



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

# L'auto-quantification en EPS et par l'EPS

**Brice FAVIER-AMBROSINI**

Professeur agrégé d'EPS, Montréal, (Québec - Canada)

**Matthieu QUIDU**

Professeur agrégé d'EPS, Lyon, (69)

*Les champs des loisirs sportifs connaissent actuellement un engouement important autour du développement des pratiques d'auto-quantification qui consistent à mesurer, en temps réel, l'évolution de ses propres performances et de ses variables biologiques, fréquence cardiaque par exemple, ou mécaniques, comme la vitesse instantanée, au moyen d'un dispositif numérique portatif.*

*Ces dispositifs permettent d'avoir accès à des données chiffrées, dites en « troisième personne » qui correspondent à des informations pouvant être obtenues par un observateur extérieur et/ou un dispositif technologique. Ce type de paramètres est à distinguer des données dites en « première personne » ou « phénoménologiques » qui représentent les facettes effectivement vécues, intimes, ressenties et singulières des actions.*

*Dans le milieu scolaire, si plusieurs propositions pédagogiques insistent sur les potentialités éducatives de ces outils, d'autres plus critiques, révèlent que suite à une phase initiale d'engouement, certains élèves témoignent d'attitudes de résistance, voire de désengagement. Fort de ces constats, il est possible de s'inscrire dans une approche pédagogique non normative, qui n'impose pas, a priori et uniformément à tous les élèves, un même usage supposé pertinent, du self-tracking.*



## Contexte

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) ne peut rester aveugle à la diffusion de ces pratiques sociales. De nombreux enseignants intègrent ainsi dans leurs leçons l'utilisation par les élèves, de dispositifs d'auto-quantification, via des technologies digitales et des applications mobiles. Ces propositions mettent en lumière plusieurs potentialités éducatives : leviers motivationnels, outils de captation de l'attention des élèves, appréciation et gestion de paramètres personnels, augmentation du plaisir ressenti. Pour autant, plusieurs études montrent que, suite à une première phase d'engouement liée à la nouveauté qu'apportent ces dispositifs, certains élèves témoignent d'attitudes de résistance, voire de désengagement vis-à-vis de ces pratiques et de ces outils. C'est ainsi que le constat d'une perte d'intérêt de ces dispositifs, finalement très importante, à la suite d'une période relativement restreinte d'utilisation, fait consensus chez les élèves.

Pour tenter de comprendre les mécanismes sous-tendant ce phénomène d'abandon, des auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle les utilisateurs de dispositifs numériques de self-tracking en viennent à s'en distancier car ils tendraient à dégrader l'expérience corporelle et émotionnelle éprouvée pendant leur pratique sportive<sup>1</sup>. Pour autant, cet usage potentiellement délétère des pratiques digitalisées de mise en chiffres de soi, menant à leur abandon, est-il une fatalité ?

Toute pratique de la quantification de soi n'est pas forcément à considérer comme intrinsèquement néfaste, dans la mesure où certaines personnes ne connaissent pas une telle dégradation de leur vécu sportif en contexte d'automesure, et même enrichissent leur motricité. Ainsi, la pratique de l'auto-quantification n'est pas, dans l'absolu, émancipatrice ou aliénante. Elle ne le devient que dans le contexte d'une utilisation spécifique.

Le rôle de l'EPS prend ici toute sa signification dans la mesure où il s'agit alors d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de ces usages bénéfiques. En effet, parmi les ressources susceptibles d'enrichir la pratique physique, sportive et artistique (APSA), les dispositifs d'auto-quantification peuvent développer la motricité, affiner la connaissance de soi ou encore optimiser les apprentissages.

Les pratiques de mise en chiffre de soi ne se limitant plus à la sphère des APSA, puisqu'elles concernent des dimensions toujours plus nombreuses de la vie professionnelle, familiale, intime ou de loisirs. L'individu moderne est confronté presque quotidiennement à l'enregistrement et à l'interprétation des traces de sa propre activité. La maîtrise de compétences dans l'usage de l'auto-quantification, afin de ne pas présenter d'effets néfastes sur la qualité de vie des individus, n'est pas innée. Ces compétences peuvent se développer spécifiquement en EPS, dans le contexte de forme de pratique physique conçue spécifiquement pour se faire.

