idées. L'explication ne précise pas les attentes mais argumente les orientations possibles. Dans les faits le véritable partage d'un projet est celui au sein duquel les élèves peuvent exprimer leur point de vue, proposer des pistes, argumenter. Pour que l'alignement des objectifs soient une réalité, il est nécessaire que le projet soit co-construit par l'enseignant et les élèves², y compris plus largement qu'à l'occasion d'une seule séquence.

¹ EVAÏN (D.) « L'Association sportive, un outil pour apprendre à s'engager », *e-novEPS* n°14, janv. 2018

² EVAÏN (D.) et coll « Élève acteur - enseignant accompagnant », *e-novEPS* n°16, janv. 2019



La cohérence de l'action conjointe

Une fois l'alignement des objectifs réalisé, le projet partagé, les attentes et procédures sont connues. Il s'agit alors de s'intéresser à la mise en œuvre proprement dite. Tel un contrat entre les parties prenantes, chacune d'entre elles s'engage à la hauteur de ce qui est convenu. L'enseignant s'engage à enseigner, l'élève à apprendre, pour une satisfaction collatérale, fruit de la réussite du projet.

Chacun proposition de l'enseignant trouve sa place et sa légitimité dès lors qu'elle se raccroche à la thématique de travail, construit les appuis nécessaires aux élèves pour progresser, fournit des repères pour qu'ils se positionnent, et propose des aides pour ne laisser personne au bord du chemin. L'activité de l'enseignant est révélatrice de son engagement convenu et du respect des choix collégiaux réalisés en amont. Par-delà avoir consenti l'expression des élèves, il s'agit présentement d'accepter de mettre en œuvre les choix, qui pour une part sont les leurs. L'enseignant représente alors le garant du contrat, le serviteur de ses sujets, y compris lorsqu'au sein du collectif de la classe ou du groupe, certains ou certaines tendent à oublier ce qui est convenu collégalement.

En miroir, les élèves sont en mesure de considérer l'activité de l'enseignant comme conforme au contrat et garant de sa juste réalisation. Se développe alors une relation de confiance et un respect mutuel, facilitant d'autant l'engagement, voire une considération dès lors que les propositions pédagogiques et didactiques démontrent leur efficacité sur les apprentissages. De cette relation née l'autorité construite de l'enseignant, qui parce qu'il respecte sa part du contrat, est en droit de demander que celles des élèves le soit également. Dans les faits, soit ces derniers s'engagent parce que le projet d'origine est suffisamment signifiant, soit par accord tacite du contrat. Complémentairement, ce jeu d'autorité renforce la certitude de l'intention de l'enseignant de garantir le contrat aux yeux des élèves, qu'ils soient très engagés ou moins engagés. Cela contribue à produire un effet vertueux de l'engagement pour toutes et tous.

Engagés, les élèves peuvent se tromper. Quoi de plus légitime alors qu'ils sont dans une activité d'apprentissage. Il n'est pas ici une question d'un mauvais engagement, mais au contraire d'un engagement certain qui demande un accompagnement au progrès. Éléves comme enseignant sont alors dans leur responsabilité contractuelle. Engagés, à l'appui de leur expérience, les élèves peuvent formuler de nouvelles pistes de travail à investiguer. Il n'est pas ici une remise en question du contrat, mais davantage sa régulation. En effet, comme tout projet, il y a des perspectives, mais aussi des points étapes intégrés dans la procédure de sa réalisation³. Les régulations font donc partie du contrat. Tout comme l'alignement des objectifs, co-construits, et le respect de l'expression et des choix des élèves. Ce temps de régulation est l'opportunité à la fois de renforcer la pertinence des dispositifs pédagogiques et didactiques proposés par l'enseignant, à la fois de réaffirmer cette relation de confiance à l'origine de l'autorité construite, bienveillante et engageante car souple et cohérent au regard des différentes étapes d'avancée du projet.

³ EVAIN (D.) et coll « Repères et suivi au profit de l'apprentissage », e-novEPS n°22, janv 2022



L'intérêt de chacun dans l'action

Le projet co-construit est en cours de mise en œuvre. L'enseignant réaffirme son engagement en se montrant garant et régulateur. Les élèves sont d'autant plus engagés qu'ils sont parties prenantes depuis l'origine et à toutes les étapes. Chacun d'entre eux est porté par le collectif et l'envie personnelle.

Le collectif exerce une forme de pression externe et indirecte sur l'activité de l'individu. L'engagement personnel dans un projet co-construit vaut devant l'enseignant d'une part, tous les autres élèves d'autre part. Ces derniers représentent dès lors les témoins d'un engagement moral et factuel. Le travail de groupe permet d'aider à ce que chacun puisse s'engager et agir à la hauteur de ses capacités, possibilités et progrès. Il est alors attendu de l'intéressé une implication concrète qui rende compte de cet engagement. A défaut, l'image qu'il renvoie pèse sur la représentation qu'il donne de lui-même. En miroir, l'individu sait que l'enseignant et les autres élèves sont témoins. Son comportement et son activité sont potentiellement sous l'observation du regard des autres. Juste ou moins juste, dans une ambiance de travail où l'erreur est facteur de progrès, ce qui a de la valeur, c'est l'engagement. En résumé, l'élève a tout intérêt à agir à la hauteur de ses engagements pour afficher le profil qu'il souhaite incarner. Dans le cas présent, il s'agit d'un être honorable et respectable, au sein d'un climat d'apprentissage serein et de confiance.

Si chacun peut être sensible au poids du regard du collectif sur son activité, il existe aussi une motivation personnelle qui influence son engagement. En effet, celui-ci est d'autant plus fort et durable, que l'activité entreprise réponde à son appétence. L'élève peut être motivé à s'engager dans un projet sans pour autant y tenir le même rôle, mobiliser les mêmes ressources ou interagir avec l'autre de manière égale. Le degré de liberté donné ou sentiment d'autonomie perçu, au cœur de la réalisation, donne l'opportunité à une libre personnalisation de l'action. Elle démontre la reconnaissance d'une singularité présente en chacun qui nécessite d'être nourrit. Ce degré de liberté peut s'envisager selon une palette d'usage de situations, de temporalités, d'expressions, de formes de groupement... anticipés par l'enseignant et laissés au libre choix de l'élève ou du groupe d'élèves. Il s'agit donc de privilégier des situations d'apprentissage dont le degré d'ouverture permet à chacun d'y trouver son compte⁴.

En l'état, l'usage de situations ouvertes ne doit pas être perçue par l'enseignant comme une perte de contrôle, mais au contraire comme un gain de souplesse, de flexibilité, voire d'agilité qui le rend plus adaptable au moment de l'action et plus à l'écoute de l'expérience des élèves. Ainsi chacun d'entre eux a plus de chance de s'y retrouver. L'engagement ne s'épuise pas dans une forme de lassitude ou de perte de sens progressive, pour au contraire trouver un rebond, une vitalité propice à son entretien, et dans le meilleur des cas à son renforcement.

⁴ EVAÏN (D.) et coll « Quelle forme de pratique physique ? », *e-novEPS* n°19, juin 2020



La reconnaissance de la place de chacun

L'élève qui s'engage pour le collectif ou pour lui-même est partie prenante. Sa place au sein du dispositif est pensée par l'enseignant et son activité programmée. Aucun jeune ne reste à l'écart de l'organisation retenue : une activité, une réalisation, un rôle, une responsabilité... La première reconnaissance est donc celle de l'activité individuelle jouée. L'élève existe et est reconnu car il tient une place effective au sein du collectif.

Les rôles et responsabilités au sein du projet font parties de ce qu'il y a à apprendre. Cela sous-entend qu'existent un début d'appropriation et des progrès attendus. Il s'agit d'une période pendant laquelle les réalisations ne sont pas forcément très efficaces. Comme pour tout apprentissage, il faut du temps, un temps qui est variable d'un apprenant à l'autre. Petit à petit, l'activité de l'élève se bonifie grâce à la meilleure mobilisation de ses ressources et à leur développement. C'est le cas de l'efficacité dans l'action motrice, l'organisation collective ou le conseil par exemple. La deuxième reconnaissance passe par cette efficacité croissante que l'apprentissage permet.

Parallèlement, l'efficacité personnelle enrichit l'activité collective à plusieurs titres. Par exemple, dans le cadre d'une production collective, assurer une réalisation qualitative ou performer au profit d'un challenge collectif donne à voir de ses qualités motrices, mais également de ses capacités à progresser, à investir un nouveau contexte d'évolution, à s'engager et donner de sa personne. Autre exemple, dans le cadre du rôle de coach, l'efficacité née de l'impact des conseils prodigués. Si ceux-ci favorisent le progrès de l'autre alors c'est qu'ils sont justes. La nécessaire analyse de la réalisation en amont renvoie une image qui construit et consolide l'identité personnelle. La troisième reconnaissance est celle de la légitimité construite sur la base de compétences avérées et dont le détenteur peut se sentir fier.

Cette existence reconnue au sein d'un groupe, parce que l'action entreprise nourrit le collectif et l'individu est de nature à susciter, entretenir et renforcer l'engagement⁵. L'enjeu pour l'enseignant est alors de créer les conditions favorables à son émergence par le jeu sur les paramètres pédagogiques et didactiques d'une situation⁶.

⁵ EVAÏN (D.) et coll « L'excellence en EPS », *e-novEPS* n°24, Juin 2024

⁶ EVAÏN (D.) et coll « Apprentissage moteur et non moteur », *e-novEPS* n°23, Juin 2022



Conclusion

L'engagement est sans doute l'un des ingrédients premiers de l'apprentissage. Le pari fait dans cet article est de dépasser l'idée que seul le thème, le sport ou l'activité physique support de l'apprentissage en sont à l'origine, au profit d'un savoir-faire pédagogique et didactique favorable quelle qu'en soit la séquence. La conséquence directe est la régularité de l'énergie dépensée par l'élève quelle que soit l'activité vécue pour s'exprimer dans la discipline au long cours.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

De l'engagement des enseignants à celui des élèves

Sophie PELON,
Professeure agrégée d'EPS, Saint-Brévin-les-Pins, (44)

Favoriser l'engagement des élèves est un questionnement récurrent pour les enseignants. Santé Publique France lance une nouvelle campagne, conçue en lien avec le ministère de la Santé et de la prévention, le ministère des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques et le comité d'organisation de Paris 2024. Son slogan est signifiant "faire bouger les ados ce n'est pas évident. Mais les encourager c'est important!".

Le rôle de l'équipe des professeur(e)s dans cet engagement de l'élève devient alors prégnant. Comment la dynamique enseignante peut favoriser l'engagement des élèves ? Générer la motivation des élèves, leur donner du sens mais aussi un sentiment de liberté dans leur activité, sont autant de leviers à exploiter par l'équipe, au service de l'élève. L'engagement des professeur(e)s autour de ces leviers est un amplificateur luttant contre la lassitude prédominante chez les jeunes, favorisant leur mise en activité dans l'instant, mais aussi dans le temps.



Cohésion et engagement coopératif

L'interdisciplinarité est une organisation qui s'inscrit dans les établissements, sous forme d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaire (EPI), ou de co-enseignement. Ces organisations sont source de motivation par le décloisonnement disciplinaire car elles permettent de limiter les routines de travail. Elles représentent un moyen de construire du sens, de travailler entre professeurs, entre élèves et entre professeurs et élèves¹. Elles sont source de cohésion entre les enseignants, et entre les élèves par le travail en équipe qu'elles demandent. Une expérience significative constitue le fil rouge de cet article : une classe de 5^{ème} et trois disciplines Science de la vie et de la terre (SVT), anglais et Education physique et sportive (EPS), qui travaillent autour d'une thématique: préparation physique et respect de son corps au service de la réussite de chacun et de tous.

Un vocabulaire commun

Dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, la première difficulté que rencontre les enseignants lors des échanges est l'usage du vocabulaire. Il est nécessaire de construire un vocabulaire commun car une même idée peut être évoquée avec un vocabulaire différent. Force est de constater que c'est continuellement aux élèves de s'adapter, ce qui peut limiter les liens possibles entre chaque discipline, mais aussi rendre plus compliquée la construction du sens au sein des enseignements. En effet, s'il y a un sens différent pour un même mot, l'idée évoquée peut ne plus être comprise. Si pour exprimer cette même idée, plusieurs mots sont utilisés cela peut instaurer une certaine confusion². L'engagement des élèves n'en est pas systématiquement impacté, mais peut être plus complexe et peut prendre plus le temps de mise en action. Cette cohésion au niveau du vocabulaire entre les enseignants apporte de la clarté au propos et facilite la tâche de l'élève grâce à une meilleure compréhension.

Un seul et même vocabulaire dans les consignes, les démonstrations, les explications, est porteur de construction de sens pour l'élève. C'est une manière de lever les barrières qui cloisonnent les disciplines entre elles. Cette exploitation du vocabulaire commun se retrouve dans la rédaction des documents utilisés avec les élèves. Dans le cadre du projet des élèves de 5^{ème}, l'objectif est qu'ils perçoivent les effets de la pratique physique sur leur corps, afin de comprendre à quoi renvoient les ressentis observés. Par exemple, les attendus de ces deux disciplines SVT et EPS peuvent faire l'objet d'un document commun (doc 1).

¹ DELIGNIERES (D.), « Interdisciplinarité et Education Physique : au-delà du sens commun... », Wordpress.com, 2016

² BOURDIEU (P.), « Ce que parler veut dire », Ed. Fayard, 1982

Attendus en SVT et EPS	
Ce qu'il y a à apprendre	Domaine 2 : S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre <ul style="list-style-type: none"> Mettre en relation des informations pour élaborer un raisonnement
	Domaine 4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière <ul style="list-style-type: none"> Connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé Connaître et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique

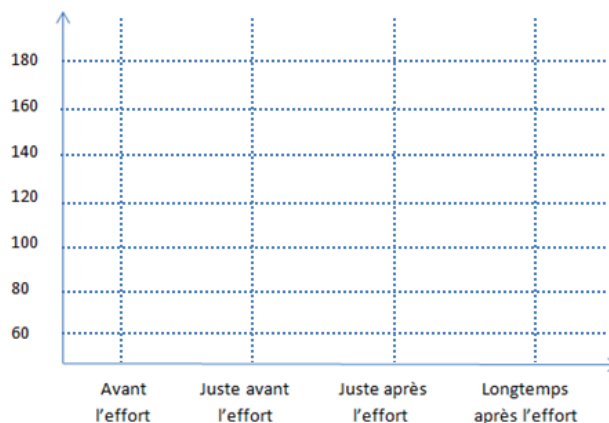
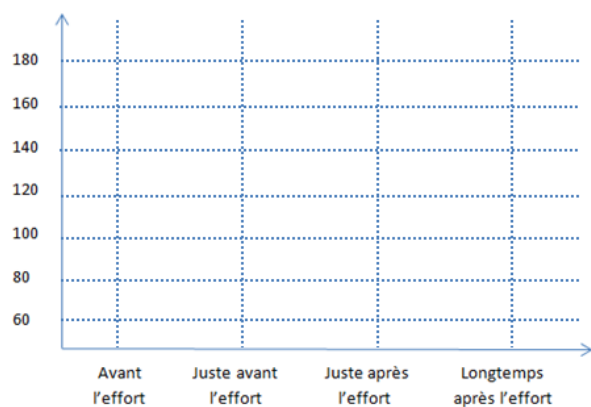
Compléter les informations - (FC = Fréquence cardiaque, FR = Fréquence respiratoire)

Informations prélevées en EPS								
Vitesse de course	Avant l'effort		Juste avant l'effort		Juste après l'effort		longtemps après l'effort	
	FC	FR	FC	FR	FC	FR	FC	FR
3 minutes vitesse lente								
3 minutes vitesse rapide								

Graphiques réalisés en SVT

Vitesse lente

Vitesse rapide



³ Extrait du travail mené au Collège Mona Ozouf, Savenay (44)

Une cohésion au sein du groupe classe s'observe. Le choix d'un vocabulaire identique et de sa définition commune (fréquence cardiaque, fréquence respiratoire, pouls, inspiration, expiration...) est favorable aux interrelations, échanges en sous-groupes et acquisitions de connaissances. L'enseignement s'appuie sur un vocabulaire précis, avec des consignes claires, rédigées et organisées de la même façon, quelle que soit la discipline support. Les documents assurent le suivi au fil des leçons, selon un contrat didactique établi et un décloisonnement de principe adopté. Plus que la cohésion, l'engagement témoigne du caractère explicite des propositions faites par les enseignants et de l'adhésion des élèves.

