

Sujet : « *Respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués et résolument inscrite dans une école inclusive, l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir* » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019).

Parfois l'élève ne veut pas apprendre en EPS. Comment l'enseignant d'EPS crée-t-il les conditions pour tous les élèves d'un engagement favorable à la construction de compétences ?

Contextualisation 1

« *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (Aristote, Ethique à Nicomaque). Pas d'apprentissage sans activité, et pas d'activité sans mobilisation suffisante des ressources disponibles. Comme il semble très difficile d'apprendre sans s'engager, il nous étudierons comment inciter chaque élève à s'investir suffisamment pour construire des compétences en EPS, quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.

Contextualisation 2

« *Il n'est pas intéressé, il ne veut pas apprendre* ». Tel est l'amer constat souvent réalisé par certains parents ou certains enseignants, stigmatisant ainsi le manque d'attrait des élèves pour telle matière, ou le refus d'y investir les efforts nécessaires à leur progression (Collectif, *L'ennui à l'école*, Albain Michel, 2003). Ce désintéressement conduit même parfois au décrochage de certains élèves, lesquels se sont progressivement résignés à l'École. En éducation physique et sportive aussi, la question de l'engagement des élèves se pose avec la même acuité, notamment dans les rapports qu'elle entretient avec la construction de compétences, car même lorsque les élèves sont motivés, ils ne le sont pas toujours pour apprendre et progresser.

Contextualisation 3

D'une activité à l'autre, d'une séance à l'autre, au sein d'une même séance, voire d'une tâche à l'autre, les comportements observés en éducation physique et sportive peuvent être très divers, voire opposés : certains s'investissent sans compter, d'autres sont chahuteurs, indifférents, ou provocateurs, d'autres encore préfèrent se faire « oublier » et éviter d'attirer l'attention, alors que quelques-uns, enfin, multiplient les mots d'absence ou les inaptitudes. Enthousiasme, indifférence, désintérêt, renoncement, parfois résignation : face à une telle échelle des comportements, force est de reconnaître que la recherche d'efficacité didactique passe autant par les questions relatives au « comment les élèves apprennent », que par celles relatives au « pourquoi ils apprennent » (ou n'apprennent pas). Face à la figure de l'éternel débutant, celle de « *l'élève qui ne veut pas apprendre en EPS* » (J.A.Méard, *Revue EPS* n°259, 1996), nous étudierons les conditions pour que tous les élèves s'engagent suffisamment pour construire des compétences en EPS.

Définition des concepts clés

D'une façon générale, s'engager est un acte de la volonté qui conduit le sujet à réunir ses « forces » pour agir. Pour un élève, s'engager c'est consentir à mobiliser ses ressources à un certain niveau pour atteindre un but (ou pour éviter un anti-but). L'engagement « *traduit l'intensité avec laquelle les ressources énergétiques et psychologiques sont mises à contribution* » (F.Cury & P.Sarrazin, *Efforts et buts d'accomplissement*, in *L'effort*, coordonné par D.Delignières, Editions Revue EPS, Paris, 2000). D.Delignières (ibid.) explique que l'effort concerne le versant quantitatif de la conduite et désigne non pas la nature des ressources investies, mais la grandeur des ressources que le sujet consent à mobiliser pour atteindre son but. En EPS l'engagement a la particularité d'être corporel, il se traduit par une activité mettant en jeu le corps, c'est à dire une conduite motrice. Pour autant cet engagement ne sollicite pas que des ressources motrices car dans l'engagement corporel, il y a aussi des perceptions, des décisions, des significations (ressources neuro-informationnelles), il y a aussi des émotions (ressources psychoaffectives), et il y a aussi des interactions avec autrui (ressources psychosociologiques). Dans la pratique des APSA, selon les ressources majoritairement mobilisées, l'engagement peut être surtout physique (un parcours de cross-country en VTT), surtout cognitif (l'interprétation d'une carte et la mise en relation carte/terrain en course d'orientation), surtout psychoaffectif (la première montée en tête en escalade), ou encore surtout relationnel (la communication de l'assureur avec le grimpeur pour le rassurer et l'aider dans sa voie).

Notons que l'engagement n'est pas la motivation, même si les deux concepts sont étroitement liés. La motivation « *représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (R.J.Vallerand, E.E.Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Etudes vivantes, Laval, Québec, 1993) : « *plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante* » (F. Fenouillet, A.Lieury, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997). La motivation n'est pas un trait de caractère permanent mais un processus qui dépend de la perception d'un contexte : on est pas motivé pour tout, mais on est motivé pour quelque chose, c'est-à-dire pour atteindre un

but en particulier. Si la motivation est directement inobservable (c'est un processus psychologique), l'engagement est son indicateur comportemental. La motivation est donc la « moteur » de l'engagement : elle incarne ce qui « pousse » le sujet à agir.