---

<sup>1</sup> QUIDU (M.) « L'auto-quantification de son activité sportive altère-t-elle la qualité de l'expérience vécue ? Un scénario possible de l'abandon massif des pratiques de self-tracking », *Implications philosophiques*, 2019.

La démarche pédagogique possible vise à encourager les élèves à expérimenter divers usages des outils d'auto-quantification, dans différents contextes de pratique et à en apprécier les effets différentiels sur leur expérience. À cette condition, il est possible de caractériser et retenir les bénéfices respectifs sur la qualité de l'expérience vécue lors de l'usage d'une ressource, l'auto-quantification, potentiellement enrichissante pour leur efficacité motrice.



## Une approche expérimentale et comparative

Un premier axe pédagogique vise à favoriser une approche expérimentale invitant les élèves à tester divers usages de l'auto-quantification et à en évaluer les conséquences différentielles sur leur niveau de plaisir ou d'anxiété. Par tâtonnement, à partir de la comparaison de leurs diverses expériences, les élèves testent les usages qui leur sont les plus profitables. L'approche est qualifiée d'« expérimentale » puisqu'elle procède par essais-erreurs, et qu'elle incite l'élève à manipuler plusieurs « variables indépendantes » dont il s'agit de mesurer l'influence sur des « variables dépendantes ». Les élèves peuvent tester sur un temps court, à l'échelle d'une situation évolutive en classe par exemple, puis, sur un temps plus long, à l'échelle d'une séquence d'apprentissage.

En course de demi-fond par exemple, les élèves varient les moments et fréquences de consultation de leur dispositif de quantification. Ils consultent tout d'abord les données de leur montre, fréquence cardiaque, vitesse de course, temps de passage par exemple, à différents moments de leurs courses : uniquement au début et à l'issue d'une course, uniquement au début, uniquement à la fin, dans les moments jugés difficiles, dans les moments jugés faciles. Les élèves modulent également les fréquences de consultation durant la course, en allant de très souvent, toutes les dix secondes par exemple, à très rarement, voire jamais, en passant par, moyennement à souvent, selon un maximum de cinq consultations pendant la course. À l'issue de la réalisation de chacune de ces variables, puis une fois avoir testé l'ensemble des conditions, ils comparent les effets des différents moments et fréquences de consultation.

En comparant les données brutes de leurs temps de course, les élèves sont en mesure d'identifier des moments de consultation favorables. Certains moments spécifiques leur ont permis d'ajuster leur course, accélérer, ralentir ou maintenir la vitesse, et ainsi d'atteindre leur objectif. Parallèlement, ils peuvent repérer des moments de consultation nuisibles, de leur point de vue singulier.

C'est aussi la dimension motivationnelle, liée au désir de poursuivre l'activité, que les élèves peuvent interroger. À l'issue de leurs différents tests, certains moments particuliers de consultation ont-ils eu tendance à leur donner envie d'arrêter de courir ou au contraire, les ont encouragés à poursuivre leur effort, voire à en redoubler ? Il est possible, en effet, de supposer que pour certains élèves, dans des moments de course particulièrement difficiles, la consultation de ses propres données, surtout si elles sont perçues comme négatives, peut s'avérer démoralisante et, au final, démotivante. Pour d'autres, au contraire, consulter ses données dans un moment difficile produit un effet redynamisant. D'où la nécessité, pour chaque élève, d'identifier, par tâtonnements auto-expérimentaux, ses propres fréquences et moments optimaux de consultation.

