

Epreuve : ...10L..... Matière : ...3430..... Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroter chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

L'éducation physique et sportive (EPS), par le biais de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques, vise à la formation d'un citoyen cultivé et lucide capable de faire des choix éclairés afin de s'engager de manière régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire (Programmes lycée, 2019). Au travers cette injonction institutionnelle, on comprend qu'aujourd'hui, l'objectif de notre discipline est de favoriser un engagement des élèves dans leurs processus d'apprentissages de par une éducation à faire des choix. Cette éducation durable dans le temps doit permettre que le développement de l'élève se poursuive "ailleurs et au delà de l'école" pour désigner le futur citoyen dans sa vie active et avec autrui (Rebaud, philosophie de l'éducation, 1994).

Toutefois, on constate que pour beaucoup d'élève, l'EPS constitue le seul temps de pratique physique et que bon nombre d'entre eux ne s'engage plus dans une pratique à la sortie du système scolaire (Traveret, 2014). C'est pourquoi, il nous incombe en tant qu'enseignant d'EPS de contribuer à la construction d'apprentissages réinvestissables dans la vie future de nos élèves. Or, avec une pratique qui n'excède pas en moyenne 45 minutes lors de la leçon (Busch, 2016), nous sommes en droit de nous demander par quelles mises en œuvres pédagogiques et didactiques, l'enseignant d'EPS peut-il contribuer à un engagement des élèves permettant une régularité des apprentissages transposables au mode de vie actif et solidaire.

Dans une vision plus large, l'objectif de l'enseignement de la discipline EPS s'inscrit aujourd'hui dans la formation d'un citoyen autonome, physique et socialement éduqué, dans le souci de vivre ensemble (BO n°11, 2015).

À ce stade de notre réflexion, il conviendrait de dire que cette formation de l'élève dont nous venons de faire l'état, s'entrevoit à travers son incontournable implication dans les apprentissages. Ainsi, "sans engagement... 1.1.16.

du sujet, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage" comme le souligne François Dubet (Travert et Rey, l'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n° 85, 2018). Aussi, il déclare que l'engagement est la condition nécessaire de l'apprentissage, de même que d'un point de vue plus scientifique, cette notion représente l'ensemble des ressources physiologiques et psychologiques mises à contribution (Curry et Sarrazin, 2000). Cependant, on constate qu'à la période de l'adolescence, cet engagement a tendance à diminuer, notamment chez les élèves qui éprouvent des difficultés et chez les filles (Costin, 2011). Ainsi, l'enseignant d'EPS, dont le métier d'enseignement repose notamment sur sa capacité à créer les conditions favorables aux apprentissages de ses élèves, se doit de favoriser l'engagement de ceux-ci (Récopé, 2001).

Cette adhésion des élèves aux situations que proposent l'enseignant permet de contribuer au développement des différentes compétences motrices, méthodologiques et sociales. Ces différentes compétences que l'on se peut d'assimiler aux apprentissages doivent être dans une large mesure "flexibles, efficaces et transférables" pour rentrer au service d'un engagement durable dans le temps (Famose et Durand, 1988).

Cette nécessité pour l'enseignant d'EPS de contribuer à des apprentissages tels que nous les avons décrits, s'oriente dans l'idée de donner du sens à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. En effet, l'élève ne s'engage dans l'activité que s'il trouve du sens dans la situation qu'on lui propose (Develay, 1996). Dès lors que l'élève trouve un sens à son activité, son engagement dans le temps ne fait plus de doute et il lui permettra de faire des liens entre son activité du moment et son mode de vie future. Ce mode de vie actif et solidaire est la condition sine qua non de la vie en société contemporaine. Et pourtant, on remarque qu'en 2016, 89% des adolescents sont considérés comme inactifs de même qu'une montée de l'individualisme s'observe de plus en plus (Sarrazin et Maltaçlioti, 2020). C'est en ce sens que l'EPS et l'enseignant doit contribuer à créer "un sentiment d'appartenance" (UNESCO, 2020) pour permettre le développement d'une société de

l'engagement.