Le contraire de l'engagement, c'est l'inactivité, l'abandon, le découragement, le renoncement. C'est l'élève qui ne veut pas apprendre : celui-ci a renoncé à mobiliser ses ressources en EPS car il a appris à se résigner à force d'échecs intériorisés (M.Seligman, 1975), car il ne perçoit pas le sens de ce qu'on lui propose (J.L.Ubaldi, 2009), ou encore car ce qu'il doit faire dans la séance génère chez lui des émotions à la tonalité désagréables (peur, frustration, honte), et non des émotions à la tonalité agréable (plaisir, fierté, surprise). Cette situation altère parfois le climat général de la classe car les stratégies motivationnelles de protection de soi sont parfois des stratégies d'auto-handicap rarement compatibles avec le « métier d'élève » : l'élève qui ne veut pas apprendre peut devenir un élève difficile pour « sauver la face » (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999). Parfois, aussi, comme c'est le cas dans cet établissement, certains élèves préfèrent « fuir » (H.Laborit, *Eloge de la fuite*, R.Laffont, Paris, 1976) : ils « se cachent » ou sont dispensés (contexte).

Pourtant l'engagement est nécessaire pour apprendre car l'apprentissage suppose « un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995). Et particulièrement lorsque « les apprentissages en EPS conduisent à l'acquisition de compétences » (Programmes des lycées, 2019), compétences qui « intègrent différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale) » (Programme du cycle 4, 2015). Les compétences, qui définissent aujourd'hui ce l'élève doit apprendre à l'Ecole, ne sont pas évanescences. Elles sont en effet des acquisitions stables, acquises par l'apprentissage, qui permettent de « mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret du 31 mars 2015). Ces caractéristiques ne peuvent se construire sans l'implication active et prolongée du sujet : pour être compétent, il faut mobiliser ses forces. Comme apprendre suppose la confrontation à une contrainte qui vient perturber les façons habituelles de faire, la mobilisation d'un minimum des ressources personnelles est requise pour activer les processus auto-adaptatifs qui permettront d'améliorer les conduites motrices.

Croire que l'élève en EPS, parce qu'il est dans une « discipline entièrement à part » (A.Hébrard, 1993) va s'engager « automatiquement » est une illusion. Enseigner, ce n'est jamais attendre que l'intérêt ou le sens « tombe du ciel ». C'est pourquoi enseigner, c'est aussi créer les conditions de la motivation des élèves comme condition à leur engagement. Pour cela l'enseignant conçoit et met en œuvre des procédures d'enseignement, qui sont des gestes professionnels (D.Bucheton, Y.Soulé, 2009) qui caractérisent l'action du professeur d'éducation physique aussi bien pendant la séance, qu'autour de la séance (avant et après). Ces procédures renvoient à la conception didactique (choix et planification des APSA, mode d'entrée dans l'activité, transposition didactique, élaboration et dimensionnalisation des tâches d'apprentissage, etc.), aux mises en œuvre pédagogique (animation et style d'enseignement, placement, gestion de la classe, des groupes, de l'espace, du matériel, du temps, etc.), à la régulation de l'activité de l'élève (observation des conduites, feedback, variables didactiques, évaluation formative ou formatrice, etc.), et enfin à l'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative). Nous verrons que chacune de ces interventions est susceptible de favoriser (ou pas) la motivation et consécutivement l'engagement des élèves, et donc au-delà la construction de compétences. Enfin l'enseignant d'EPS intervient aussi au sein d'un contexte général, celui de la cité scolaire : il collabore donc avec tous les acteurs de l'établissement afin de créer les conditions d'un climat scolaire favorable au travail, c'est-à-dire un climat serein, sécurisant, bienveillant, mais aussi exigeant.

Ces interventions doivent prendre en compte la diversité des élèves car « il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leurs classes sont hétérogènes » (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, 1992). « Prendre en compte la diversité des élèves » est d'ailleurs l'une des 14 compétences professionnelles à acquérir par les enseignants (arrêté du 1^{er} juillet 2013). Sans oublier que « résolument inscrite dans une école inclusive » (Programme du lycée d'enseignement générale et technologique, 2019), « l'EPS assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap » (Programmes du collège, 2015). Cette exigence nationale trouve un écho particulier dans cet établissement, lequel se caractérise par « un secteur de recrutement assez large permettant une certaine mixité sociale » (fiche contexte). Nous soulignerons que si l'hétérogénéité de « niveau » moteur est souvent évoquée en EPS, les différences de motifs d'agir ne le sont pas moins, notamment entre les plus « sportifs », et ceux qui sont « éloignés de la pratique physique et sportive » (Programme du cycle 4, 2015). Ne pas prendre en compte cette diversité, c'est favoriser l'engagement de certains élèves seulement.