Le suivi

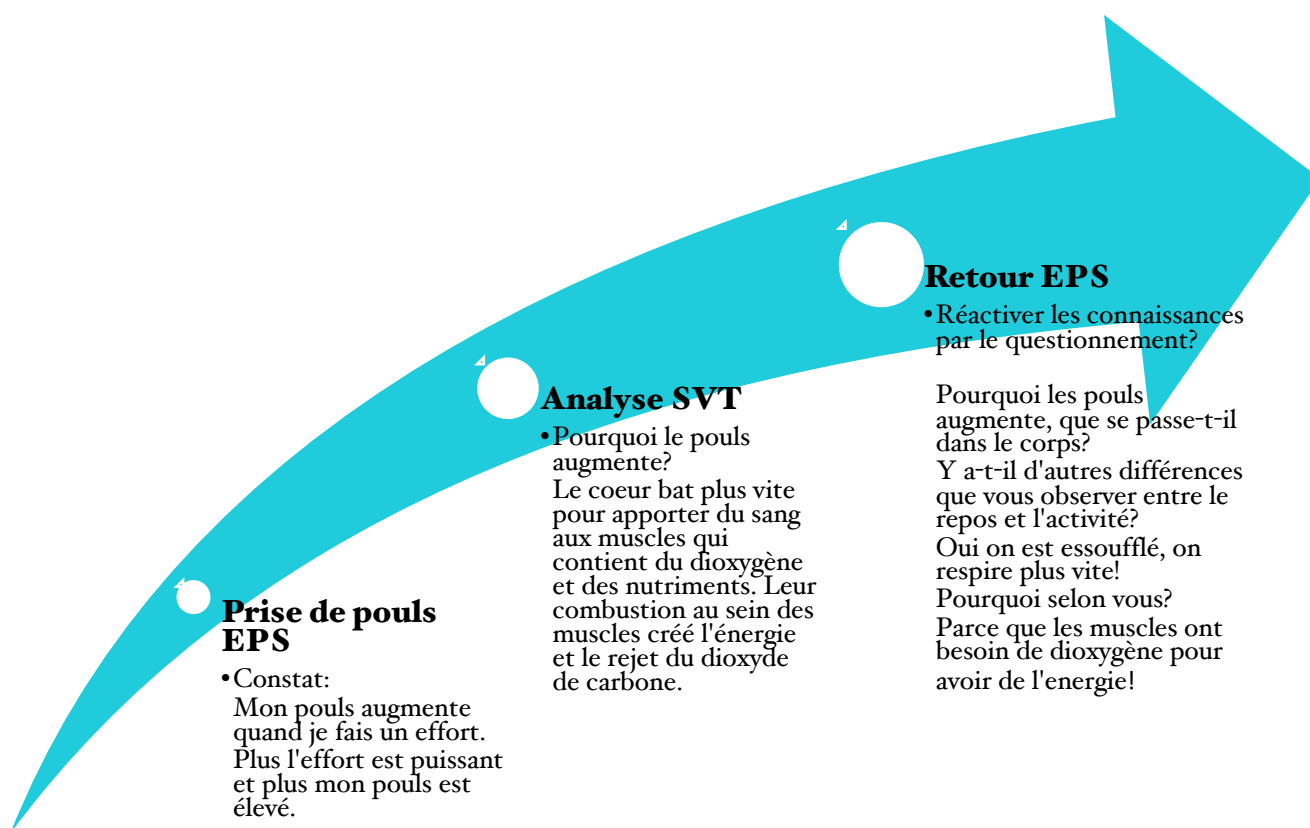
Cette cohésion favorisée à l'aide du vocabulaire et des documents supports aide également au suivi des apprentissages et du projet. Chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, y contribue, d'une semaine à l'autre, puisque le "carnet de route" a été co-construit. Celui-ci donne des repères aux élèves dans le suivi de leur cheminement. Les enseignants les aident à se situer dans leur réflexion, leur acquisition de connaissances et/ou leur développement de compétences. Cette exploitation du document par chaque enseignant, selon une manipulation aisée et rapide montre aux élèves la continuité dans le travail. Il est aussi le témoin de la réflexion collective, aidant à une mise en activité efficace, selon un objectif clair et des procédures partagées.

Chaque enseignant n'est pas présent à chaque séance. Le suivi devient un levier nécessaire, voire indispensable, au maintien de l'engagement de l'élève. Ce suivi permet à chacun de percevoir sa place dans le groupe. Les interactions positives, avec les pairs et les enseignants, sont au cœur du renforcement du sentiment d'appartenance⁴. Faire partie d'un groupe, s'engager dans des relations de qualité avec les camarades est stimulant, mais aussi rassurant. Le suivi permet d'assurer la continuité effective du travail entamé, avec une réactivation continue des connaissances.

Par exemple, les élèves de 5ème en EPS travaillent les courses afin d'assurer une prise de pouls avant et pendant l'effort, puis après un temps de récupération. Ces données sont analysées la semaine suivante avec le professeur de SVT. Cette analyse est l'opportunité d'intégrer de nouvelles connaissances qui expliquent les effets de l'activité physique sur le corps. De retour en EPS, les élèves sont à même de manipuler ces nouvelles connaissances abordées en SVT (Sch 1). Il s'agit d'aller-retour entre les enseignements qui renforcent leur cohérence, compréhension et exploitation pour un engagement plus certain et durable.

⁴ ESCRIVA-BOULLEY (G.), TESSIER (D.), SARRAZIN (P.), « L'engagement de l'élève en EPS, La motivation autodéterminée », chapitre 6, cardie.web.ac-grenoble.fr

Schéma 1 : Exploitation des informations d'une discipline à une autre, sans perte de lien



Un engagement reconnu

La cohésion est visible, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Elle montre l'engagement de chacun. Dans un premier temps, la trame de progression est pensée en amont de chaque séquence, puis ajustée au fil de l'année en fonction des besoins des élèves. Les échanges au sein de l'équipe enseignante construisent une dynamique d'intervention. Une fois par trimestre les enseignants se réunissent pour faire un point sur l'avancée du co-enseignement, la répartition d'intervention de chacun qui en découle, et les résultats qui sont observés afin de présenter un bilan intermédiaire, individuel et collectif. Ces dynamiques positives consolident les engagements de chacun. Les élèves perçoivent ainsi toute l'attention portée à leur égard. Ces temps pris par les enseignants sont, pour eux, au service de leur progression.

Dans un second temps, l'état d'avancée des réflexions constitue un levier important à l'engagement. Celui-ci vit au travers de l'explicitation des travaux et progrès réalisés. Les différents médias sont autant de témoins de ce travail. Le journal du collège est un excellent moyen de communication, au sein duquel un ou plusieurs articles sont rédigés par un ou plusieurs groupes d'élèves à chaque parution. Ces articles portent sur différentes thématiques travaillées. Ces rédactions sont le résultat d'un engagement collectif autour d'un objet de réflexion, avec des recherches effectuées par les élèves, des tests physiques réalisés, des questionnements abordés en salle de classe. Ainsi, la dynamique impulsée par l'enseignant ou les enseignants autour d'un travail donné, génère l'engagement du groupe. Ces différents points répondent également au besoin de reconnaissance des élèves, évoqués dans les travaux de Damien Tessier, préalablement cités. De la même façon, le Centre de Documentation et d'Information (CDI) du collège peut être le lieu d'exposition de différents documents conçus, soulignant le travail évident en appui sur les différentes disciplines.

Pour illustrer, un travail peut se mettre en place autour des nutriments et de leur apport. L'alimentation devient source de réflexion. Cette partie est abordée en anglais, en lien avec les deux autres disciplines. Des affiches sont réalisées par les élèves, exposées au CDI, tout comme la mise en place d'un petit-déjeuner équilibré, qui est confectionné au self et pris par les élèves d'un niveau de classe. Cette expérience est valorisante pour le groupe qui recherche activement le bon équilibre d'un petit déjeuner, sa conception, et qui échange avec le chef de cuisine pour assurer sa mise en place. La réussite des étapes de conception d'affiches, d'articles ou encore de petit déjeuner est possible grâce à l'investissement régulier et concret des élèves. La qualité du travail proposé est vue et reconnue par d'autres élèves.

Dans la continuité, la médiatisation peut se faire à l'occasion d'une journée solidaire où les élèves de 5^{ème} ont en responsabilité la préparation physique et l'échauffement des élèves de 6^{ème}. Pour cette journée, les élèves conçoivent un menu équilibré faisant suite à l'activité course du matin, en accord avec le chef de cuisine. Enfin, l'après-midi est consacrée à la venue d'associations donnant lieu à des échanges autour de la thématique santé. Les affiches des élèves sont alors exposées. La valorisation de l'investissement régulier des élèves devient à son tour un levier de leur engagement. Un cercle vertueux se met en place. La cohésion entre les élèves et les enseignants est source de cette réussite. Ce projet est le résultat d'une cohésion enseignants-élèves, dont la confiance réciproque permet de rendre les élèves pleinement acteur, à chaque étape de son avancement. Pour cette journée, tous les élèves investissent des rôles avec la fierté de pouvoir mettre en lumière l'ensemble des réflexions menées au cours de l'année.



Les leviers de l'engagement

Il ne suffit pas de croire au projet pensé et mis en place par l'enseignant ou les enseignants, il faut aussi des expériences sur lesquelles s'accrocher pour que les élèves s'engagent. L'expérience vécue aide à l'identification de leviers nécessaires à l'engagement des enseignants d'une part, mais aussi des élèves. Ainsi, le vocabulaire précis, le suivi mis en place et la visibilité de cette cohésion de Groupe au sens large, puisqu'il comprend les enseignants et les élèves, se retrouve dans cette expérience concrète, et au niveau des résultats observés chez les élèves.

Expérience concrète : motivante et durable

Un projet participatif construit et renforce le sentiment d'appartenance au groupe. L'objectif final peut être la réalisation d'une journée autour de la thématique de la santé. Cela permet de mettre en application les connaissances acquises tout au long de l'année. Pour ce faire, au fil de l'année, les élèves ont différents objectifs à atteindre, de connaissances à acquérir et des compétences à développer.

La première étape est l'identification des connaissances et compétences de chacun, car leurs variétés sont indispensables au groupe. Le défi est de taille, certains élèves commencent par douter de leurs capacités à pouvoir participer à la construction du projet final. Pour les aider, des points étapes fixent les repères. Ils perçoivent la collaboration comme une aide précieuse à leur réussite personnelle. Les observations et informations sont recueillies à partir des résultats de chacun.

La seconde étape est la construction du sens commun et des progressions individuelles. Elles renforcent l'implication continue, sur l'année. Celle-ci débute donc par des observations liées aux fréquences cardiaques et respiratoires qui mettent en évidence les besoins du corps pour réaliser un effort. Ensuite, est abordée la question du besoin d'entraînement régulier pour conserver des capacités, voire les améliorer.

Par exemple, des tests physiques, ludiques, sont mis en place en décembre. A leur issue, trois groupes sont constitués : deux sont associés à deux niveaux d'entraînement qui sont à réaliser pendant les vacances de fin d'année, et un groupe est sans entraînement. À la rentrée ces mêmes tests sont réalisés. Les élèves observent si leur activité a un effet sur leur reprise. Cette expérimentation est un moyen de confirmer les connaissances abordées, en amont, en classe. Dans les faits, les résultats sont convaincants. S'observe un effet positif sur l'engagement chez les élèves, qui s'emparent de plus en plus du projet. Ces temps de travail physique sont associés aux activités cognitives. Le cerveau étant un muscle, il a également besoin de s'entraîner pour progresser, par le travail régulier et la mobilisation de connaissances. En parallèle de ces observations et expériences est réalisé un travail sur l'alimentation et le sommeil, montrant leurs bienfaits potentiels sur le corps.

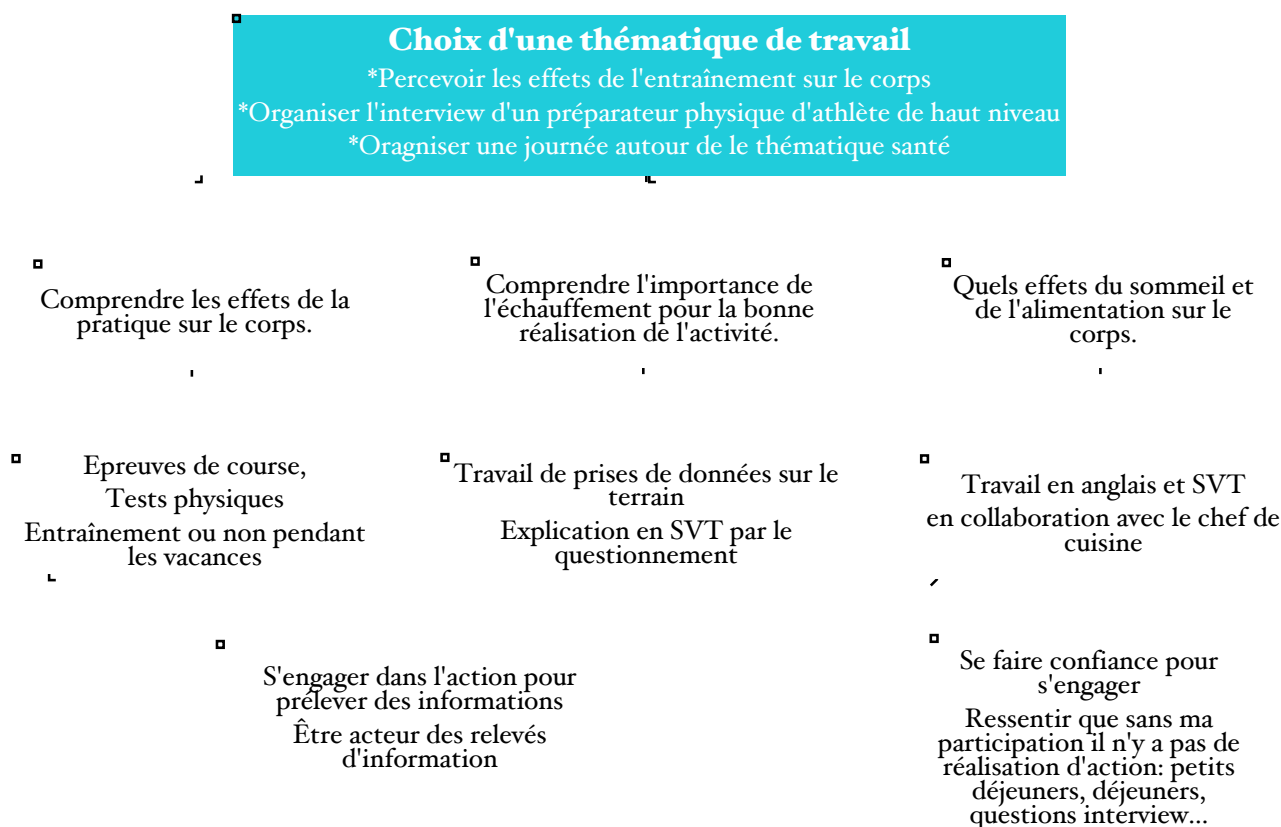
Plus tard dans l'année est repris le travail débuté en début d'année : l'interview d'un préparateur physique auprès d'athlètes de haut niveau. Même s'il est reconnu qu'un exemple très distant a moins d'impact sur ceux qui écoutent, les élèves constatent que leurs observations présentent des similitudes notamment sur le dépassement de soi.