Enfin, c'est sur la dimension émotionnelle de leur expérience vécue que les élèves sont invités à s'interroger. Dans le cadre de la forme de pratique que vivent les élèves, ces derniers sont amenés à se focaliser sur ce que provoquent les différents moments de consultation des données quant à leurs ressentis singuliers, en termes d'anxiété *versus* plaisir et de confort *versus* inconfort par l'usage d'une échelle d'auto-évaluation des ressentis co-construite par exemple. Un élève peut éprouver de l'anxiété à ne jamais consulter son dispositif et ses données en temps réel, malgré une forte tentation de le faire, et donc souffrir de ne pas recevoir de feedback sur son activité, pendant qu'un autre peut, au contraire, se sentir stressé à l'idée de devoir respecter, en permanence, des fourchettes de mesures chiffrées.

Il semble ensuite pertinent de transposer cette approche expérimentale sur un temps plus long, à l'échelle d'une séquence et, donc, d'une leçon à l'autre. Ainsi, sur le même format comparatif, il est possible de demander aux élèves d'enregistrer leur activité suivant des conditions variables : durant une séquence de dix leçons de course de durée, les élèves ont pour consigne de s'enregistrer lors de chacune des trois premières leçons. Puis, ils n'utilisent pas leur dispositif d'enregistrement durant les deux séances suivantes. Enfin, ils n'enregistrent leur activité qu'à la septième et la dixième leçon. À l'issue de chaque leçon et à la fin de la séquence, les élèves sont invités à analyser les conséquences de diverses fréquences d'enregistrement, leur atteinte aux objectifs visés, leur niveau de motivation, leurs émotions et leur satisfaction.

L'aspect motivationnel est particulièrement intéressant à questionner, afin que les élèves identifient, à l'échelle d'une séquence, la fréquence d'automesure qui ne nuit pas à la qualité de leur expérience vécue et qui au contraire l'améliore. En comparant les séances réalisées avec ou sans enregistrement, les élèves sont amenés à se projeter, à poursuivre une pratique au-delà de l'activité de mesure par leur motivation intrinsèque : sens, plaisir, intérêt, dépendance aux systèmes d'automesure. Si se mesurer conserve un sens à leurs yeux, ils peuvent poursuivre leur analyse critique dans la compréhension de la signification qu'ils attribuent à leurs données et à la pratique de la quantification : le font-ils pour se rassurer, en visualisant des courbes ascendantes de progression, pour progresser exclusivement, pour mieux se connaître, pour se souvenir de chacune de leurs séances ?



## Les données en première et troisième personnes

Un deuxième axe pédagogique proposé ici vise à examiner les bénéfices potentiels que les élèves peuvent retirer d'une confrontation systématique, pour une même session de pratique, entre, d'une part, des données phénoménologiques, dites en première personne et, d'autre part, des données objectivées produites par les dispositifs d'automesure, dites en troisième personne. La confrontation de données hétérogènes peut s'avérer profitable au service d'au moins deux finalités.

Dans le premier cas de figure, les données en troisième personne sont utilisées comme des ancrages permettant à l'élève d'affiner l'accès à son propre ressenti : les matériaux issus de l'automesure sont ici mis au service de l'affinement des données en première personne. Concrètement, l'élève est confronté aux traces, tangibles et numériques, de son activité passée, par exemple, une rupture de pente dans l'évolution de sa vitesse instantanée, ce qui est censé favoriser la ré-immersion dans la situation vécue et, *a fortiori*, sa re-évocation.

Le point de départ du second cas de figure réside dans la difficulté, pour l'élève, à interpréter l'enregistrement de ses données quantitatives. À titre illustratif, à un moment de son enchaînement dans l'activité step, *a priori* anodin, sa fréquence cardiaque s'emballe, dépasse la zone-cible et l'élève ne parvient pas spontanément à identifier la cause de ce pic qui reste, en l'état, littéralement inexplicable. Ici, l'effort d'explicitation des expériences vécues, de façon synchrone, antérieure et/ou postérieure à la survenue de cette rupture de pente dans les données quantifiées, peut permettre de donner du sens à cet événement objectivé. L'élève identifie par exemple, dans la dynamique de ses ressentis, des signes avant-coureurs diffus de ce décrochage cardiaque, même si ce dernier survient brusquement au niveau du graphe des données en troisième personne.