Ainsi, l'enseignant d'EPS afin de permettre l'engagement durable de ces élèves dans leur apprentissages doit questionner le sens de ces mises en œuvres qu'il propose pour adapter son enseignement à ce qui fait sens pour les élèves. C'est donc au travers d'une prise en compte de tous qu'il pourra favoriser et renforcer l'engagement des élèves. C'est d'ailleurs l'un des axes majeurs du projet d'établissement à notre disposition, que de parvenir dans un premier à l'engagement durable de tous, pour viser par la suite la réussite de tous.

Fort de ces réflexions, nous mettrons en évidence que l'enseignant d'EPS contribue à l'engagement durable de ses élèves en mettant en œuvre des situations qui trouvent un sens à la fois sur le court terme mais aussi sur le long terme dans l'adoption d'un mode de vie actif et solidaire. Nous mettrons donc en exergue que l'opérationnalisation d'un enseignement qui rend les élèves acteurs et responsables de leurs apprentissages facilite la participation à la fois individuelle et collective à la construction de compétences transférables dans le futur.

Toutefois, constatant des baisses d'engagement de l'adolescent et de ses réticences avec et pour les autres, l'enseignant d'EPS favorisera la co-construction de compétences permettant tout à chacun de s'engager dans la pratique.

Pour ce faire, nous verrons dans une première partie que la mise en place d'un enseignement favorisant l'autonomie permet de répondre à ce besoin qu'ont les élèves. À travers une forme collective d'interdépendance positive, l'autonomie de l'activité de l'élève rentre au service d'un engagement à la fois pour soit (actif) et pour l'autre (solidaire).

Néanmoins, l'autonomie laissée aux élèves peut-être détournée et mal exploitée puisque leurs préoccupations ne sont pas les mêmes et que l'interaction peut ainsi être subie plus que constructive.

Ainsi, il s'agira pour l'enseignant d'EPS de guider les élèves dans leur interaction en les formant notamment au rôle d'observateur pour aboutir à une relation tuteur-tutoré efficace.

Pour aller plus loin, nous montrerons que cette forme d'interaction peut également trouver un écho dans l'association

sportive de l'établissement et ce plus particulièrement lors des compétitions UNSS pour donner un sens plus large à l'engagement lors de la leçon.

Puis, dans une deuxième partie, il s'agira pour nous de montrer que l'enseignant d'EPS de par la construction d'un dispositif qui prend en compte les différences de chacun, contribue à l'engagement de tous en trouvant un sens aux yeux de chacun. Soucieux de dépasser en plus d'un mode de vie actif, un mode de vie solidaire, l'enseignant organisera sa séquence de manière à associer l'engagement des élèves dans un projet collectif.

Nonobstant, les élèves peuvent percevoir la différenciation comme une mise à l'écart et de fait occasionner une baisse d'engagement qui sera contre productive aux apprentissages sur la durée.

De là, il faudra donc concevoir un enseignement qui à partir du acquis précédant permettrait aux élèves de percevoir un sentiment d'appartenance au travers un projet collectif laissant les possibilités d'agir aux élèves.

Au delà de ça, nous mettrons en oeuvre un projet pluridisciplinaire qui permettrait de donner à la pratique physique un sens plus parlant lors d'un séjour nécessitant le réinvestissement des apprentissages.

Dès à présent, nous allons voir que l'une des principales motivations qui conduisent à l'engagement des élèves est la dévolution progressive des processus d'apprentissages de par l'autonomie. Néanmoins, cette autonomie doit être encadrée et guidée par l'enseignant d'EPS pour en tirer tous les bénéfices escomptés.