L'année scolaire se termine par la journée « Santé » et course solidaire qui mobilise toutes les classes et la communauté éducative. Les élèves de 5ème exposent leurs différentes recherches, expliquent les bienfaits d'une activité physique sur le corps. Ils animent des débats sur l'hygiène de vie : sommeil, alimentation. Des expositions, de stands d'association et de conférences sont organisées. Les parents sont invités. Ce temps satisfait le besoin d'accomplissement⁵ des élèves, graal ultime qui confirme que leur engagement régulier permet la réussite autant que l'acquisition de connaissances et le développement de leurs compétences.

La succession des événements et le suivi mis en place, limite le désengagement grâce au travail solidaire et individuel associé. Il est aisé de montrer de quoi chacun est capable, ce sur quoi chacun est en mesure de s'appuyer pour progresser. La dynamique ainsi créée rend chaque personne de la classe, élève et enseignant, importante pour l'évolution du groupe et de soi. Chaque leçon vécue, chaque semaine, apporte son lot d'expérience et de nouvelles connaissances à exploiter, qui aiguise la curiosité et l'envie d'aller plus loin (sch. 2).

⁵ EVAÏN (D.) et coll « Pour que les élèves apprennent », Thème « faire émerger les besoins des élèves », pyramide de Maslow, p19, ed. revue EP&S, janv 2023.

Schéma 2 : Exemple de projet et ses principes exploitables



Expériences marquantes émotionnellement

L'équipe des professeurs est leader dans cette dynamique. L'évaluation des résultats est concrète pour les élèves. Chacun agit, prélève des résultats, compare, observe puis c'est collectivement, par le questionnaire, l'échange, que se construisent les réponses aux questions. La mise en évidence de résultats se fait au travers des expériences vécues tout au long de l'année. L'engagement des élèves est alors durable, cumulatif et communicatif. Les effets s'en ressentent sur les séquences à venir et les années suivantes. Une reconnaissance de la qualité de l'engagement physique des élèves, dès l'échauffement est porteuse de sens. Il impacte positivement les mises en activité réalisées par la suite, au fil des années.



Conclusion

L'engagement des enseignants pour leurs élèves est source d'une dynamique positive. La prise de responsabilité par les élèves, bien que guidée et accompagnée par l'enseignant-les enseignants, leur offre un sentiment d'autonomie dans leur travail. Les finalités données, avec différents temps forts dans l'année ou la séquence, sont des jalons posés qui donnent des objectifs à atteindre à plus ou moins courts termes aux élèves, avec la volonté de bien faire. L'attention portée aux élèves, que ce soit en classe ou en dehors, avec des enseignants qui se réunissent pour eux, engageant des temps de réflexion pour leur travail, adoptant une façon de faire commune, est une source de motivation, générant un engagement pour aujourd'hui mais aussi pour plus tard. Cette dynamique peut s'instaurer au sein de l'établissement, avec l'utilisation d'un vocabulaire commun à tous, qui génère un sentiment d'appartenance. La recherche de conception de documents ayant une trame commune, et une communication au sein de l'équipe qui est régulière, permet à la classe de maintenir un engagement construit et constant. Le suivi et la reconnaissance comme moteur de l'engagement.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

Engagement et enseignement inclusif

Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, STAPS de Nantes, (44)

Cet article s'inscrit dans la continuité du travail engagé par le groupe de travail académique¹ sur l'Éducation Physique et Sportive (EPS) inclusive. Deux idées s'entrechoquent et font émerger un dilemme. Tout d'abord, chaque élève présente des besoins éducatifs particuliers. Ensuite, chacun d'eux a le droit de pouvoir s'engager dans une forme de pratique physique et de progresser, indépendamment du niveau de ressources dont il dispose.

Comment l'enseignant peut-il concevoir son enseignement avec efficacité et rendre cette intention atteignable? L'article pose le postulat d'un engagement de tous à l'appui de l'exploitation des principes de la théorie de l'autodétermination, au profit d'un enseignement inclusif.

¹ Inaptitudes et élèves à besoins particuliers, Espace pédagogique EPS de l'académie de Nantes, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/enseignement/eleves-a-besoins-particuliers/>



Principes d'un enseignement inclusif

Enseignement, accessible à tous, moteur et non moteur

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république² introduit le terme d'inclusion scolaire. Chaque enfant, quelle que soit sa particularité a le droit de recevoir une éducation. En EPS, ce droit se traduit par un engagement moteur et non moteur accessible à tous favorisant une pratique et des apprentissages.

L'accès à tous modifie la façon d'appréhender la construction d'une séquence. Le degré d'engagement n'est plus associé aux caractéristiques intrinsèques de l'élève mais à la situation dans lequel il évolue au regard de ses ressources. Les formes de pratique proposées contiennent les motifs de l'engagement ou du désengagement. L'enseignant décentre alors son regard de l'activité physique sportive et artistique (APSA) pour le centrer sur l'activité du sujet. Il questionne les variables pédagogiques et didactiques à exploiter pour favoriser un engagement pour chaque élève dans la pratique et les apprentissages.

Afin de faciliter l'identification des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'observation de l'activité permet de repérer « ceux qui ont de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages »³. Bien que cette spécificité regroupe une diversité de problématiques, le postulat retenu précise que chaque élève d'une classe a des besoins éducatifs particuliers. « Chaque élève est différent comme et avec les autres »⁴.

La théorie de l'autodétermination : point d'ancrage d'un enseignement inclusif

La théorie de l'autodétermination⁵ indique que chaque élève s'engage dans les apprentissages et persévère face aux obstacles à la condition où les trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits. L'enjeu, pour l'enseignant, est de réfléchir à la construction de la forme de pratique pour tendre vers la satisfaction des besoins de compétence, de proximité sociale et d'autonomie.

² Loi n°2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république

³ « Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1998.

⁴ ANDRE (A.), KOGUT (P.), TANT (M.), MIDELET (J.) « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif » In « la citoyenneté », Ed Revue EP&S, Collection pour l'Action, 2014

⁵ SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n°157 , 2006

Ce travail est rendu difficile du fait de l'hétérogénéité des élèves. Le choix est alors de ne pas proposer des aménagements individuels mais de privilégier des aménagements accessibles à tous. L'élève est libre de s'en emparer ou non. L'enseignant donne des repères afin qu'il se questionne sur la pertinence de ses choix, qu'il les régule puis les fasse évoluer au regard de ses besoins identifiés.

Chaque élève doit appréhender la situation proposée en se disant qu'elle est accessible. Il doit pouvoir s'engager en pensant qu'il peut réussir. Les échecs répétés et trop nombreux conduisent au désengagement. Par ailleurs, il est important que la réussite ait de la valeur à ses yeux. Le principe premier et commun des formes de pratique est la valeur accordée à la réussite. Dans ce sillage, chacun élève a accès aux mêmes émotions que les autres (Tab.1).

Tableau 1 : Les émotions vécues selon les champs d'apprentissage

CA	CA1	CA2	CA3	CA4 C
Vivre la même émotion que les autres	Casser la ligne le premier Battre son record	Atteindre le sommet d'une voie Partir et revenir en course d'orientation avec toutes les balises	Réussir un enchaînement avec une acrobatie Surprendre le spectateur	Disputer le dernier point Toucher sans se faire toucher

Ensuite, il est important, de mettre en lumière la compétence à développer et ses étapes progressives de construction de manière à permettre à chacun de se projeter à court et moyen terme. A chaque étape sont associés des repères quantitatifs et qualitatifs qui ouvrent des pistes de progrès explicites. Les repères quantitatifs permettent à l'élève de se situer à l'intérieur d'une étape. Les repères qualitatifs renvoient aux contenus clés à acquérir pour passer d'une étape à l'autre. La satisfaction du besoin de compétence est prise en compte.

Au cours de l'engagement, l'élève ambitionne se sentir respecté et intégré au groupe. Les interdépendances positives sont privilégiées. La responsabilité de chacun est engagée dans une réussite collective. Si une des personnes ne remplit pas son rôle alors ce désengagement a des conséquences sur la réussite collective. L'enseignant réfléchit aux variables à utiliser pour induire la coopération. La satisfaction du besoin de proximité sociale est prise en compte.

Enfin, la forme de pratique crée les conditions pour que l'élève devienne acteur de ses apprentissages et réalise des choix porteurs de conséquences. Ce degré de liberté octroyé et la mise à disposition d'outils permet de prendre en compte la satisfaction du besoin d'autonomie. Le tableau 2 propose des pistes de travail (Tab.2).

Tableau 2 : Pourquoi et comment manipuler les variables didactiques ?

Théorie de l'autodétermination	Variables didactiques	
	Pourquoi ?	Comment ?
Besoin de compétence	Rendre accessible, à tous, une réussite porteuse de valeur	Vivre des émotions et développer des compétences dont les étapes de progrès sont explicites et porteuses de valeur Exploiter des repères quantitatifs et qualitatifs
Besoin de proximité sociale	Se sentir intégré au groupe et en confiance	Créer des interdépendances positives par l'exploitation de variables favorables à la coopération
Besoin d'autonomie	Être acteur de ses apprentissages	Permettre la construction du projet personnel d'apprentissage par les choix que l'élève peut réaliser



Un exemple en escalade

La démarche d'enseignement demande la conception de formes de pratique. Elle est récurrente tout au long de la séquence pour permettre à l'élève de repérer les étapes de progrès, objectiver le développement de ses compétences et choisir ses pistes de travail.

Pour illustrer le propos, l'exemple à l'appui d'une classe de première année du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) électricité est pris dans une séquence d'escalade. Ce groupe classe est composé de cinq élèves issus de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), de quatre élèves maîtrisant mal la langue française, de quatre élèves absentéistes et de deux élèves en surpoids. L'engagement dans la pratique et les apprentissages n'est pas aisé et une tendance à l'individualisme est observable.

Compte tenu du contexte, il existe un besoin de développer la confiance en soi et aux autres. C'est pourquoi, l'enjeu de formation est d'être capable de s'entraider pour que chacun des membres de l'équipe arrive au sommet d'une voie de difficulté optimale, le plus rapidement possible. La forme de pratique envisagée se rapproche de l'escalade de vitesse. Les élèves sous pression temporelle, atteignent le sommet d'une des trois voies imposées.

Besoin de compétence

Le premier choix est de ne pas prioriser l'apprentissage du double nœud de huit lors de cette première séquence. L'enseignant prépare les nœuds en amont. L'élève n'a plus qu'à visser les deux mousquetons au pontet. Le gain est double. Les ascensions s'enchainent rapidement entre les élèves et ils ne sont pas en échec dans la réalisation du nœud. Pour autant, bien qu'il ne soit pas l'incontournable avant de grimper, le double nœud de huit est travaillé tout au long de la séquence.

Le deuxième choix est de valoriser le chronomètre. Ce paramètre décentre le regard de l'élève de la peur de la chute pour orienter certains vers un défi à relever et d'autres vers une pratique ludique.

Le troisième choix est de rajouter des prises comme des bacs horizontaux sur la première voie de vitesse afin de rendre possible l'ascension pour tous les élèves. Chacune des voies proposées oblige des acquisitions motrices ciblées pour développer les compétences visées.

Ces trois choix contribuent à créer les conditions pour un engagement de tous dans la pratique. Ils ne sont cependant pas suffisants pour engager tous les élèves dans les apprentissages. La conscientisation des contenus pour réussir est nécessaire. Elle participe de la prise de conscience aidée par des régulations en appui à de repères quantitatifs et qualitatifs, les mêmes constitutifs des étapes de progrès. Des repères quantitatifs sont le temps réalisé ou le nombre de dégaines atteintes et le nombre de prises touchées. Pour la première voie, les élèves se rendent compte rapidement, que les plus rapides touchent peu de prises. Il est alors important d'associer des repères qualitatifs pour qu'ils sachent quelle piste de travail investir pour progresser (Tab.3). Le même travail est réalisé pour les deux autres voies de vitesse.

Tableau 3 : Les 5 paliers de la première voie

		Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Repères quantitatifs	Temps	1 à 6 dégaines	+ de 44 secondes	De 30 à 43 secondes	De 16 à 29 secondes	- de 16 secondes
	Nombre de prises touchées	Arrêt	+ de 33	De 26 à 33	De 25 à 16	- de 16
Repères qualitatifs	Pistes de travail	Je développe la coopération avec mon assureur pour dépasser ma crainte	Je regarde les prises disponibles et mes pieds jusqu'à ce qu'ils soient sur la prise	Je pose pointe de pied et talon haut pour être plus précis et plus puissant	Je cherche à monter en premier mes jambes pour pousser et gagner de l'amplitude	Je mémorise ma voie. Je prends des risques en réalisant des jetés

Rapidement, certains ne voient plus cette première ascension comme un défi à relever. C'est pourquoi, deux autres voies de difficultés croissantes sont proposées. La deuxième propose des prises horizontales plus petites qui empêchent de tracter avec les bras afin d'obliger à chercher des solutions avec les pieds. La troisième privilégie des prises verticales écartées pour amplifier les déséquilibres du grimpeur. Le placement de profil est valorisé. Enfin, pour obliger les uns à oser et les autres à ne pas se surestimer, l'atteinte de l'étape quatre est la condition nécessaire pour changer de voie. La réussite de plusieurs voies de difficultés croissantes permet à chaque élève, d'identifier des progrès et de se sentir de plus en plus efficace, compétent.

Besoin de proximité sociale

L'enjeu est de réfléchir à des contraintes qui obligent le groupe à passer d'une pratique individualiste à de l'entraide. Le premier choix est d'additionner des points individuels et un bonus collectif afin de situer l'équipe sur un tableau de progression. Les points individuels dépendent de la voie grimpée et de l'étape de progrès atteinte pour chaque grimpeur (Tab.4). L'attribution du bonus collectif demande que tous les membres de l'équipe soient à la même étape de progrès. Le niveau de la voie n'est quant à lui pas pris en compte, afin d'éviter les comparaisons et/ou la concurrence. Il est important de réfléchir à la répartition des points. Le choix est fait de donner beaucoup de valeurs aux bonus collectifs des étapes 3, 4 et 5 afin que les élèves prennent conscience de l'importance de l'entraide. A contrario, il est donné moins de valeur aux bonus collectifs des étapes 1 et 2 afin d'inciter le grimpeur à dépasser ses craintes grâce au collectif (Tab.5).

Tableau 4 : Points individuels

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Voie 1	05	10	15	20	25
Voie 2	30	35	40	45	50
Voie 3	55	60	65	70	80

Tableau 5 : Bonus collectif: l'entraide

Si tous les élèves l'atteignent	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Bonus collectif Repères quantitatifs	10	20	40	60	80
Repères qualitatifs	Je ne dis rien, même si j'ai des remarques à faire. Les remarques négatives ne permettent pas de progresser	J'encourage : "c'est bien", je rassure : « ce n'est pas grave"	Je conseille en m'appuyant sur les repères moteurs "regarde si tu as des solutions pieds avant de bouger tes bras"	Je propose des pistes de remédiation. Je démontre "Tu devrais privilégier cette prise pied"	

Un autre choix est à réaliser sur la composition des groupes. Chaque équipe est constituée de quatre élèves de niveaux hétérogènes. Un groupe élargi est possible grâce au double nœud de huit fait à l'avance qui réduit le temps de manipulation. Il permet aussi d'avoir des groupes de trois malgré les absences et dispensés éventuels. Ce nombre est nécessaire pour garantir la sécurité du grimpeur grâce aux rôles d'assureur et de contre assureur, mais aussi pour faciliter les ascensions au gré des pouvoirs moteurs choisis et de l'activité de conseil. Les niveaux hétérogènes incitent à l'entraide et au dépassement de soi. Dans ces conditions, évoluer au sein d'un collectif prend de la valeur, pour chacun des élèves, et contribue à satisfaire le besoin de proximité sociale pour tendre vers un engagement de tous.