Ainsi la confrontation méthodique des données phénoménologiques et objectivées peut être finalisée tantôt par un affinement des savoir-faire perceptifs, tantôt par un besoin de compréhension de la dynamique d'une variable quantitative. Les données en première et troisième personnes apparaissent ainsi alternativement comme fins ou moyens. En instaurant une telle confrontation, l'enfermement de l'élève dans un type exclusif de données peut être prévenu.

De façon plus opérationnelle, la démarche d'articulation des deux types de données débouche sur des résultats contrastés dont voici quelques configurations possibles :

- les données phénoménologiques et quantitatives apparaissent convenablement corrélées, soit de façon complètement synchrone, soit avec un léger décalage temporel. Conformément au principe de triangulation suivant lequel un résultat est d'autant plus solide qu'il demeure invariant dans deux conditions méthodologiques distinctes, cette corrélation permet de renforcer la fiabilité et la robustesse de ces deux types de données convergentes.

- une discordance peut, à l'inverse, apparaître entre les niveaux phénoménologique et physiologique. Un élève se sent, par exemple, épuisé en step alors que sa fréquence cardiaque demeure modérée. À l'inverse, un autre élève ressent une très grande aisance en course de durée alors que sa vitesse instantanée connaît un pic remarquable. L'enjeu réside alors, pour l'élève, à tenter de donner du sens à cette divergence, à l'image d'une « enquête sur soi ». Il s'agit alors de repérer des signes avant-coureurs, sur l'une ou l'autre des dynamiques, ou à l'inverse des conséquences différées originellement négligées.

L'élève peut également être incité à formuler différentes hypothèses et à les mettre à l'épreuve : il ressent aujourd'hui une très grande difficulté à réaliser son enchaînement de step, enchaînement qu'il effectue habituellement avec une certaine facilité. Son ressenti est particulièrement désagréable, il a l'impression d'être en permanence en retard sur le tempo imposé. Ses jambes sont lourdes, il peine à respirer. Pourtant, sa courbe cardiaque ne révèle pas d'emballement significatif. Le sujet est alors incité à analyser plus en détails la dynamique de sa fonction cardiaque. Un élément significatif est alors identifié, une fréquence cardiaque de début d'effort inhabituellement élevée. L'élève reconnaît alors qu'il est particulièrement stressé par le contexte d'évaluation et qu'il a très mal dormi.

Envisageons un second exemple d'« énigme à résoudre » pour l'élève. En course de durée, l'élève constate une vitesse de course qui diminue significativement cinq minutes après le départ. Corrélativement, il constate une fréquence cardiaque qui augmente inexorablement. En revenant sur ses ressentis, l'élève se rend compte que, depuis le début de la course, il s'est désintéressé grandement de sa technique de course, obsédé par l'ambition de « produire une grosse performance ». Animé par l'intention de « partir vite », il a négligé la synchronisation de sa ventilation sur le rythme de sa foulée. La qualité de ses appuis s'est également dégradée. Crispé, il a perdu en relâchement. Il s'est par ailleurs désuni. Ici, l'intention de « faire une performance » s'est traduite par une dégradation significative de la technique et, *a fortiori*, une augmentation du coût énergétique. Celle-ci est à l'origine, de façon légèrement différée, de la baisse de vitesse constatée - la rentabilité de la foulée s'est détériorée - et d'une augmentation corrélative de la fréquence cardiaque.

Dans ce dernier exemple, une découverte sur un plan, au niveau de la dynamique des données quantitatives suscite une découverte sur un autre plan (au niveau des ressentis et des intentions). En vue d'une prochaine session de course, l'élève est incité à réorienter son intentionnalité ayant pris conscience que vouloir aller vite à tout prix, en négligeant sa technique de course, peut générer des effets physiologiques contre-productifs.

La démarche de confrontation des matériaux phénoménologiques et objectivables peut s'opérer, sur une session isolée d'activité, mais elle peut également s'effectuer, en recourant au contraste, en comparant deux sessions homologues de pratique. Ainsi, dans une deuxième illustration, le même élève compare les enregistrements obtenus - dynamique cardiaque et évolution des ressentis -, à cinq semaines d'intervalle, au cours de la réalisation du même enchaînement de step.