De manière générale, nous savons que l'autonomie est un besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement et à le réguler lui-même plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression externe ou interne (Deci et Ryan, 1985). Aussi, dans le cadre de l'EPS, un élève habitué à être entraîné par devient un élève qui sait s'entraîner de façon autonome (Programme collège, 2015). Dès lors que l'on connaît la relation significative positive entre l'autonomie et l'engagement, on se veut de proposer une forme de pratique qui permet à ce thème l'autonomie des élèves tout en interagissant ensemble. ...4/10.

Epreuve : 102 Matière : 0430 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Pour que sur le long terme, cette forme de coopération devienne réciproque et permette tout à chacun de s'engager de manière autonome et durable dans ses apprentissages. Afin d'y parvenir, la forme de groupement des élèves pour aboutir à une interdépendance positive est importante. Il est montré que les groupes hétérogènes sont particulièrement porteurs de sens et d'intérêt (Darnis, 2010). En effet, dans ces groupes, les plus en difficultés tirent des avantages de l'interaction en profitant des compétences de l'autre pour s'engager d'un point de vue moteur, plus facilement. De même que pour les autres élèves, ceux plus en réussite à la base, vont devoir expliciter leurs stratégies de résolutions de problèmes. Au travers, cela, ils développent d'autres compétences à versant sociales et méthodologiques. "Le fait d'expliquer à autrui permet de clarifier sa propre pensée" (Vygotski, 1934), ainsi, l'interaction permet également de mieux comprendre son activité.

Afin d'illustrer notre idée d'une mise en œuvre favorisant l'autonomie pour permettre l'engagement dans une activité de co-élaboration, nous proposons une situation avec une classe de 5^e en badminton sous la forme de joueur-coach (Nisbet, 2008). Dans cette situation de match à thème sous forme de rinde italienne, chacun des deux joueurs va passer par le rôle de coach et de joueur. Ainsi, dans un premier temps, le joueur A d'une équipe affronte l'autre joueur A de la dyade dyssymétrique adverse. Une fois le premier à 7 points, les joueurs B de chaque dyade s'affrontent jusqu'à 14 points. De là, le match se termine par un double jusqu'à 21 points. L'objectif moteur étant de "réaliser des actions décisives afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe" (AFC 1). Tandis que l'objectif éducatif sera de coopérer au sein de la dyade de par la relation "joueur-coach" afin de conseiller son partenaire et trouver des solutions pour gagner la rencontre. La forme du match rend interdépendant

L'achivité des deux élèves d'une même dyade, ainsi on observe un certain engagement dans la pratique du fait de la volonté de chacun de ne pas faire perdre l'autre (Leary et Forsy, 1987). L'enseignant d'EPS met en place des "espaces de dé-briefing" à chaque temps de pause de la rencontre pour laisser le temps aux élèves d'échanger et de se conseiller sur l'achivité à adopter (Terrat, Saury et Sève, 2013). Ainsi, chaque élève indique à son binôme les points et points faibles qu'il a pu repérer chez l'adversaire et quels coups techniques il serait judicieux d'inhiber pour contourner et attaquer le terrain adverse.

Cette situation permet à l'enseignant d'EPS d'observer la pratique autonome des élèves dans leur relation de "joueur-coach" qui veut donner du sens à l'achivité de l'observateur avec l'interdépendance des scores.

Néanmoins, cette relation de coopération autonome nécessite de la part du coach des savoirs sur l'achivité et des capacités à transmettre de l'information utile à l'apprenant (Lafont, 2010). En effet, bien que s'engageant dans la pratique, le simple fait de mettre les élèves ensemble et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit pas toujours à une interaction productive. De là, elle peut entraîner une baisse de l'engagement et nuire à notre visé initiale de servir la solidarité sur le long terme de notre groupe classe.