Besoin d'autonomie

Rendre l'élève acteur de ses apprentissages est possible dès lors que plusieurs choix s'offrent à lui. Le premier choix repose sur les voies à grimper. Bien que l'enseignant explique la complexité croissante des voies une, deux et trois, il laisse le choix à chacun d'eux de commencer par la voie qu'il désire même si celui-ci paraît à priori peu judicieux.

Le deuxième choix relève du mode de grimpe afin de rendre plus ou moins difficile l'ascension. L'élève se questionne sur l'aide qu'il peut demander à l'assureur et du matériel nécessaire au regard de l'étape à atteindre. L'aide est nécessaire quand il a des difficultés à atteindre le sommet. A contrario, plus le grimpeur va vite, plus il devient difficile d'assurer en cinq temps pour avaler le mou. Le GriGri s'impose alors dans la manipulation, comme celle observée en compétition de vitesse. En fonction du niveau du grimpeur, des choix s'imposent. L'enseignant ouvre la possibilité de choix pour chacun d'eux (Tab.6).

Tableau 6 : Une aide de l'assureur et du matériel selon les paliers

Choix laissés aux élèves	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4
Aide de l'assureur et du matériel	Assurage en 5 temps Corde tendue Le droit d'utiliser une longe	Assurage en 5 temps Corde tendue	Assurage en 5 temps avec capteur	GriGri
Complexité des voies	Voie 1	Voie 2	Voie 3	

Ces choix ont une incidence sur les points individuels et par conséquent sur la valeur du bonus collectif. Un mauvais choix pénalise individuellement mais pénalise aussi collectivement. Il y a, donc, un enjeu pour chaque élève de faire le choix le plus pertinent au regard de ses ressources du moment. L'enseignant par les mises en débat au sein du groupe contribue au développement de la compétence « choisir » des élèves (Tab.7).

Tableau 7 : La compétence « choisir »

Compétence « choisir »	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Contenus	Choix impulsif Reconnaitre une voie plus difficile qu'une autre	Choix compris Identifier les caractéristiques d'une voie qui la complexifie	Choix conscient Croiser les caractéristiques des voies et ses ressources propres	Choix analysé Exploiter les résultats de son action pour progresser

L'élève qui réalise des choix, pour lui seul ou le groupe, est acteur de ses apprentissages, voire de ceux des membres de son groupe. C'est une manière de satisfaire le besoin d'autonomie et de renforcer l'engagement.



Conclusion

Cet article propose une démarche qui vise à maximiser l'engagement par la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux. Elle s'opérationnalise dans la création d'une forme de pratique dont les paramètres pédagogiques et/ou didactiques permettent d'y répondre. L'enseignant grâce à un enseignement inclusif œuvre pour l'engagement de toutes et tous.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

Avoir le bon rôle!

Damien BENETEAU,
Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

A une époque où la communication est faite essentiellement par les réseaux, une seule connexion permet de découvrir l'information recherchée. Qu'en est-il alors de l'implication sur le long terme, des différentes formes de recherches imaginées, des échanges pour tenter ou faire des choix, de la ténacité pour trouver un résultat? Peut-on vraiment parler d'apprentissage lorsque l'engagement est individuel, réduit et automatisé?

En Éducation Physique et Sportive (EPS), pour les pratiquants et les inaptes, l'implication s'appuie sur différentes formes de pratique physique traitées au sein d'un collectif. La notion de rôle semble alors incontournable pour répondre aux enjeux de formations moteurs et non moteurs fixés.

Cet article a pour ambition de favoriser et de maintenir un engagement de tous les élèves en proposant une démarche d'enseignement qui s'appuie sur les types de rôles envisagés dans les différents champs d'apprentissage (CA).

Damien BENETEAU, Avoir le bon rôle !

Juin 2023 - Partie 1 - Article 4 - page 1





S'appuyer sur les rôles en EPS

Les enseignants, les élèves, l'équipe pédagogique et les parents, portent tous la responsabilité de permettre aux élèves d'exprimer leurs potentiels et de progresser d'un point de vue moteur et non moteur. Chacun a un rôle à jouer.

S'engager en EPS

Un engagement se définit comme un commencement, une initiative. Il est caractérisé par une action qui vise à atteindre un objectif individuel ou collectif. Pour être efficace et optimal, il s'appuie sur cinq leviers (sch. 1).

Schéma 1 : Les cinq leviers pour un engagement de tous les élèves



Chaque engagement propose une participation qui tient compte des convictions des acteurs. En EPS, le professeur imagine des mises en œuvre pédagogiques et didactiques qui conviennent à tous. Il est donc essentiel de personnaliser les contenus moteurs et non moteurs, dans un contexte de travail collectif. La méthode passe par une communication privilégiée entre l'enseignant, l'élève, les parents, dans un contexte précis. C'est le premier levier¹ pour s'engager.

La satisfaction, que recherchent les élèves par la pratique², décuple leur motivation. Il constitue le deuxième levier pour un engagement naturel et est placé au centre des apprentissages: se détendre, se dépasser, se sentir utile, réussir, vivre des émotions, transmettre, propre à soi. En étant libre de choisir les rôles à tenir, le collectif permet de trouver le chemin adapté à chacun et d'expérimenter dans la bonne direction.

¹BENETEAU (D.) « Pour une pédagogie de la communication », e-novEPS n° 16, janvier 2019

²BENETEAU (D.) « Et le plaisir dans tout ça ! », e-novEPS n° 18, janvier 2020

L'adolescent aime se sentir utile et à la hauteur des tâches qu'il effectue. Il s'oriente spontanément vers des activités où il se sent en réussite. L'objectif est donc de lui permettre de se projeter vers des objectifs personnalisés qu'il pense atteindre. Ce sentiment de compétence constitue le troisième levier pour l'engagement des élèves. Pour cela, l'enseignant a pour mission de permettre à l'élève de (re) trouver le désir de s'engager, de réaliser un défi physique personnalisé, ambitieux et coopératif.

L'adolescence est une époque de la vie où la socialisation est particulièrement importante. Cet aspect est très important pour l'affirmation de soi. L'idée est donc d'amener l'élève à s'entourer, se faire accompagner pour qu'il apprenne de l'autre en travaillant avec lui. Il se livre, s'extériorise, et recherche sa place dans le groupe. Le collectif est alors au service d'un engagement vers la recherche de l'excellence qui en constitue le quatrième levier. Les rôles proposés s'organisent avec les autres, grâce aux autres, par les autres et pour les autres⁴.

Pour conserver l'émulation, l'élève a besoin de changements, de surprise, d'innovation. L'idéal est de varier les propositions au cours de l'année scolaire. L'objectif consiste à proposer des rôles et des supports différents à chaque nouvelle séquence pour tous les élèves. Le professeur choisit des formes de pratique qui captent leur attention, désacralisent les pratiques traditionnelles pour mettre en projet, et les fait vivre au travers de pratiques innovantes⁵. Cette éducation à la curiosité symbolise donc le cinquième levier pour s'engager.

Définir et organiser différents types de rôles

La notion de rôle est très présente dans les leçons d'EPS. Elle se distingue par celles de pratiquant et d'observateur qui restituent des repères saillants de la pratique pour mettre en évidence les apprentissages en cours.

Pour aller au-delà, l'équilibre est à trouver entre les rôles maîtrisés et l'envie d'aller plus loin en fonction des enjeux de formation moteurs et non moteurs retenus en fonction des besoins des élèves et en phase avec les programmes des collèges⁶ et des lycées⁷. Ceux-ci s'organisent collectivement, amènent à prendre des décisions et permettent de construire un suivi adapté aux élèves pratiquants, inaptes et à besoins éducatifs particuliers.

³BENETEAU (D.) « L'engagement, entre présentiel et distanciel », *e-novEPS* n° 22, janvier 2022

⁴BENETEAU (D.) « La ruée vers l'excellence », *e-novEPS* n° 24, janvier 2023

⁵BENETEAU (D.) « Cultiver la curiosité des élèves: avoir envie, c'est être en vie ! », *e-novEPS* n° 19, juin 2020

⁶ Programmes de l'enseignement de l'EPS au collège – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 juillet 2015

⁷ Programmes EPS lycée général et technologique – Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

Le langage des arts et du corps est incontournable pour atteindre les enjeux moteurs et réciproquement les enjeux non moteurs. Le langage oral permet de donner des avis sur les apprentissages, de s'organiser, de solliciter de l'aide, de se projeter. Le langage écrit permet de conserver des traces et de se rendre compte des progrès réalisés tout au long des apprentissages. Les langages scientifiques et numériques permettent de varier les ressources tout au long de l'année, d'apporter un support plus ludique, d'éduquer aux médias par l'image (photos, vidéos, applications), et de stocker les informations pour se réappropriier les contenus d'une leçon à l'autre.

Les outils utilisés sont mis à disposition des apprenants. Il s'agit d'échelles de progression pour visualiser les attitudes à travailler pour chaque étape, de fiches de travail, de porte-vues numériques ou papiers, de situations de résolution de problème pour mettre en débat, de fichiers numériques, de photos, de vidéos, d'espaces numériques de travail (ENT), d'applications, de tableau ou de projecteurs.

Des composantes soclées, pour choisir des rôles adaptés

Les repères soclés permettent d'orienter et d'adapter le choix des rôles qui s'organisent selon cinq grandes composantes relatives aux domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁸.

La composante communicante correspond à l'ensemble des rôles amenant à communiquer, à analyser seul ou en groupe, à prendre des décisions pour soi ou pour le collectif dans différents CA en tenant compte de l'environnement des élèves. Les rôles utilisés servent à mieux se connaître et à adapter les communications pour atteindre les objectifs personnalisés. Le contexte est connu, maîtrisé et s'appuie sur des rôles originaux, inhabituels et ambitieux en cours d'EPS. L'élève inapte sert également de points d'appui pour permettre à l'ensemble des groupes d'évoluer.

La composante organisationnelle permet d'installer des méthodes de travail et de construire l'autonomie. L'idée est d'optimiser le temps d'apprentissage et permettre une progression plus longue des élèves. Les rôles proposés impliquent d'acquérir une méthodologie précise pour toute la classe, d'impulser les analyses individuelles et collectives pour faire des choix, et de rechercher une rigueur collective au service des apprentissages individuels.

⁸ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

La composante citoyenne permet d'encadrer l'ensemble des travaux collectifs. Les rôles participent aux constitutions de groupe en fonction des profils de joueurs définis. Il peut y avoir des regroupements en équilibrant les profils différents, en réunissant les élèves spécialistes, en élaborant des groupes de besoin pour perfectionner certaines fonctions. Il ne faut pas non plus écarter les règles de fonctionnement de la séquence. Toutes les interactions entre les profils moteurs et non moteurs sont également prises en compte pour travailler les compétences de ce domaine. En fonction des formes de pratiques retenues, les rôles orientés sur la sécurité permettent aussi de travailler d'autres compétences durant la séquence.

La composante technique regroupe les rôles qui aident à une meilleure connaissance de soi, de ses capacités, en relation directe avec la motricité fine travaillée dans les pratiques retenues. Les analyses sont au cœur des échanges pour permettre une adaptation optimale, ambitieuse et réaliste des apprentissages. L'élève inapte se met à disposition du groupe pour créer du contenu et des liens.

La composante culturelle correspond aux rôles qui mettent en avant des références sportives, artistiques et culturelles en lien avec les formes de pratiques physiques retenues. L'enseignant propose un temps pour qu'un élève présente un exposé, une vidéo, un article, un reportage, au début, en cours ou en fin de leçon. L'élève inapte, ou pratiquant, effectue des recherches en amont sur la thématique du jour, les présente pour montrer le lien avec les objectifs fixés, et met en évidence les acquisitions ou les points à améliorer pour chaque élève.



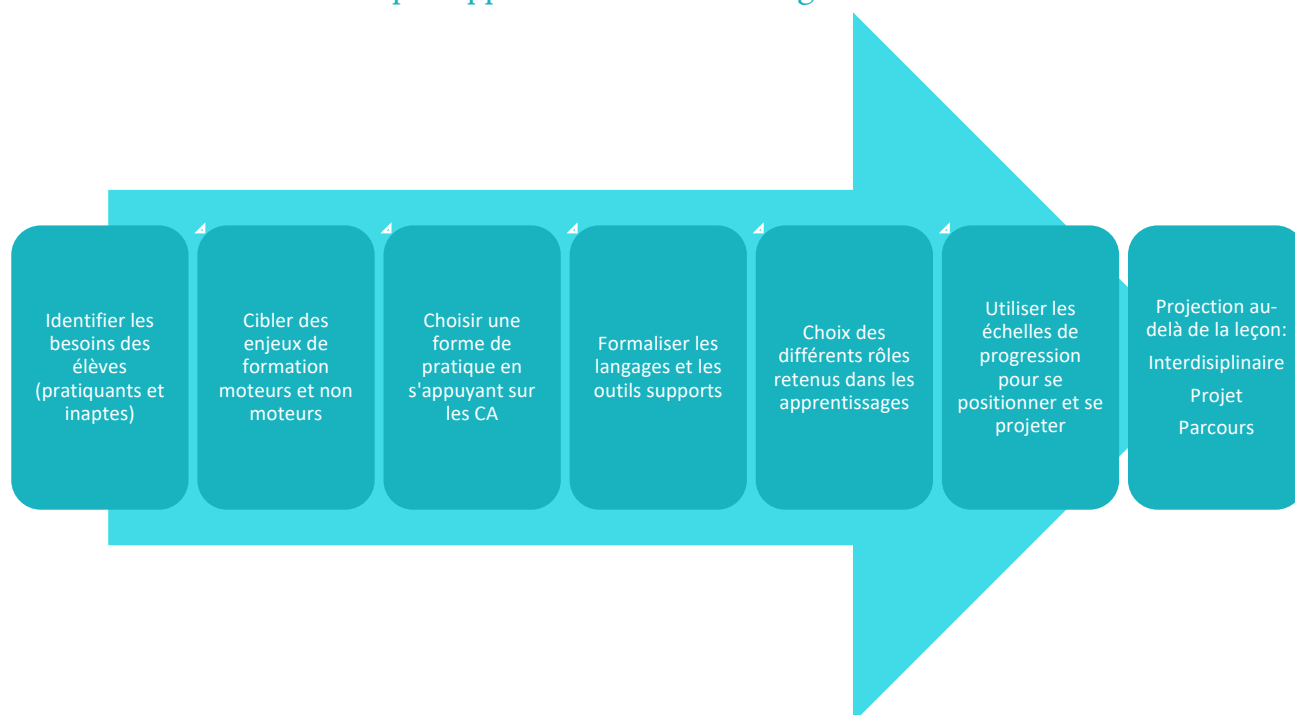
Des rôles envisagés dans les CA

Quels que soient les enseignements, la démarche envisagée permet au professeur de construire sa situation, sa leçon, sa séquence, son année de manière identique.

La démarche d'enseignement en question

Elle amène tous les élèves à acquérir des compétences motrices et non motrices qui s'appuient sur des rôles envisagés dans tous les CA (sch. 2).

Schéma 2 : Une démarche qui s'appuie sur les rôles envisagés dans les différents CA



Un exemple de rôles envisagés pour traiter du CA4

Pour mettre en évidence cette démarche, l'idée est d'envisager les différents rôles pour traiter du CA4 pour une classe du cycle 4 lors d'une séquence de handball.

Contextualiser et identifier les besoins des élèves par le filtre des domaines

Dans les sports collectifs très prisés, les différences d'habiletés motrices sont perçues par tous les élèves. Ils n'ont pas les mêmes capacités à communiquer avec leur corps. L'organisation peut aussi être compliquée. Certains pratiquent en club. D'autres ont des bases dans des activités similaires. Quelques-uns n'imaginent pas un autre sport collectif que le football. Il arrive aussi que des élèves craignent le ballon. Au niveau citoyen et technique, le jeu n'est souvent perçu qu'avec l'apport offensif et l'efficacité des tirs. Si les élèves élaborent leurs équipes, ils les composent essentiellement via ce filtre, en n'oubliant pas de garder les copains. L'objectif est d'éviter cet écueil et de les amener à évoluer ensemble.