Plusieurs cas de figure possibles peuvent être évoqués :

- Dans la première configuration, les enregistrements physiologiques sont sensiblement identiques. Toutefois, du point de vue des ressentis, la chorégraphie réalisée lors de la leçon n°6 révèle un niveau d'aisance beaucoup plus marqué que lors la leçon n°1. Entre ces deux sessions, des adaptations cardiaques se sont peut-être réalisées, il n'est toutefois pas

possible de le démontrer ici, mais ce qui est plus probable, c'est que l'élève s'est adapté subjectivement à la spécificité de l'effort requis par l'enchaînement.

- Dans une autre configuration, les deux dynamiques, phénoménologiques et cardiaques, sont plus basses en leçon n°6 qu'en leçon n°1. Cela suffit-il pour autant à conclure à des adaptations tout à la fois cardiaques et subjectives à l'effort ? Pas nécessairement si l'élève, attentif à ses ressentis, reconnaît avoir mis beaucoup moins d'intensité et de dynamisme dans la réalisation de son enchaînement.



## Un projet personnalisé d'auto-quantification

Un troisième axe pédagogique suggère un changement stratégique d'échelle d'intervention puisqu'il ne s'agit plus de s'inscrire à l'échelon de la situation pédagogique, ni de la leçon ou de la séquence, comme présenté jusqu'à présent, mais de l'année entière, dans le cadre du projet annuel de formation.

L'enjeu est en effet d'engager chaque élève, individuellement, sur une période relativement prolongée, dans la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'un projet personnalisé d'auto-quantification (PPAQ) faisant sens pour lui. Par cette proposition, il ne s'agit plus seulement d'éduquer les élèves à l'auto-quantification *en* EPS, mais aussi *par* l'EPS, la discipline apparaissant comme une opportunité, spécifique et originale, en vue de sensibiliser les élèves aux pratiques, aux exigences, voire aux dérives du self-tracking qu'ils sont amenés à vivre – de façon plus ou moins volontaire – dans de nombreuses scènes de leur vie physique et sportive, mais également professionnelle, sociale, privée voire intime. Il convient d'y être préparés et l'EPS constitue une occasion particulièrement appropriée pour s'y entraîner.

Pareille extension de cette logique de l'automesure à l'ensemble des domaines de la vie a notamment est soutenue par les tenants du *Quantified Self*, mouvement né dans la *Silicon Valley*, en 2007 où la pratique du self-tracking y est érigée en mode de vie au service de l'auto-optimisation. La finalité ultime de ce mouvement consiste en l'affinement de la connaissance de soi, utilisée comme tremplin en vue du perfectionnement personnel. Il s'agit également de promouvoir une démarche réflexive et critique vis-à-vis de la construction de données quantitatives sur soi ainsi que d'instaurer, à l'égard de soi-même, une démarche de projet de transformation voire d'auto-expérimentation. La personne est ainsi incitée à devenir « chercheuse d'elle-même » en calquant le principe d'une démarche expérimentale, voire scientifique, mais en ne l'appliquant qu'à un seul sujet-enquêté, soi-même. Pour ce faire, ce dernier sélectionne une ou deux variables de son choix, pertinentes au regard de ses problématiques personnelles, et en trace le suivi, sur une durée variable. L'enjeu est d'identifier des régularités dans la dynamique de fluctuations du paramètre tracké, voire des corrélations entre plusieurs variables. Celles-ci servent de point d'appui à l'individu, devenu expert de lui-même, pour se transformer et s'optimiser individuellement.