Afin de remédier à la limite que nous observons, on se doit de former les élèves au rôle de tuteur/tutored (Ensergueix et Lafont, 2006). Cette formation dont on prend appui dans le projet EPS à notre disposition, doit contribuer à co-construire des voies de réemitter et favoriser l'engagement durable de nos élèves. Ainsi, on doit apprendre aux élèves à repérer les conduites typiques d'action tels que dans notre situation de badminton, le placement adverse, sa prise de raquette, le niveau de son revers. De surcroît, il faut également leur apprendre à diffusé des feed-back constructif pour permettre une interaction voulu et non subie. Dès lors, un tutorat coopératif réciproque, voulu et interdépendant est

un levier d'apprentissage tout en permettant d'assurer différents rôles" (programmes collège, 2015). Une fois formé au tutorat, chaque élève pourra s'engager de manière autonome dans le développement de ses compétences et trouvera sans à participer la construction de celles des autres.

Plus encore, le parcours citoyen indique d'une implication dans l'association sportive du collège (BO n° 25, 2016). Dès lors, on peut transposer cette formation au tutorat lors des compétitions UNSS. Souvent répartie sur deux gymnases, l'enseignant ne peut pas observer tous ses élèves. C'est pourquoi, les dyades créées lors de la leçon seront reconduites lors de ses compétitions pour permettre à chaque élève d'avoir un retour sur ses rencontres. Cette observation participera à le maintenir engagé dans la compétition. La solidarité travaillée en classe trouve ici un sens en dehors de ce cadre et montre la transposition possible des apprentissages ailleurs et au delà de l'école.

Nous venons de montrer comment l'enseignant d'EPS grâce à l'autonomie laissée aux élèves pouvait contribuer à susciter leur engagement et ainsi servir une utilisation de ces apprentissages sur le long terme.

Desormais, au cours de cette deuxième partie, il s'agira de montrer que malgré les différences de compétences initiales, l'enseignant d'EPS peut permettre l'engagement de tous grâce à une mise en forme collective. Toutefois, au risque de percevoir ses attentes différenciées comme différenciatrices, il s'agira de concevoir un sentiment d'appartenance au sein du collectif.

De manière générale, nous savons que les élèves en difficultés ont une vision négative de l'EPS (Portmann, 1995). En effet, ces élèves se sentent souvent incompétents et ont intégré un certain sentiment de résignation. Or, l'enseignant d'EPS dont la mission est de planifier - agir - interagir - différencier - évaluer - réguler doit prendre en considération les difficultés de chacun pour considérer l'individu au sein du collectif (Merieu, 2012). Ainsi, en s'appuyant sur l'objectif 2 de l'axe 3 du projet d'établissement, on se veut de proposer une forme de pratique qui permet de valoriser les acquis et de faire valoriser les apprentissages déjà réalisés au préalable.

C'est dans cette perspective que la mise en place d'une séquence où l'on va différencier certains acteurs des élèves pour permettre la progression de chacun en prenant en compte leurs besoins et leur faculté (BO n°30, L613). De par cette mise en œuvre, on attend qu'elle permette l'engagement de tous nos élèves afin que sur le long terme, ils comprennent que la différence n'induit pas l'échec.

Pour appuyer notre idée, nous prenons l'exemple d'une classe de 4^e de notre collège à l'appui avec laquelle on propose l'activité biathlon. Cette activité qui consiste à "gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance possible dans deux familles athlétiques" (AFC 1) permet de répondre à notre objectif d'une formation à faire des choix, validé par le projet EPS. Le biathlon qui est l'enchaînement d'une épreuve de tir et de course pose régulièrement le problème de la régularité de la course et de l'adaptation des distances. Afin de palier à ces problèmes, on réalise un test VMA sur une forme de 36-36 (secondes) qui donne une approximation de la VMA de nos élèves. À partir de celle-ci, nous constituons trois groupes de niveaux. De là, nous proposons une situation de relais par équipes de 3 avec 1 élève de chaque groupe de niveaux. Si l'activité tir est la même pour tous, la course est différenciée selon le niveau. Ainsi, le 1^{er} groupe parcourt 400m, le second 300m et le dernier 200m. Cette forme de groupement se veut rechercher des effets comparable à ce que nous avions mis en place dans notre séquence de badminton. En effet, on attend des élèves de par l'interdépendance du résultat, qu'ils établissent selon une stratégie qui leur est propre l'ordre du relais. De manière empirique, on sait qu'ils vont s'encourager et se conseiller pour produire la meilleure performance possible. Leur engagement solidaire se couple à un engagement moteur observable au vu des ressentis d'après course. Ainsi, cette activité du biathlon donne du sens à la course puisque mis au service du collectif et des apprentissages. On a pu voir d'après des données de terrain que certains élèves disent "ne pas avoir courus ainsi de puis longtemps".