Cibler des enjeux de formation moteurs et non moteurs

Chaque joueur dispose de forces et de faiblesses dans les différents profils de joueur qui composent une équipe. Elles sont utilisées pour construire les apprentissages. D'un point de vue moteur, les enjeux sont "d'amener les élèves à progresser dans tous ces profils et d'ambitionner de réaliser des actions décisives pour faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe". Le développement de la motricité des élèves et la construction du langage du corps restent des priorités. D'un point de vue non-moteur, les enjeux sont "d'utiliser les différents profils de joueurs pour composer des équipes homogènes entre elles" et d'utiliser la notion de rôle pour observer, analyser, accepter et faire évoluer le déroulement de la rencontre". Il s'agit de prendre appui sur les quatre autres domaines du socle commun. L'équilibre est recherché par l'enseignant sur l'ensemble de l'année, organisé autour du projet de classe et des formes de pratique retenues pour chaque séquence. La recherche des différentes formes de plaisir et la volonté de susciter la curiosité de tous les élèves animent également les choix de l'enseignant.

Concevoir une forme de pratique en s'appuyant sur les CA

La séquence handball s'articule autour de la composition d'équipes en fonction des profils de joueur, de la technique pour manipuler la balle, de la tactique avec la mise en place d'une stratégie défensive et/ou d'attaque, de la dépense énergétique par l'enchaînement d'efforts à réaliser pour l'équipe, et du versant psycho-sociale concernant les représentations de l'activité et de la place à se faire au sein de l'équipe et du groupe classe. La séquence s'organise en deux temps de 5 ou 6 leçons. Les premières permettent de mettre en évidence les différents profils évoqués, de se projeter selon les étapes de progression, de laisser du temps à chacun d'observer plusieurs camarades pour les aider à se positionner, et de travailler pour évoluer. A l'issue de cette période, les élèves construisent leur propre carte de profil de joueur à la façon des "jeux de rôles" ou encore "des cartes pokemon" de leur jeunesse. Celles-ci se composent, d'une photo et d'un surnom d'avatar, d'un dessin de handball renvoyant au surnom de l'avatar, et d'un positionnement sur l'échelle de progression concernant les rôles de gardien, buteur, défenseur, passeur, partenaire du porteur de balle, de décisionnaire du porteur de balle, de la ténacité du joueur, de stratège. L'élève inapte dispose de sa carte de dirigeant en mettant l'accent sur les profils d'observateur, de coach, d'arbitre, d'agent de joueurs.

Les leçons suivantes permettent de mettre l'accent sur l'organisation collective. Les équipes sont constituées en regroupant les cartes de profils en fonction des thématiques. Par exemple, pour travailler la défense trois groupes sont constitués. Les gardiens efficaces sont distingués, les élèves qui cherchent à récupérer les ballons aussi, tout comme les élèves qui montrent de la ténacité à ne relâcher aucun effort. Ainsi, les élèves sont répartis de manière homogène dans chacune des équipes. Cette deuxième partie de la séquence permet aux équipes constituées de réaliser un véritable tableau noir "comme à la télévision ou sur le journal" pour proposer des compositions d'avant-matches mettant en avant un dispositif plutôt qu'un autre. Les élèves peuvent s'organiser en défense individuelle ou de se placer pour une défense de zone ou encore pour un dispositif mixte qu'il leur est propre. Les cartes de profils permettent ensuite d'accentuer les efforts de manière personnalisée pour encore progresser dans les différents rôles utilisés. Enfin, lors des mi-temps, des "marcher des transferts" sont proposés pour que l'équipe en difficulté puisse amener les coachs/capitaines d'équipe à échanger un joueur de l'équipe adverse avec un des leurs de la même catégorie de profil. L'équipe repère les points à améliorer et utilise cette possibilité pour se renforcer. Après l'analyse, elle peut également préférer se

réorganiser pour pallier le manque ou faire face collectivement aux difficultés. Dans tous les cas, les cartes profils sont créés pour affirmer les points forts de chaque joueur (photo-avatar, nom-avatar, dessin handball-avatar), les caractéristiques à améliorer (positions dans les échelles de progression), voire comprendre que certaines compétences ne sont pas assez travaillées. L'idée est bien de mettre le joueur et/ou le dirigeant et/ou agent au centre d'une équipe pour lui permettre d'être le plus efficace possible pour le collectif choisi.

Formaliser les langages et les outils supports

Avec cette pratique le langage du corps est utilisé par le pratiquant pour atteindre les enjeux moteurs. Le langage oral permet de donner directement un compte-rendu des observations aux joueurs concernés. Le langage écrit est utilisé dans le premier temps pour remplir la fiche individuelle des joueurs avec l'ensemble des échelles de progression détaillées en étapes pour déterminer les profils de joueur dans tous les rôles identifiés. Le langage numérique est sollicité pour créer la fiche de profil de joueur. Un appareil photo ou une tablette permet à chaque joueur de créer une image propre à ses points forts. Le langage artistique a pour ambition de stimuler leur propre imaginaire et la curiosité des autres élèves en créant la mise en page de la carte qui est également plastifiée et associée à un aimant pour une manipulation tout au long des dernières leçons. Enfin, le dossier est stocké sur l'ENT de la classe pour permettre des progressions dans n'importe quel rôle travaillé depuis le début des leçons. Dans tous les cas, les points forts sont mis en valeur et les élèves mettent un point d'honneur à rester performant et à se distinguer. Parallèlement, les points à améliorer sont stimulés en sachant à tout moment le détail de l'étape à atteindre. Avec son rôle de coach/agent, l'élève inapte contribue à cette sollicitation et à cette mise en avant dans le temps des transferts.

Choix des différents rôles retenus dans les apprentissages

Avec cette séquence, la composante communicante est sollicitée avec les observations pour créer les cartes, avec le rôle d'agent de joueur pour la gestion des transferts. Le coach ou le capitaine repèrent les éléments au centre de la défaite lors de la première mi-temps et cherche ensuite à trouver les arguments pour inciter le joueur du même profil à accepter l'échange avec le joueur à recruter. Sinon, le coach cherche aussi les arguments pour réorganiser son équipe. Dans tous les cas, les interactions entre les différents rôles sont omniprésentes et vont au-delà de celles habituelles: joueurs entre eux, joueurs avec leur capitaine, joueurs-capitaine avec le coach, joueurs-capitaine avec l'agent, agent avec son équipe et l'équipe adverse. La composante organisationnelle est au centre du déroulement de la séquence. Lorsque les joueurs sont en observation, ils indiquent le numéro de la leçon dans la case correspondante à l'étape atteinte à chaque progression. Au fil des leçons, l'ensemble des compétences est travaillé. L'enseignant organise les apprentissages en mettant une ou deux focales maximum par leçon. Cela n'empêche pas le joueur lui-même de s'auto-positionner sur d'autres rôles à la fin de n'importe quelle leçon. La carte de profil étant créée en milieu de séquence, les dernières leçons sont aussi organisées autour d'elles pour constituer les équipes en fonction des rôles travaillés, pour permettre à chaque joueur de prendre conscience de ses progrès, de ses points forts et perfectibles et ainsi tenter de devenir un joueur encore plus complet.

Dans cette séquence la composante culturelle peut aussi venir en appui. Elle concerne le rôle de maître de la culture qui peut être attribué à un joueur inapte ou à un pratiquant. L'idée est de donner une à deux minutes maximum durant la leçon pour mettre en évidence la notion qui est mise en avant le jour-même. Par exemple, montrer des actions défensives de haut niveau. Ces vidéos permettent d'introduire les échelles de progression. Les thématiques sont anticipées et communiquées en fin de leçon précédente ou via l'ENT de la classe pour permettre à l'élève d'avoir suffisamment de temps pour ses recherches.

Utiliser les échelles de progression pour se positionner et se projeter

Pour remplir les échelles de progression, les compétences motrices sont observées durant la leçon par les camarades de la classe. Les compétences non motrices sont renseignées en auto-positionnement par l'élève à l'issue des leçons (Tab 2).

Tableau 2 : Échelles de progression pour des rôles moteurs et non moteurs

Compétences travaillées		Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Rôles moteurs	Être efficace pour marquer des buts	Le joueur passe la balle ou lieu de tirer	Il essaie de tirer mais manque d'efficacité	Il dispose d'un tir efficace (tendu, lob, rebond)	Il varie les tirs avec efficacité
	Numéro de la leçon de l'étape observée				
	Être efficace pour défendre et récupérer la balle	Le joueur attend la faute adverse	Il essaie de gêner l'adversaire	Il harcèle le porteur de balle	Il défend avec énergie et les contacts autorisés
	Numéro de la leçon de l'étape observée				
Rôles non moteurs	Communique pour progresser et aider à progresser	L'élève utilise le langage oral	Il utilise le langage oral et écrit avec la fiche de l'élève	Il analyse et communique pour orienter les choix	Il analyse, utilise différents outils pour débattre et orienter les choix
	Numéro de la leçon de l'étape observée				
	S'approprier une culture physique et sportive pour aider à performer	L'élève comprend le lien entre l'exposé écouté et la leçon	Il participe au rôle et réalise une présentation	Il y a une cohérence entre l'exposé et le thème de la leçon	L'élève expose, analyse, crée du lien avec les autres rôles
	Numéro de la leçon de l'étape observée				

Projection au-delà de la leçon

La première projection est interdisciplinaire. En effet, la technologie et des arts plastiques peuvent aider à la constitution des cartes de profils de joueurs. Tous les débats pour organiser collectivement les équipes, les transferts, ainsi que les liens culturels évoqués, peuvent également servir de support au français et aux langues étrangères pour l'organisation d'un tournoi européen. Les profils spécifiques peuvent venir appuyer l'enseignement de la science de la vie et de la terre. Des liaisons sont possibles avec les différents parcours éducatifs. D'ailleurs, les interventions orales ont aussi l'ambition de préparer l'élève à l'oral du brevet en travaillant la posture, l'élocution, le vocabulaire, l'argumentation, la capacité à écouter les autres et à prendre en compte les conseils...

Damien BENETEAU, Avoir le bon rôle !

Juin 2023 - Partie 1 - Article 4 - page 9

Des pistes pour traiter les différents champs d'apprentissage

En s'appuyant sur l'exemple proposé pour le CA4, d'autres pistes sont envisagées pour l'EPS en lien avec les différents CA et pour l'association sportive. Pour traiter des différentes formes de pratique du CA1, le rôle de journaliste sportif prend forme. L'objectif est de faire un reportage vidéo sur un pratiquant ou une équipe à la façon d'une émission de télévision. L'idée est de suivre l'évolution de l'athlète qui prépare "ses jeux olympiques" ou de la future pépite de la discipline. Un reportage sportif peut créer du lien entre la composante culturelle et la technique personnalisante. L'idée est de faire un parallèle sur des éléments saillants de la pratique entre une référence sportive de haut niveau et un pratiquant de la classe. Pour certains élèves inaptes qui se déplacent difficilement, il est possible d'organiser un échéancier avec des présences en EPS pour filmer et analyser, et des séances en étude ou au CDI pour commencer les montages vidéo ou la construction de podcasts pour la Webradio de l'établissement. L'enseignant élabore un cahier des charges du projet: la nature du montage final (podcast, vidéo); le temps du reportage; la présentation de l'athlète; le commentaire et/ou analyse d'une course; les apports techniques; les ressentis avant, pendant et après l'effort.

Le parcours embarqué est un autre exemple pour traiter du CA2 en EPS. Il s'agit de créer un nouveau support, la vidéo, à des apprentissages en course d'orientation par exemple. L'idée pour le pratiquant est de repérer visuellement des itinéraires filmés au préalable, par un élève inapte qui marche par exemple, de redessiner le chemin sur la carte et de tenter de le réaliser par la suite. Le vidéaste peut aussi filmer un coureur pour ensuite permettre aux pratiquants de repérer les éléments incontournables. L'enseignant peut évidemment proposer des éléments imposés pour mettre en avant différents profils de coureur: uniquement des grands axes de déplacements pour celui qui a encore du mal à se repérer et à placer sa carte, des chemins annexes avec des éléments remarquables pour ceux qui ont plus besoin de travailler l'organisation d'itinéraire, un parcours technique avec plus de dénivelé pour ceux qui souhaitent tester leurs limites physiques...

Pour faire participer des élèves inaptes à la pratique, l'enseignement des arts du cirque en EPS ou à l'AS envisage les rôles de régisseurs (décors, sons et lumières), ainsi que de Monsieur Loyal pour présenter en français et en anglais les différents numéros du spectacle. Dans un gymnase, les groupes d'élèves aiment investir le même espace à chaque leçon. Les rôles évoqués précédemment ont pour mission d'aménager un espace pour la prestation finale, et/ou d'anticiper la scène disponible dans la salle de spectacle. Les communications sont incontournables pour visualiser le résultat final mais également pour analyser les besoins, anticiper les obstacles potentiels et participer aux débats pour évoquer les solutions à mettre en œuvre. D'autres rôles peuvent également être sollicités pour traiter du CA3 dans sa globalité en s'appuyant sur la pratique du "parkour cinématographique"⁹. L'idée est de réaliser un enchaînement artistique au choix en se référant à une catégorie de film. La construction se base sur des premiers rôles, des seconds rôles, des figurants. Au fil des leçons, elle implique des échanges avec les agents, les impresarios, les producteurs et les réalisateurs. Enfin, la prestation finale projetée recueille les "critiques" du public.

⁹BENETEAU (D.) « Moteur ! Ça tourne ! Action ! », e-novEPS n° 23, juin 2022



Conclusion

Pour donner envie à tous les élèves de s'engager en EPS tout en conservant les plaisirs propres à chacun, l'enseignant utilise une démarche pédagogique et didactique qui s'appuie sur les différents rôles envisagés dans les formes de pratiques proposées dans chaque champ d'apprentissage. Ceux-ci s'organisent autour d'enjeux de formations moteurs et non moteurs qui permettent de proposer des apprentissages pour les pratiquants mais également pour les élèves inaptes. Les enseignements en EPS s'articulent donc autour de plusieurs types de langage et d'outils innovants et mettent une focale sur des rôles, regroupés au sein de cinq composantes (communicante, organisationnelle, citoyenne, technique et culturelle), qui permettent de travailler les cinq domaines du socle commun.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

Vers un engagement authentique

Pierre MONCANIS

Professeur d'EPS, La Roche Sur Yon, La Roche sur Yon (85)

Engager les élèves dans le contexte scolaire revêt parfois un manque de sens pour eux. Ils ont l'impression de «faire semblant». Ce facteur limite leur activité au sein d'une école dans laquelle ils sont conduits à faire «pour de faux».

Activer certains leviers permet de rendre plus authentique l'expérience vécue par les élèves. L'enjeu est alors de leur donner la possibilité de percevoir que les apprentissages et réussites sont bien réels et qu'ils nécessitent un engagement total.



Générer de l'authenticité

S'emparer du contexte

En premier lieu, la problématique semble insoluble : comment sortir du prétexte scolaire en restant au sein de l'école ? Les élèves sont à même de le rappeler en mettant l'accent sur le fait que « c'est à l'école », « on fait comme si » ayant comme conséquence pour beaucoup un désintérêt de la chose scolaire. Pour eux, s'engager n'en vaut la peine que dans un contexte qui leur fait sens. Afin de dépasser ce dilemme et trouver un engagement authentique dans les actions d'apprentissage, des leviers sont à actionner et des paramètres exploiter. L'enjeu est de faire vivre l'activité de l'élève de façon singulière, selon des expériences qu'il appréciera indispensable, utile.

"L'école prétend préparer à la vie mais devrait davantage y ressembler"¹. Si le contexte demeure artificiel dans le cadre scolaire, des paramètres et opportunités permettent de le rendre plus authentique. Le déjà-là fait office de point de départ à l'engagement. En effet, c'est parce que l'élève reconnaît des indices associés à un enjeu utilitaire qui fait sens, qu'il développe des raisons d'agir et de s'engager dans les apprentissages associés.