D'un point de vue pédagogique, cette troisième étape aspire à « donner du sens » à l'engagement de l'élève. En effet, le projet vise à être individuellement construit, par chacun, sur la base d'une thématique qui revêt, de son point de vue intime, une signification personnelle, une résonance particulière. À la suite de Dewey<sup>2</sup> pour qui « toute leçon devrait répondre à une question que l'élève se pose » et, dans la mesure où le travail auto-quantificateur que les élèves mettent en œuvre est censé répondre à une problématique personnelle, la conduite de leur projet peut correspondre à une activité signifiante de leur point de vue. Par ailleurs, l'analyse et l'interprétation des données qu'ils recueillent sur eux-mêmes peuvent nécessiter la collaboration avec les enseignants d'autres matières, qu'il s'agisse des sciences de la vie, des mathématiques ou des sciences physiques. Ce décloisonnement disciplinaire, au service du projet personnel de l'élève, est susceptible de construire du sens aux enseignements scolaires.

De façon concrète, les thèmes choisis par les élèves en tant qu'objet de leurs projets respectifs d'auto-expérimentation peuvent s'avérer extrêmement variés. Ils seront en effet aussi divers que le sont leurs singularités inter-individuelles. Ils s'agit néanmoins de satisfaire les trois critères suivants :

- avoir émergé d'une réflexion, d'une problématique ou d'un questionnement personnel
- comporter une dimension corporelle
- donner lieu à la quantification d'un paramètre dans le temps.

À titre purement illustratif, voici quelques thématiques envisageables : enregistrer l'évolution dans le temps du nombre de calories ingérées quotidiennement, de paramètres biologiques comme la fréquence cardiaque au lever, la pression artérielle, la glycémie, de mesures statur pondérales (poids, périmètre du biceps, taux de masse grasse) ou encore des temps de sommeil et de sédentarité (durée cumulée en station assise), des performances dans une activité sportive ou un exercice de musculation, d'un construit psychologique (par exemple, l'auto-évaluation de l'estime de soi physique). Le choix d'un paramètre unique demeure envisageable mais le projet de l'élève peut se voir enrichi par l'enregistrement d'une seconde variable quantitative et/ou par la description de ses ressentis en première personne. Dans le premier cas de figure, il s'agit d'envisager la relation entre les deux variables quantitatives mesurées, par exemple, entre le temps de sommeil et l'évolution des performances sportives. Dans le deuxième cas, l'ajout d'une description du vécu peut permettre de déboucher sur une confrontation systématique des données phénoménologiques et des automesures.

Une fois définie sa thématique générale, l'élève conçoit un protocole de quantification simple, réaliste et délimité dans le temps. Plus précisément, il sélectionne son outil de recueil de données quantitatives - et éventuellement phénoménologiques - et détermine la fréquence ainsi que la durée d'enregistrement. Il teste, si possible, sur une courte période, son dispositif afin d'en vérifier la faisabilité à une échelle temporelle plus étendue. Le projet ainsi défini est validé par un « comité de suivi » composé de l'enseignant et de plusieurs camarades. Ce dernier assure un suivi régulier de l'élève, durant la phase de mise en œuvre à proprement parler, correspondant à la période d'enregistrement des données, dans le but principal de s'assurer que le projet ne nuit ni à la qualité de vie ni à l'intégrité du sujet. Les données ayant été recueillies, le sujet travaille à leur analyse et à leur interprétation.

---

<sup>2</sup> FABRE (M.) (2015). « Education et Humanisme : lecture de John Dewey », Vrin, 2006.



Pour ce faire, sont particulièrement recherchés des moments significatifs (plateaux, pics, effondrements) dans la dynamique du paramètre mesuré ainsi que des corrélations éventuelles entre variables (qu'il s'agisse de deux variables quantitatives ou d'une donnée quantifiée associée à des ressentis phénoménologiques). Au cours de ces différentes étapes du PPAQ, l'enseignant peut sensibiliser les élèves à des projets auto-expérimentaux menés par les membres du *Quantified Self* et/ou à des travaux scientifiques étudiant l'évolution temporelle d'une variable, à titre de ressources pour structurer leur propre projet mais aussi d'ouverture culturelle.