Cependant, cette différenciation par l'intermédiaire de trois groupes de niveaux peut apparaître stigmatisante pour certains élèves et apporter un sentiment d'incompétence. De même que au sein des groupes, on peut avoir de trop grandes différences, qui viennent notre

Epreuve : 102 Matière : 0430 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

objectif de différenciation. Ainsi, certains élèves peuvent se retrouver en concurrence avec des camarades plus "forts" et se désengager sur la course. Cette désignation ne contribuerait alors pas aux apprentissages et encore moins à l'adoption d'un mode de vie actif et solidaire.

De ce constat, l'enseignant d'EPS peut dans un cycle suivant en course d'orientation se baser sur une situation de Hottel, à savoir de "le carré deux cartes" (2012). Dans cette situation qui tout comme notre activité biathlon consiste en un relais par équipe, la forme quelque peu différente va nous aider à palier à la limite perçue précédemment. En effet, chaque équipe est composée de deux dyades homogènes en leur sein et hétérogènes entre elles. Chaque équipe dispose de 2 cartes dont l'une est fixe au départ. De là, à tour de rôle chaque binôme part à la recherche de balise, côté de 1 à 4. Au travers cette situation, l'enseignant d'EPS crée des "débats d'idées" avant le départ (Deriaz, Bouzin et Gréhaigne, 1998). Ces moments seront utilisés par les élèves afin de mettre en place une stratégie à travers des interactions de tutelles. Aussi, chaque binôme doit se synchroniser pour soit chercher seul des balises, mais l'un sera sans carte, soit chercher à deux pour atteindre les plus difficiles. Ils devront donc s'organiser pour pouvoir passer le relais à leurs coéquipiers. Cette situation permet de contribuer à l'engagement des élèves puisque le résultat dépend des binômes, qui dépend des individus. Ce qui change de notre situation en biathlon, c'est qu'ici, la différenciation de niveau ne se perçoit pas directement et ce qui crée le sentiment d'appartenance à une communauté de pratique (Bourhoustan, Brassard et Adé, 2015).

Afin de donner davantage de cachet à ses apprentissages collectifs, on envisage un enseignement polydisciplinaire avec

nos collègues enseignants d'histoire-géographie, de SVT et de technologie. Ainsi, lors d'un séjour en milieu naturel, on crée une course d'orientation dont les balises sont des points culturels. De là l'histoire-géographie sert à créer les itinéraires et les check points. La SVT sert à déterminer comment le système nerveux et cardiovasculaire intervient à l'effort" (prog SVT, cycle 4, 2015). La technologie sert quand à gérer le matériel tel que la boussole et la matérialisation des cartes en s'appuyant sur un cahier des charges (compétence travaillée, cycle 4, 2017). Cette expérience incite à donner du sens à l'engagement des élèves et leur permet de vivre une expérience de vie collée avec les règles de vie qui vont avec. Les plus en difficultés se sentent plus d'avoir réactivé.

En somme, nous avons tenté autant que faire se peut de montrer que c'est au travers un enseignement qui fait sens pour les élèves que l'on contribue à leur engagement durable. Cette engagement permet alors de construire des compétences qui peuvent être réinvesties dans l'atelier et l'au-delà de la leçon. Ceci dans le but de répondre à l'objectif d'amener les élèves à adopter un mode de vie actif et solidaire.