Ces opportunités sont existantes bien souvent dans la vie scolaire, périscolaire ou extra-scolaire de l'élève. La réflexion s'articule alors autour de ce qui existe déjà et qui est en partie ou totalement pris en charge par les élèves. Par exemple, la production de formes gestuelles destinées à être vues n'engage pas de la même manière si elle est destinée à être présentée dans l'école primaire de la cité scolaire ou à rester au sein du groupe classe. Les enjeux sous-jacents influencent la nature de l'engagement dans les apprentissages moteurs et non moteur des élèves.

Saisir des opportunités

Des opportunités peuvent être créées par l'enseignant, seul ou de façon interdisciplinaire. Le but demeure le même : donner de l'authenticité aux acquisitions des élèves parce qu'elles ont une portée extra-scolaire. Selon les profils d'élèves, des éléments sont reconnus comme authentiques et ont un effet motivationnel fort : l'utilité de ce qui est appris pour certains, la portée sociale pour d'autres, par exemple. Il est alors possible d'envisager des lieux de pratique qui ont une saveur particulière : le city stade local ou bien le skate park adossé à l'établissement.

¹ PERRENOUD (P.), « Quand l'école prétend préparer à la vie...Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? » Paris : ESF 2011

Une autre possibilité est de générer des événements qui engagent l'élève à l'appui du développement de ses pouvoirs moteurs et non moteurs. Jouer le rôle de tuteur ou de coach n'a plus la même valeur s'il l'exerce auprès d'un élève d'un autre niveau ou d'une autre classe de son établissement. L'association sportive s'avère également un espace privilégié pour créer des conditions favorables au sentiment d'authenticité.

Travailler la forme de pratique

Les élèves vivent et s'adaptent au regard des différentes expériences vécues. Cette idée de sphère d'apprentissage permet de concevoir le contexte dans lequel il est plongé. Une forme de pratique peut être travaillée pour qu'elle revêt un caractère plus authentique par celui qui la vit.

La récurrence d'une forme de pratique peut être un premier levier pour créer une sorte de sérénité qui facilite l'engagement parce que l'élève connaît les enjeux et les attendus. Il peut s'y préparer. Par exemple l'élève sachant qu'il a à réaliser, à plusieurs moments dans la séquence, une épreuve en relais vitesse, développe plus facilement des attitudes nécessaires pour s'y conforter de manière pleine et entière : se préparer, utiliser des marques précises, repousser ses limites ou encore prendre à son compte les problèmes qu'il rencontre. La récurrence génère des repères, facteur de la construction d'une authenticité.

Cette forme de pratique pérenne peut également s'accompagner d'une dimension collective afin d'y engager des mécanismes d'affiliation entre pairs. Elle invite les élèves à entrer dans une histoire collective, éprouvée d'une leçon à l'autre. Par exemple, à l'occasion d'une séquence de savoir nager, le parcours d'évolution peut être construit par des élèves, avec des éléments sélectionnés : entrer dans l'eau, se déplacer sur le ventre, sur le dos, s'arrêter etc. Puis il est possible de faire vivre un parcours construit par un groupe à un autres groupe et pourquoi par selon un tirage viennent modifier mon parcours donnant ainsi du corps à cette incertitude inhérente au champ d'apprentissage et donnant des raisons d'apprendre pour pouvoir s'engager dans l'activité. L'élève peut identifier le fait qu'il s'engage pour pouvoir réaliser le parcours de son camarade.

L'engagement par la tâche pour susciter l'engagement de l'élève

Inciter l'élève à s'engager peut aussi s'avérer être un levier pour générer les comportements attendus. En effet, contraindre au début de la tâche, pousse l'élève à apprendre et suscite son engagement pour avancer vers un but fixé. Attribuer le rôle qu'il ne choisit pas le place dans une situation qui l'oblige à développer les apprentissages inhérents à cette mission. C'est tout particulièrement vrai dans le contexte où la situation et/ou les outils utilisés génèrent ou nécessitent des collaborations, de l'interdépendance ou encore de la transmission de savoirs et savoir-faire, démultiplié dès lors que les rôles tournent.



Ce qui est authentique, c'est apprendre

Donner à voir des résultats

Si la problématique de l'engagement scolaire relève du sens ou de la solution donnée, alors c'est dans l'apprentissage que l'élève le trouve. A distance du contexte dans lequel les élèves sont placés pour agir, ce qui s'avère authentique, ce sont les transformations motrices, les montées en compétences et l'accroissement des ressources. Engager renvoie alors faire la preuve que des apprentissages se vivent et qu'ils valent la peine d'en consentir de l'énergie et des ressources.

Au cours de la scolarité, l'évolution ordinaire du jeune provoque des transformations sur les plans morphologique, musculaire... Elle génère des gains spontanés de pouvoirs moteurs et cognitifs au cours de chaque stade de développement. Les faire identifier à l'élève peut déjà être une étape. Des relevés à l'échelle d'un cycle de la 5e à la 3e ou au lycée aide l'élève à se projeter. Toutefois ces acquisitions sont surtout à montrer ou démontrer au cours de l'activité. Il s'agit de la fonction première du travail de positionnement sur des étapes de progrès par exemple. Confronter l'élève à ces étapes permet d'envisager des apprentissages et de mesurer les effets de l'engagement autant moteurs que non moteurs.

Parallèlement, dans le cadre de la construction de compétences de prises de décision, la capacité à faire des choix, il est préférable de faire identifier les différents paramètres de la situation qui orientent les actions. A partir d'un objectif fixé la mesure des apprentissages donne du crédit à l'engagement. En lycée le développement du savoir s'entraîner peut revêtir la même saveur. En tant qu'élève, l'engagement est une condition pour retirer les bénéfices, la satisfaction des apprentissages.

La confrontation aux enjeux suppose un recours à des stratégies métacognitives. L'élève peut s'intéresser à la manière dont il s'est organisé pour apprendre, ce qu'il a mis en œuvre pour faire². Cela conduit à lui permettre de s'autoévaluer pour apprécier les bénéfices. L'outil numérique peut être associé. Par exemple dans une séance d'escalade enregistrée, charge à l'élève de repérer un moment d'apprentissage signifiant au regard de ses objectifs visés. L'élève objective et garde une trace concrète de ses progrès, ses réussites, ses dépassements qui jalonnent son engagement et authentifie son apprentissage.

² EVAÏN (D.) et coll « Pour que les élèves apprennent, des connaissances aux compétences pour enseigner » Revue EP&S, 2023

Interrelation entre engagement et apprentissage

La démonstration doit être faite que l'engagement est une condition de l'apprentissage et que sans cet engagement, celui-ci revient à "faire semblant ». Pour ce faire, plusieurs leviers sont mobilisables. Le choix d'objectifs ambitieux peut en être un. L'idée est d'encourager l'élève à viser des apprentissages ambitieux, parce qu'il vit des déjà des apprentissages qui lui permettent d'y accéder. Ces acquisitions sont à envisager à l'échelle d'une année.

Nombre de projets d'EPS ou de classes énoncent une volonté de travailler sur la mise en projet de l'élève. Cheminant dans la maîtrise du domaine 2 du socle commun, les élèves acquièrent les principes liées à la prise en compte de paramètres pour se projeter, l'estimation de ressources disponible etc. Or, permettre à l'élève de se projeter sur des apprentissages ambitieux ne va pas de soi. C'est la répétition de réussites sur des projets à court termes couplé à une retro évaluation des réussites qui le conduit à cheminer vers ces attendus. Ainsi, il peut petit à petit construire le projet de la séance et prendre des repères pour identifier son niveau d'engagement. L'élève peut exprimer ce sur quoi il tient à s'engager et à quelle mesure. En natation par exemple, il peut orienter son engagement vers un paramètre qu'il souhaite améliorer : "aujourd'hui je veux diminuer mes arrêts" ou encore "je souhaite moins me fatiguer". Ces motifs d'agir constituent ce qui vaut la peine de s'engager à l'échelle de la leçon pour l'élève, ce qui lui semble signifiant facteur d'authenticité.

Tableau 1 : Préoccupations élèves en natation dans un projet de nage et apprentissages associés

Motifs d'engagement de l'élève	Exemples d'apprentissages engagés
"je veux moins me fatiguer" " je veux faire moins d'arrêts"	- exploration des coulées et leur efficacité - réflexion sur l'alignement du corps et les différentes résistances à l'avancement
"je veux augmenter ma distance de nage"	- passage de nages de récupération vers une plus grande utilisation du crawl dans le projet : nager de longues distances en crawl et les apprentissages moteurs associés.
"je veux ajouter de la distance à mon projet"	- Réflexion sur l'efficacité des trajets moteurs - Amplitude et fréquence à équilibrer

Petit à petit, la répétition de projets à court terme s'accompagne de projections croisées à l'échelle de deux séquences par exemple. Ainsi, la démonstration faite devant l'élève de ces apprentissages est une clé à l'engagement. Il s'agit de dépasser l'idée que l'élève "ne se rend pas compte qu'il agit" par un enseignement plus explicite.



Conclusion

L'engagement à l'école reste une condition nécessaire, mais non suffisante pour l'apprentissage des élèves. Si travailler le contexte demeure un axe essentiel du travail de l'enseignant afin de le rendre plus engageant, il n'en demeure pas moins que la seule chose qui est authentique pour lui reste ses apprentissages effectifs. Pour ces derniers, c'est ce qui vaut la peine de s'engager et reste le cœur de cible de la mission scolaire.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

Vers un engagement durable

David MARCHAND

Professeur agrégé d'EPS, Savenay, (44)

Au sein des grandes fédérations sportives, le nombre de pratiquants chez les adolescents est en baisse¹. A partir de 12-14 ans, les jeunes prennent de la distance avec les clubs et s'orientent vers des loisirs non sportifs, sorties entre amis, shopping, lecture, jeux vidéo... ou des pratiques non encadrées.

Les chiffres de l'Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité (ONAPS) révèlent que 73% des jeunes de 11 à 17 ans n'atteignent pas les recommandations de 60 min d'activité physique par jour.

Comment réduire ce désengagement des adolescents ? Comment engager les élèves dans une pratique physique volontaire, régulière et durable ? Cet article pose le postulat qu'un engagement durable à l'école puis dans la vie active passe par un engagement lucide, plaisant et choisi.

¹ MERLE (A.) Rejet de l'encadrement, besoin de s'affirmer, des loisirs « plus attractifs » ... Quand les adolescents délaissent la pratique sportive, publié le 03/10/2022 mis à jour le 09/02/2023 franceinfosport

David MARCHAND, Vers un engagement durable

Juin 2023 - Partie 2 - Article 2 - page 1





Lucidité sur son engagement

Une clairvoyance sur son engagement quotidien

Dans les programmes d'Éducation Physique et Sportive ² (EPS) des cycles 3 et 4, la compétence travaillée "évaluer la quantité et la qualité de son activité physique quotidienne dans et hors de l'école" est très souvent délaissée. Or, d'un point de vue éducatif, il est incontournable que chaque élève puisse définir ce qu'est une activité physique (AP) et prenne conscience de son niveau d'engagement quotidien. L'ONAPS propose un questionnaire³ rempli par l'enfant ou l'adolescent et donnant des indications sur son niveau d'activité physique et de sédentarité dans différents contextes (école, en dehors de l'école, en club ou en association). L'interprétation des résultats révèle si les comportements sont très satisfaisants, à maintenir ou à améliorer. Dans le cadre du parcours santé et de la compétence travaillée "apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière", l'équipe EPS peut créer et proposer un questionnaire commun (Tab 1) permettant à chaque élève de se rendre compte de la quantité et de la qualité de son activité physique quotidienne et hebdomadaire. Il précise l'intensité de chaque activité (faible, modérée, élevée) ainsi que le temps réel consacré, en minutes, pour chacune d'elles.

Tableau 1 : Évaluer la quantité et la qualité de son activité physique quotidienne

Note dans le tableau ci-dessous l'ensemble des activités physiques pratiquées. Indique le temps de chaque activité en minute (le temps pendant lequel je bouge réellement) Précise l'intensité de chaque activité : faible (F), modérée (M), élevée (E)							
Semaine du ... au ...	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
En EPS							
En AS							
En club ou en association							
Activité libre, non encadrée							
Déplacements du quotidien à pied, vélo, rollers, trottinette...							
Total quotidien							




² Programme de l'enseignement de l'EPS au collège, Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015

³ FILLON (A.) et al, « Questionnaire sur l'activité physique et la sédentarité de l'enfant de 8 à 18 ans », Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité (ONAPS), 2022

Ressentir pour qualifier son engagement

Dans le cadre du développement, au cycle 4, de la compétence travaillée⁴ "Connaître et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique", il est incontournable pour l'élève de déterminer l'intensité, faible, modérée ou élevée, d'une activité physique en s'appuyant sur ses ressentis comme l'essoufflement et le rythme respiratoire (Tab. 2), le rythme cardiaque, la transpiration, la fatigue musculaire. Les séquences d'apprentissage de demi-fond ou spécifiques au champ d'apprentissage n°5 (CA5) "réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir" sont très souvent l'occasion de travailler sur l'analyse des ressentis. Cet apprentissage doit s'envisager sur du long terme à l'échelle d'une année scolaire dans les différents champs d'apprentissage. Ainsi, l'élève apprend, par l'analyse de ses ressentis, à estimer puis à comparer le niveau d'intensité de son AP tout au long d'une séquence d'apprentissage, par exemple d'une leçon à l'autre en handball, mais aussi le niveau d'engagement physique d'une séquence à l'autre, par exemple entre des leçons en demi-fond et des leçons en acrosport.

Tableau 2 : évaluer l'intensité d'une leçon ou d'une activité physique en s'appuyant sur sa capacité à parler, sur l'essoufflement et le rythme respiratoire.

	1 	2 	3 
La conversation	Je peux parler facilement.	Je peux parler brièvement.	Je peux difficilement parler voire je ne peux pas du tout parler.
L'essoufflement, la respiration	Je respire facilement, sans difficulté. Mon rythme respiratoire est lent.	Je suis moins à l'aise. Mon rythme respiratoire est rythmé.	Je suis très essoufflé voire en apnée. Mon rythme respiratoire est très rapide.

Mesurer l'intensité de son engagement

Il existe une unité de mesure de l'intensité de l'activité physique et de la dépense énergétique. Il s'agit du Metabolic Equivalent of Task (MET). Un MET correspond à la quantité d'énergie dépensée par une personne assise sur une chaise, au repos total. Un référentiel⁵ répertorie un ensemble d'activités sportives, d'activités de la vie quotidienne, de déplacements et attribue pour chacune d'elle une estimation de la quantité d'énergie utilisée pour leur réalisation. L'utilisation de cette unité de mesure semble complexe pour une utilisation en milieu scolaire. Une classification des activités physiques selon leur intensité (faible, modérée ou élevée) semble plus adaptée pour les élèves. Cependant, la détermination de cette intensité constitue un réel apprentissage tout au long d'une année scolaire.

⁴ Ibid. Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁵ AINSWORTH (BE.), HASKELL (WL.), HERRMANN (SD.), MECKES (N.), BASSETT (DR. Jr.), TUDOR-LOCKE (C.), GREER (JL.), VEZINA (J.), WHITT-GLOVER (MC.), LEON (AS.) (2011) Compendium of Physical Activities: a second update of codes and MET values

De l'engagement cible à optimal

Le tableau 1 permet à chaque élève de prendre conscience de son niveau d'activité physique quotidien et de vérifier si son engagement est suffisant quantitativement et qualitativement. L'OMS ⁶ préconise que les jeunes de 5-17 ans consacrent en moyenne 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue, principalement d'endurance. Les activités d'endurance d'intensité soutenue ou celles renforçant le système musculaire et l'état osseux doivent être pratiquées au moins trois fois par semaine. Pour envisager un engagement durable, il s'agit d'inviter les élèves à pratiquer quotidiennement des activités physiques qu'ils apprécient particulièrement. Les défis collectifs ponctuels sont mobilisateurs et peuvent favoriser l'engagement journalier des élèves. Par exemple, les élèves d'une même classe réalisent chacun au moins 5 km par jour en marchant, en courant, à trottinette, à vélo, à rollers afin d'atteindre l'objectif de la classe : au moins 1000 km en une semaine. Pour rechercher de la régularité dans l'engagement, ce défi "classe" peut également être envisagé à l'échelle d'une année scolaire sur 10 semaines en recherchant l'objectif des "10 000 km annuel". Pour répondre aux motivations de certains élèves, une compétition interindividuelle peut être proposée en parallèle.