La dernière étape du projet auto-expérimental consiste à le présenter à sa classe, dans un format bref, dynamique et attractif, par exemple, à l'occasion d'une journée dédiée au self-tracking : sont alors restitués la genèse du projet et ses enjeux personnels, le protocole méthodologique retenu (avec ses difficultés de mise en œuvre), les résultats principaux et leurs interprétations, ainsi que leur capacité à apporter un éclairage inédit, voire une réponse originale à la préoccupation initiale. En plus de spécifier ce qu'il apprend de son propre fonctionnement corporel singulier, l'élève précise comment il a vécu ce projet (niveau d'anxiété, degré perçu de contrainte...) et formule, en l'argumentant, son positionnement critique vis-à-vis des idéaux, valeurs et pratiques du *Quantified Self*.

Plusieurs des thématiques citées sont potentiellement polémiques et discutables d'un point de vue moral. Que penser en effet d'un élève dont le projet serait de se peser quotidiennement pendant plusieurs semaines et/ou de mesurer l'évolution de son taux de masse grasse ? Ce type de projets d'auto-quantification pose des difficultés éthiques car la mesure répétée de tels paramètres peut déclencher et/ou amplifier des troubles comportementaux (comme l'addiction à l'automesure, la bigorexie, etc.) et/ou des désordres alimentaires (orthorexie, anorexie-boulimie, etc.). En effet, la finalité de l'« auto-perfectionnement par les chiffres » peut s'avérer excessivement éprouvante, voire épuisante dans la réalité de sa mise en œuvre.

Plutôt que de détourner la discussion de ces questionnements éthiques et de dissimuler le risque pathologique non négligeable, l'enseignant peut assumer la fonction d'« Homme debout »<sup>3</sup> c'est à dire les affronter, au travers d'échanges avec les élèves. La raison en est simple : les élèves n'ont pas attendu et/ou n'attendent pas le cours d'EPS pour quantifier ce type de paramètres problématiques. Un positionnement éthique consiste alors à refuser de laisser les élèves s'exposer, seuls, livrés à eux-mêmes, à ces pratiques non encadrées de l'auto-quantification. Sur ces sujets épineux, il est possible d'intervenir, suivant ses sensibilités personnelles, de façon variable, étant entendu que ce qui prime, dans la hiérarchie des valeurs éducatives est la préservation de l'intégrité des élèves<sup>4</sup>.

Dès lors, dans certains cas de figure, il convient de dissuader l'élève, en amont, de s'engager dans tel projet jugé dangereux. Cela suppose bien sûr de justifier cette recommandation, en lui expliquant les dangers réels auxquels il s'expose. Dans une autre situation, il est possible d'autoriser l'élève à s'engager dans le projet qui l'anime personnellement mais en l'avertissant, dès la phase de conception du projet, des risques potentiels, puis en renforçant le suivi et l'accompagnement durant sa phase de mise en œuvre et/ou en l'incitant à raccourcir la période d'automesure.

<sup>3</sup> UBALDI (J-L.) « Une EPS de l'anti-zapping », *Revue EP.S*, n°309, 2004.

<sup>4</sup> REBOUL (O.) « Les valeurs de l'éducation », Les Presses Universitaires de France, 1992.



## Conclusion

Au final, la proposition pédagogique présentée ici en trois axes vise à se tenir à distance d'un double écueil qui consiste, d'une part, en une fascination technophile béate et, d'autre part, en un rejet technophobe en bloc.

En effet, conscient des dérives possibles de l'auto-quantification et de ses potentialités éducatives, il est possible de faire le pari que c'est en permettant à ses élèves d'identifier le « juste » usage, pour eux, de l'auto-quantification, en les guidant dans l'exploitation méthodique des auto-données et en leur faisant expérimenter, corporellement, les limites et intérêts de cette pratique qu'ils éviteront d'en subir, de plein fouet, les méfaits potentiels, dans leur vie future et/ou au-delà du cadre de l'EPS. Les nombreux abandons du self-tracking actuellement constatés semblent en effet la résultante d'un déficit criant de préparation.

L'EPS peut contribuer à assumer ce rôle propédeutique, en proposant un encadrement sécurisant d'un point de vue affectif et en prenant appui sur la richesse des pratiques sportives en termes de possibilités d'auto-quantification.