L'engagement raisonné

À l'adolescence, les jeunes prennent de la distance avec les pratiques physiques encadrées, où la sélectivité est forte et la recherche de performances importante, et se dirigent vers des pratiques auto-organisées⁷. Ils ont besoin d'autonomie, mais aussi de sécurité. Ainsi, l'adulte reste à leurs yeux précieux et doit les guider sans générer de pression ou sans les freiner dans leur engagement. L'enjeu de l'EPS est donc de leur donner les outils pour permettre une pratique autonome réfléchie en toute sécurité, gage de durabilité. Cet engagement raisonné passe par le travail de la compétence "adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger"⁸. Il s'agit de développer chez l'élève une meilleure connaissance de lui-même par une estimation lucide de son potentiel. Tel est le travail réalisé dans l'activité savoir-nager où chaque élève est amené à choisir un parcours aquatique adapté à ses ressources, autrement dit un parcours raisonné mais également ambitieux lui permettant de partir-revenir en toute sécurité⁹.

⁶ Organisation Mondiale de la Santé, <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

⁷ MERLE (A.), Rejet de l'encadrement, besoin de s'affirmer, des loisirs « plus attractifs » ... Quand les adolescents délaissent la pratique sportive, publié le 03/10/2022 mis à jour le 09/02/2023 franceinfosport

⁸ Programme EPS cycle 3 et cycle 4, Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁹ MARCHAND (D). « Le savoir-exceller en milieu aquatique », *e-novEPS* n°24, 2023



De la satisfaction à l'engagement durable

Satisfaction dans l'engagement

Les recherches¹⁰ démontrent que vanter les bénéfices d'une activité physique régulière ne suffit pas pour envisager un engagement physique durable. Autrement dit, se contenter en EPS de travailler la compétence "connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé"¹¹ est illusoire pour espérer un engagement des élèves sur le long terme. Éprouver du plaisir à pratiquer une activité physique est une des clés d'un engagement pérenne. La programmation de nouvelles activités physiques dans les différents champs d'apprentissage (CA) répond à cette large demande des élèves en matière de nouveauté et de découverte : biathlon estival (CA n°1) ; discgolf, footgolf, parkour (CA n°2) ; hip hop (CA n°3) ; kinball, tchouckball, foobaskill, spikeball (CA n°4). La découverte du champ d'apprentissage n°5 spécifique au lycée¹², "réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir" devient incontournable au collège. La proposition d'une activité yoga ou renforcement musculaire dans un environnement plaisant (en musique, dans le parc près de l'établissement) se retrouve en adéquation avec les attentes d'un grand nombre d'élèves en recherche de cette culture de l'entretien de soi. Les affects positifs ressentis à travers la découverte de nouvelles activités physiques favorisent l'engagement durable des élèves à l'échelle d'une séquence d'apprentissage voire de l'année scolaire. L'enjeu est de les amener à vouloir retrouver ces mêmes émotions ou sensations positives en dehors de l'école.

Les élèves ont certes des motifs d'engagement différents, mais ils recherchent tous la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin de proximité sociale et le besoin d'autonomie¹³. La satisfaction de ces besoins favorise l'émergence d'une motivation autonome. D'après la théorie de l'auto-détermination, cette motivation autonome prédit positivement l'engagement des élèves dans les activités scolaires et plus largement dans les activités extrascolaires. Pour envisager une pratique physique sur le long terme à l'école, puis par "effet rebond" dans la vie quotidienne, la satisfaction de ces besoins est incontournable et se réalise notamment par le traitement didactique des activités mais aussi par la manière d'aborder l'activité physique d'un point de vue pédagogique.

¹⁰ MALTAGLIATI (S.), CHEVAL(B.), FESSLER (L.), LEBRETON (L.), SARRAZIN (P.) « Pourquoi mettre en avant ses bénéfices pour la santé ne suffit pas à promouvoir une activité physique régulière ? » The conversation, 2022

¹¹ Ibid. Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015

¹² Programme d'EPS du lycée général et technologique, Bulletin Officiel n°1 du 22 janvier 2019

¹³ SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), ESCRIVA-BOULLEY (G.), « La motivation autodéterminée » dans TRAVERT (M), REY (O), « L'engagement de l'élève en EPS », Dossier EPS n°85, Eds Revue EP&S, 2018

Par exemple, une forme de pratique scolaire s'appuyant sur les règles du sandball plutôt que sur celles du handball apporte de la nouveauté aux pratiquants et nourrit les besoins psychologiques. La suppression du dribble et le ciblage des apprentissages sur la passe et le tir en course permettent aux élèves, d'un profil moteur moins avancé, de se trouver dans de meilleures conditions de réussite et de satisfaire leur besoin de compétence. Se sentir en réussite et en confiance dans une tâche d'apprentissage génère de la satisfaction et l'envie de poursuivre son engagement à l'école voire en dehors du milieu scolaire. L'apprentissage du "kung fu" ou du double "kung fu" suscite l'intérêt de certains élèves à la recherche de l'exploit et alimente leur besoin de compétence. La réalisation de ce geste spectaculaire qui n'est possible que par une très bonne coopération entre les membres de l'équipe procure des émotions collectives qu'un grand nombre d'élèves recherchent à travers les activités physiques. Avoir l'impression de jouer un rôle important dans l'équipe et se sentir intégré dans le collectif renforce le besoin de proximité sociale.

L'élève « aux manettes » de son engagement

L'adolescence est marquée par un besoin d'autonomie qui amènent certains élèves à quitter les clubs ou les associations pour échapper à la sélectivité et à la forte recherche de performance. D'ailleurs, les premières activités physiques pratiquées par les enfants sont souvent orientées par les goûts des parents. Les jeunes adolescents recherchent davantage de souplesse et s'orientent donc vers des pratiques loisirs non encadrées, auto-organisées ¹⁴. Le même phénomène se produit dans les établissements scolaires au sein desquels des élèves de troisième préfèrent par exemple se défier entre amis en un contre un sur un seul panier de basket plutôt que de participer aux entraînements de l'association sportive basket-ball. A cette période charnière de leur scolarité, les élèves ressentent le besoin de faire des choix. Sans dériver vers la formation de "l'élève roi", il est important de nourrir ce besoin d'autonomie en laissant ponctuellement la possibilité à l'élève de choisir ce qu'il a envie de faire ou ce qu'il pense être bien pour lui. La prise en compte de ce besoin paraît incontournable pour envisager un engagement physique des élèves sur le court terme puis sur le long terme à l'école mais aussi dans la vie quotidienne.

Par exemple, dans l'activité badminton, les élèves peuvent progressivement choisir par groupe affinitaire des routines d'échauffement travaillées au début de la séquence d'apprentissage : la routine 1 consiste à s'échanger le volant en frappe haute d'une zone de confort à l'autre ; la routine 2 permet de varier les trajectoires dans la largeur du terrain ; la routine 3 offre l'occasion de travailler les variations de trajectoire dans la longueur et la routine 4 les variations de trajectoires par la réalisation du "N" ou du "8". Chaque groupe d'élèves choisit deux routines parmi les quatre proposées ainsi que l'organisation et la rotation des joueurs (rotations toutes les frappes, toutes les deux frappes, dès que le volant tombe au sol, ...). Pour augmenter progressivement l'intensité de l'échauffement, les élèves terminent leur échauffement par des mini-matches en simple ou en double.

¹⁴ MERLE (A.) « Rejet de l'encadrement, besoin de s'affirmer, des loisirs « plus attractifs » ... Quand les adolescents délaissent la pratique sportive », publié le 03/10/2022, mis à jour le 09/02/2023, France info Sport

En fin de cycle 4, une plus large possibilité de choix peut être proposée aux élèves de 3ème. Par exemple, dans l'activité musculation, activité de découverte du champ d'apprentissage n°5 spécifique au lycée, les élèves peuvent créer individuellement ou par petits groupes leur séance de musculation. Si l'activité musculation répond favorablement au motif d'engagement d'un groupe d'élèves centré sur "l'entretien de soi", la marge de manœuvre laissée aux élèves dans la construction de la séance favorise l'engagement de tous. Les élèves conçoivent un échauffement en s'appuyant sur leurs pratiques personnelles ou leurs goûts respectifs tout en respectant les critères de progressivité et de mobilisation de toutes les parties du corps. Par exemple, un groupe de footballeurs décide de commencer l'échauffement par le "jeu du taureau", puis de poursuivre par quelques abdominaux en équilibre sur les fesses avec les jambes surélevées tout en réalisant des passes à la main et enfin de réaliser en colonne quelques passes-et va de plus en plus rapides au pied puis à la main. Pour construire le corps de la séance, les élèves choisissent, selon leurs attentes ou les sensations recherchées, un des deux objectifs de "tonification" ou de "renforcement" proposés et testés en début de séquence d'apprentissage. Ce choix oriente les élèves sur la détermination d'un certain nombre de répétitions et de séries, sur des temps de récupération adaptés, sur des exercices plus ou moins difficiles et réalisés plus ou moins vite, pour espérer obtenir les effets attendus. Les élèves sélectionnent les parties du corps qu'ils souhaitent développer prioritairement : le haut du corps, le tronc, le bas du corps. Parmi l'ensemble des exercices travaillés en début de séquence d'apprentissage, les élèves retiennent au moins six exercices sollicitant les parties du corps déterminées. Pour chaque exercice, ils repèrent le niveau de difficulté correspondant à leurs capacités. Pour élargir le choix des possibles, ils peuvent intégrer dans leur séance un ou plusieurs exercices personnels après validation de l'enseignant. Par la satisfaction d'avoir les commandes de son engagement, chaque élève alimente son besoin d'autonomie. Un engagement choisi voire personnalisé prenant en compte les attentes, les émotions ou sensations recherchées, est favorable à un engagement durable dans les activités physiques.

Mieux se connaître pour mieux choisir

Il est parfois difficile pour les élèves d'identifier ce qui les anime. Le tableau 3 livre des propositions aux élèves pour faire émerger ce qui les motive à s'engager en EPS. Le bilan des propositions retenues par les élèves révèle l'existence d'un large panel de motifs d'engagement : jouer avec ses amis, perdre du poids, se défouler, se vider la tête, se dépenser, se détendre, apprendre, découvrir de nouveaux sports, progresser, coopérer, approfondir un sport, se surpasser, créer, se cultiver, se défier, défier les autres, s'entraîner...

Tableau 3 : "ce qui me donne l'envie de m'engager en EPS"

Je choisis et j'entoure les deux verbes qui me donnent l'envie de m'engager en EPS							
Réussir	Me défier	Progresser	Défier les autres	Réfléchir	Montrer aux autres	Transpirer	Me muscler
Jouer	M'entraîner	Coopérer	Me détendre	Apprendre	Me dépenser	Me surpasser	...
Approfondir	Performer	Me défouler	Créer	Me cultiver	Découvrir	M'entretenir	...

Il est également intéressant d'enquêter sur ce qui motive les élèves à s'engager dans une activité particulière. Des questions ouvertes du type "Qu'est-ce qui te donne ou qui te donnerait l'envie de t'engager dans l'activité acrosport ? ", "Qu'est-ce que tu as aimé dans l'activité acrosport ? ", "Qu'est-ce que tu as moins aimé dans l'activité acrosport ? " peuvent être posées aux élèves en début et fin de séquence d'apprentissage. En plus du questionnaire, des débats ou des échanges par petits groupes peuvent aussi être organisés pour mieux appréhender les motifs d'engagement des élèves dans l'activité. L'identification des motifs d'engagement permet à l'élève de mieux se connaître et à l'enseignant de proposer différents chemins d'apprentissage empreint chacun d'un engagement particulier. L'élève choisit alors celui correspondant le mieux à ses attentes et aux émotions qu'ils recherchent. Pour guider les élèves dans ce choix, il est important qu'ils puissent vivre et comparer les différents types d'engagement pour mieux repérer celui qui leur fait sens et qui les anime.

Par exemple, au début d'une séquence d'apprentissage d'acrosport, les élèves découvrent et vivent trois types d'engagement : un engagement acrobatique avec l'utilisation entre les figures d'un mini-trampoline comme celui des "Barjots Dunkers", un engagement artistique avec la recherche de la beauté du geste et la réalisation de mouvements dansés entre les figures et un engagement "théâtral" par un jeu d'acteur ou la prise en compte d'un thème à faire découvrir au public. Après comparaison et discussion, chaque groupe choisit le type d'engagement préférentiel. Ce choix répond au besoin d'autonomie des élèves et à leurs motifs d'engagement ce qui facilite la durabilité de leur implication dans la séquence d'apprentissage.

Dans l'activité demi-fond, il s'agit aussi de laisser la possibilité à l'élève de découvrir plusieurs types d'engagement avant de procéder à la sélection de celui qui répond à ses attentes, à ses motivations. La "course ultra trail" sur un parcours complexe avec un peu de dénivelé et la présence d'obstacles (slalom entre les arbres, franchissement de haies, ...) est favorable à l'engagement des élèves en recherche de défi et de dépassement de soi. La "course sur piste en peloton" prend en compte le souhait de ceux qui préfèrent pratiquer entre amis sur un parcours plus facile. Une fois le type d'engagement choisi, les élèves construisent leur propre séance d'entraînement de 20 minutes maximum en choisissant l'allure de course (lente, moyenne, rapide) qu'ils préfèrent en termes de ressentis et de sensations d'effort. Ils définissent les temps de course et de récupération adaptés à l'allure choisie pour obtenir les effets attendus.

Ce travail de réflexion sur les motivations, sur les attentes, sur les goûts est nécessaire pour que l'élève puisse effectuer le bon choix, c'est-à-dire un choix personnel qui lui donne l'envie de s'engager sur le long terme.



Conclusion

Un engagement physique durable en EPS et plus largement dans la vie quotidienne passe par l'acquisition d'outils et de références permettant aux élèves de vérifier la suffisance de leur engagement et de pratiquer leurs activités par choix, de manière autonome en toute sécurité.

Le plaisir, la satisfaction des besoins psychologiques et d'être maître de son engagement semblent être la clé d'un engagement physique sur le long terme. La prise en compte des motivations, des attentes, des émotions ou sensations recherchées favorise l'engagement délibéré de ses élèves dans les différentes séquences d'apprentissage. L'enjeu est que cette relation affinitaire établie en EPS, entre l'élève et l'activité physique, puisse perdurer dans le temps et en dehors de l'école.

Alors que certains élèves expliquent leur désinvestissement par un manque de temps lié à des emplois du temps scolaires de plus en plus chargés en vue de la préparation aux examens et par l'effet d'attraction de loisirs tels que les jeux vidéo ou les sorties entre amis, ne serait-il pas nécessaire, pour favoriser un engagement durable dans les activités physiques, d'envisager une éducation à l'organisation et à la gestion du temps ?



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'engagement

Tests physiques et engagement

Guillaume DUPUY

Professeur d'EPS, Le Mans, (72)

L'article présente un projet permettant de commencer l'année scolaire en proposant une activité susceptible d'inciter les élèves à s'engager à long terme dans le développement de leurs dispositions personnelles.

Il s'agit d'utiliser des tests standardisés de condition physique permettant à chaque élève de situer plusieurs de ses dispositions physiques par rapport à un large échantillon d'adolescents de même âge et de même sexe.

Ces tests et les résultats qu'ils donnent à voir sont utilisés comme un prétexte pour initier une discussion autour des moyens dont chacun dispose pour s'impliquer activement dans le développement et la construction de lui-même.



Engager par les tests

Situer sa condition physique du moment

Le projet présenté dans cet article est adaptable à tous les niveaux de l'enseignement secondaire et proportionné aux ambitions pédagogiques de l'équipe d'enseignants. Il s'appuie sur des tests standardisés qui permettent une comparaison par rapport à un large échantillon d'autres jeunes de même âge et de même sexe. Les tests EUROFIT¹ répondent à ces exigences et sont utilisés pour permettre aux élèves de situer leurs résultats par rapport à ceux d'un échantillon récent (2010 - 2011) de près de 3 200 jeunes filles et garçons de 12 à 18 ans d'une région dont les modes de vie sont globalement comparables à ceux des jeunes scolarisés en France (Fédération Wallonie-Bruxelles, en Belgique)².

Le but est de permettre à chaque élève qui le souhaite de situer sa condition physique générale et ses dispositions physiques particulières du moment par rapport à un échantillon représentatif d'élèves de même âge et de même sexe. Concrètement, pour chaque test, l'élève observe sur une échelle de 0 à 100 l'ordre de grandeur dans lequel se situe son résultat, de P10, qui indique que seuls 10% des élèves de même âge et de même sexe sont moins en réussite sur le test, à P90, qui exprime au contraire que seuls 10% des élèves de même âge et de même sexe ont de meilleurs résultats sur le test. P50 indique, selon cette logique, un résultat médian par rapport à l'échantillon. L'intérêt est d'offrir l'opportunité à l'élève d'observer quelques indicateurs de son état de forme physique relatif du moment et de proposer un moyen de relativiser ses potentiels sentiments d'infériorité ou de supériorité. Pour cela, un ensemble de sept tests standardisés de condition physique (Tab. 1) est organisé au cours du premier trimestre, puis à loisir tout au long de l'année et/ou de la scolarité.

Observer pour mieux susciter l'engagement des élèves

Pour l'enseignant, engager cette première période par des tests offre l'avantage d'appréhender quelques caractéristiques du profil général des classes ainsi que l'occasion d'orienter pour une part la construction de son enseignement. Le nombre moyen d'ateliers réalisés dans un temps donné renseigne sur l'organisation générale des élèves. La transcription des résultats et la propreté de la feuille de résultats informent sur les méthodes, l'organisation collective et la qualité des interrelations.

¹ EUROFIT, « Manuel pour les tests EUROFIT d'aptitude physique », Conseil de l'Europe, Comité pour le développement du sport, 1988.

² HEYTERS (C.), MARIQUE (T.), « Le baromètre de la condition physique des jeunes de 12 à 18 ans », ADEPS, Direction générale du sport de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 23-27.

Tableau 1 : Tests utilisables, dispositions physiques testées et nécessités matérielles

	Test	Durée	Espace et matériel
Souplesse	Flexion du tronc	2 minutes	quelques m ² ; tables aux dimensions adaptées ou tapis ; scotch ; marqueur ; mètre ; lattes
Endurance cardiorespiratoire	Luc Léger	40 minutes pour 2 demi-groupes	20 m × 40 m ; enceinte portative ; bande sonore test Luc Léger
Endurance musculaire	Suspension bras fléchis	2 minutes	barre fixe ; chronomètre ; chiffon ; chaise
Équilibre général	Flamingo	5 minutes	quelques m ² ; autant de mini-poutres bricolées que d'ateliers ; chronomètres
Force explosive	Saut en longueur sans élan	5 minutes	2 tapis de gymnastique, judo ou autre par atelier ; système antidérapant ; craies ou marqueurs (sur scotchs) ; décimètre ; lattes
Vitesse des membres	Frappe des plaques	3 minutes	Autant de tables que d'ateliers ; craies ; chronomètres
Vitesse de coordination	Course navette 10 × 5 m	2 minutes	Plots ; craies ; chronomètres

En complément de l'observation des compétences complémentaires pendant la réalisation des tests, l'équipe enseignante peut recueillir les résultats. Le plus important est que les élèves se situent et prennent conscience de leur état de forme. Cette opération de recueil des résultats se fait, par exemple, pendant les cinq dernières minutes de la séance en demandant aux élèves de les retranscrire sur l'environnement numérique de travail de l'établissement par exemple. Tablettes ou de téléphones personnels peuvent être utilisés pour l'occasion. Les données peuvent être agrégées et actualisées.



La construction de soi

Se situer de manière auto-référencée

Les tests sont réalisés par binômes, en autonomie, hormis le test Luc Léger, organisé par l'enseignant pour le groupe de participants de la classe pour des raisons pratiques. Bien que le positionnement soit référé à un échantillon témoin d'élèves, tout est fait pour que la lecture des résultats soit auto-référencée. Contrairement à une comparaison avec des camarades connus, qui

entrent à diverses occasions et de manières plus ou moins explicites dans des relations de concurrences avec eux (scolaires, physiques et symboliques), la comparaison se fait ici avec un échantillon abstrait d'adolescents inconnus. De même, la prise en compte finale des positionnements par percentiles par des résultats bruts aux différents tests permet de privilégier un centrage de l'élève sur ses caractéristiques personnelles et sur sa condition physique. Si la nature même de l'activité proposée amène instinctivement les élèves à discuter de leurs résultats avec leur binôme de travail et quelques camarades choisis, rien n'est organisé par l'enseignant pour que les élèves les communiquent aux autres. L'éventuelle transmission des résultats au professeur est conditionnée au fait que cela reste une communication à titre indicatif, en dehors de toute référence à une quelconque évaluation.

Le diagramme en toile d'araignée est utilisé pour rendre compte des résultats afin de faciliter la visualisation de l'état de forme général ainsi que l'homogénéité ou l'hétérogénéité relative des qualités physiques. La grille d'interprétation des résultats proposée par Christian Heyters et Thierry Marique peut également l'être³. Elle offre l'avantage de permettre, sur une même feuille, une retranscription lisible des résultats produits sur plusieurs années. Le projet favorise ainsi une prise de conscience des élèves de leur état de forme physique personnel du moment et offre un instantané de la possible hétérogénéité ou homogénéité de leurs dispositions physiques. Il constitue en cela un potentiel déclencheur d'un engagement croissant des élèves concernés en EPS et dans une activité physique extrascolaire pour développer et/ou entretenir leur potentiel.

Constat des différences et relativité des résultats

La réalisation de ces tests est l'occasion de discuter de l'image de soi et du sens des apprentissages, par-delà l'effet « note ». Le fonctionnement même du positionnement par percentiles permet à chacun de mettre en lumière la diversité des profils, d'introduire la prise en compte des différences et de développer la tolérance et le respect. Il s'agit, pour tous, de s'inscrire dans le projet commun proposé : favoriser les progrès de chacun en fonction de ses particularités personnelles.

Les débats et les expériences vécues accompagnent la prise de recul ainsi que le développement de l'esprit critique. L'EPS est présentée comme le moyen pour chacun de s'engager activement dans la pratique physique, d'entretenir et de développer les qualités de son choix et de tout ce qui permet de poursuivre cet engagement tout au long de sa vie.

L'idée d'un caractère figé des qualités physiques est présentée comme erronée à l'appui d'exemples de personnes s'étant mises tardivement à la course à pied, capables après quelques années de pratique de courir des marathons, trails, ultra-trails et autres courses inaccessibles aux sédentaires. Les cas de sportifs aguerris contraints à la sédentarité par des maladies ou blessures permettent également d'illustrer le processus inverse, les transformations morphologiques et déclin mesurables des capacités physiques associés à la sédentarité. Les dispositions physiques observables par les tests réalisés sont donc celles du moment et peuvent, pour ceux qui le

³ HEYTERS (C.), MARIQUE (T.), « Le baromètre de la condition physique des jeunes de 12 à 18 ans », ADEPS, Direction générale du sport de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 23-27.

souhaitent, être développées. Dans ces conditions, le projet favorise l'engagement d'une part plus importante d'élèves dans le développement et l'entretien de ses dispositions physiques en EPS et en dehors de l'école. Il incite chacun à relativiser sa part de responsabilité dans le processus de développement de ses dispositions physiques en même temps qu'il invite à se projeter dans le développement ou la gestion de ces dernières.



Inviter l'élève à s'engager

Des propositions concrètes d'exercices simples à faire quotidiennement

La fin des tests est utilisée pour présenter des moyens de développer les différentes qualités physiques testées. La mise à disposition d'un document sur l'espace numérique de travail permet d'outiller les élèves désireux à gagner en souplesse. Deux exercices d'étirement des adducteurs et des ischio-jambiers, faisables quotidiennement, allongé sur son lit, en faisant autre chose (repos, lecture, écoute musicale, visionnage vidéo) en moins de dix minutes sont aussi explicités et démontrés pour faire la preuve que ce type de démarche est ni une gageure ni chronophage. Les cours d'EPS sont présentés comme des moments privilégiés d'apprentissage des principes d'un entraînement judicieux pour développer les qualités physiques de leur choix compte tenu de leurs ambitions personnelles et de l'aperçu général que leur offrent les tests. Plus précisément, les activités du champ d'apprentissage 5 sont explicitement considérées comme des outils permettant d'apprendre à s'entraîner pour développer ou entretenir l'endurance cardiorespiratoire. La musculation est mise en valeur comme un moyen privilégié de développement ciblé de la force, de la vitesse et de l'endurance musculaire. En fonction de la programmation de l'établissement, les autres activités programmées sont valorisées pour le développement de telle ou telle qualité.

Vers une sculpture de soi

La fin des tests est, enfin, un moment utilisé pour évoquer l'image de la nécessaire « sculpture de soi » dans le temps long, donc aussi, et surtout, en dehors de l'école, tant sur le plan des qualités physiques que sur les plans culturel, émotionnel, moral, etc.⁴. Des illustrations concrètes portant par exemple sur les footballeurs⁵, des tennismans⁶, les danseuses⁷, les boxeurs⁸ sont utilisées pour aborder quelques connaissances élémentaires relatives à la socialisation, à

⁴ ONFRAY (M.), « La sculpture de soi. La morale esthétique », Grasset, 1993.

⁵ BERTRAND (J.), « La fabrique des footballeurs », La Dispute, 2012.

⁶ AGASSI (A.), « Open », Plon, 2009.

⁷ LAILLIER (J.), « Entrer dans la danse. L'envers du Ballet de l'Opéra de Paris », Éditions du CNRS, 2017.

⁸ WACQUANT (L.), « Corps et âme. Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur », Agone, 2002.

l'apprentissage et au progrès tant au plan physique⁹ que sur les autres plans de la personnalité. Le professeur centre la discussion autour de l'idée selon laquelle chacun est en mesure de faire les apprentissages de son choix, de développer ses dispositions comme il le souhaite, de se transformer très significativement à condition de s'engager activement, dans la durée et de manière suffisamment encadrée.

À l'appui de la théorie motivationnelle de l'autodétermination¹⁰, il s'agit ainsi d'espérer que la passation de ces quelques tests, non notée, sans conséquences pour l'élève, ainsi que le contenu de la discussion engagée autour de la construction de soi stimulent ses besoins de compétence et d'autonomie au point qu'il s'engage librement et de manière durable dans une activité physique plus régulière, dans une construction de lui-même plus ambitieuse que ce vers quoi la culture digitale contemporaine tend à le restreindre¹¹.

Cette dimension du projet engage explicitement chaque élève à s'engager personnellement dans le développement de ses dispositions physiques et plus généralement dans la construction, dans le temps long, et sur tous les plans de sa personnalité, de lui-même.



Mesurer les effets de son engagement

Offrir dès que possible la possibilité d'observer les progrès réalisés

Cette entrée par les tests peut représenter, plus largement, un des outils importants du projet pédagogique d'EPS permettant d'inciter les élèves à s'engager volontairement et durablement dans la construction de leurs dispositions. De ce point de vue, le positionnement personnel de l'élève constitue une référence sur laquelle il s'appuie, dans la durée, pour observer les effets des efforts entrepris en EPS et en dehors de l'école pour développer ses dispositions personnelles. Le professeur saisit pour cela toutes les occasions pour proposer aux élèves de se tester à nouveau en cours d'année scolaire afin de percevoir une éventuelle amélioration ou détérioration de son positionnement sur telle ou telle disposition. Des séquences dans les différents champs d'apprentissage se prêtent bien à organiser, en quelques minutes, un ou plusieurs des tests réalisés lors de la rentrée scolaire.

⁹ DEVEZEAUX (A.), SÈVE (C.), THOUVARECQ (R.), ADÉ (D.), TERRÉ (N.), « L'apprentissage des techniques corporelles et sportives », Éditions EPS, 2021.

¹⁰ ANGOT (C.), « La dynamique de la motivation situationnelle », Thèse de doctorat en STAPS de l'université de Poitiers, 2013.

¹¹ DESMURGET (M.), « La fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants », Le Seuil, 2019.

Tableau 2 : Occasions de proposer les tests tout au long de l'année

	Test	Champs d'apprentissage et activités
Souplesse	Flexion du tronc	CA 3 : toutes les activités intérieures dès-lors qu'il est possible de réutiliser les tables aux dimensions adaptées ou les tapis de tests.
Endurance cardiorespiratoire	Luc Léger	CA 1, 2, 4 et 5 : toutes les activités pratiquées sur terrain dur offrant l'espace suffisant (20 m × 40 m) pour organiser le test dans des conditions optimales (athlétisme, course d'orientation, basket, course en durée, etc.).
Endurance musculaire	Suspension bras fléchis	CA 3 : gymnastique sportive et toute activité pratiquée dans une salle disposant d'une barre fixe.
Équilibre général	Flamingo	Toutes les activités permettent de réaliser ce test dès-lors qu'il est possible de poser la mini-poutre sur un mini espace plat.
Force explosive	Saut en longueur sans élan	CA 1 : athlétisme (fosse de saut) CA 3 et 4 : toutes les activités permettant d'installer 2 tapis de gymnastique, judo ou autre (gymnastique sportive, judo, etc.).
Vitesse des membres	Frappe des plaques	CA 3, 4 et 5 : toutes les activités intérieures dès-lors qu'il est possible de réutiliser les tables.
Vitesse de coordination	Course navette 10 × 5 m	Toutes les activités pratiquées sur terrain dur.

Organiser un espace dédié à la passation des tests en toute autonomie

Dans les établissements, un espace permanent peut-être consacré à la passation de tout ou partie des tests afin que les élèves qui le désirent puissent se tester de manière autonome quand ils le souhaitent, y compris en dehors des cours. Les tests représentent un artéfact à son engagement et sa construction personnelle : outils d'autoévaluation et mesure de l'effet de son activité. Une modélisation au format radar peut faciliter le suivi de son engagement et la modélisation de ses progrès.



Conclusion

La passation de tests standardisés, comme les tests Eurofit, peut constituer un outil intéressant pour engager des élèves sur leur année scolaire, voire sur leur cursus. Les tests offrent à chaque élève qui le souhaite l'occasion de prendre conscience de son état de forme général, de favoriser l'engagement dans une démarche de développement et/ou d'entretien de ses dispositions physiques en EPS, en dehors de l'EPS et plus largement en dehors de l'École.

Accompagné d'une discussion relative à la construction progressive des dispositions personnelles ainsi qu'à la manière de s'y prendre, chacun a loisir de choisir ses axes de développement. De la sorte, le projet invite explicitement les élèves à un engagement prolongé dans une démarche de sculpture d'eux-mêmes. Enfin, l'environnement peut être aménagé et/ou toutes les occasions sont saisies pendant les cours d'EPS pour proposer à nouveau ces tests et offrir aux élèves l'occasion de suivre l'évolution de leur condition physique ainsi que les effets de potentielles démarches personnelles engagées pour entretenir ou développer leurs dispositions personnelles. Ainsi dimensionné, ce projet est au cœur du projet pédagogique et sert l'ambition professorale d'engager les élèves à s'engager volontairement et durablement dans la construction de leurs dispositions.