Questionnement (trop long, mais il y a en réalité que 5 questions principales)

Pourquoi certains élèves ne veulent pas apprendre en EPS ? Qu'est-ce qu'ils redoutent ? Qu'est-ce qu'ils ne comprennent pas ? Qu'est-ce qui les ennuie ?

A quelles conditions les élèves acceptent-ils de s'engager ? Sachant que les déclarations d'intentions ou les injonctions (« fais un effort ! ») ont très peu d'impact sur leur engagement, quel contexte d'apprentissage créer afin que tous les élèves aient envie d'apprendre ?

Que nous dit la psychologie de la motivation sur les « raisons » qui poussent les élèves à s'investir ? Et au contraire sur les motifs d'abandon et de résignation ? Comment s'inspirer de ces données théoriques pour enseigner en prenant en compte les besoins fondamentaux des élèves ?

En quoi la réussite concrètement perçue est-elle le levier le plus puissant de l'engagement et le rempart le plus efficace contre la résignation ? Comment faciliter cette réussite pour tous les élèves ? Et comment la rendre facilement perceptible pour que tous éprouvent la satisfaction et la fierté d'apprendre ?

Comment prendre en compte la diversité des motifs d'agir, et la diversité des rapports au corps, pour offrir un enseignement stimulant pour les garçons et les filles, pour les plus « sportifs », mais aussi pour les élèves les plus en difficulté ?

Problématique 1 (la plus simple mais il y a l'essentiel : niveau 3 dans le bandeau)

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'enseignant doit à la fois identifier les causes explicatives du refus d'apprendre pour les élèves de cet établissement, mais aussi connaître les données scientifiques sur la motivation, afin de créer un contexte d'enseignement « *qui fait toute sa place au plaisir d'agir* » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019), un contexte favorable à l'engagement de tous et de toutes, quels que soient leurs niveaux et leurs motifs d'agir initial.

Les problématiques ci-dessous « montent » au niveau 4 du bandeau car elles sont plus évoluées.

Problématique 2 (centrée sur le climat motivationnel de maîtrise)

En partant du principe que la construction de compétences suppose un engagement sur la durée, nous défendrons l'idée selon laquelle s'engager pour construire des compétences ne se décrète pas, ne se commande pas, n'advient pas « magiquement » par la seule et toute puissante volonté de l'enseignant. Un certain nombre de conditions pédagogiques et didactiques sont nécessaires pour cela, conditions qui vont inspirer la nature des interventions de l'enseignant en direction d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1987), qui est le climat le plus favorable à des comportements adaptatifs envers l'apprentissage (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995). Pour « faire apprendre » en effet, l'enseignant crée dans la séance et sur la séquence un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1987), c'est-à-dire un climat au sein duquel la préoccupation majeure de l'élève est de construire des compétences.

Et comme « *la réalité quotidienne de l'EPS rappelle que l'hétérogénéité la plus difficile à gérer se situe au niveau des attitudes* » (J.-A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in Revue EPS n°241, 1993), nous expliquerons comment ce climat motivationnel de maîtrise peut donner (ou redonner) l'envie de progresser à tous les élèves, quelles que soient leurs différences et leurs motifs d'agir dominants.

Problématique 3 (centrée sur le plaisir et les émotions)

Nous centrerons notre étude sur le plaisir ressenti par les élèves en éducation physique et sportive, car il constitue la pierre angulaire de la motivation intrinsèque (E.Deci, 1975), et un puissant stimulant pour les engager pleinement dans les apprentissages. Le plaisir est un effet le « starter » d'un cercle vertueux unissant désir d'apprendre, réussite, et construction des compétences, à condition que les élèves perçoivent leurs progrès dans des situations qui ont de la valeur pour eux. Le principe général des interventions de l'enseignant est d'« accrocher » les adolescents par différentes sources de plaisir immédiat (jeu, défoulement physique, dissonance cognitive, besoin d'affiliation, sentiment d'autodétermination, contact avec la nature...) en prenant en compte l'hétérogénéité des envies, besoins, et aspirations. L'engagement poursuivi en persévérance les conduira un peu plus tard vers la satisfaction, qui est un plaisir différé conséquence de l'apprentissage et de la réussite (sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi).

En d'autres termes, l'enseignant conçoit et règle ses interventions pédagogiques et didactique en manipulant le levier émotionnel, car émotion et motivation possèdent une racine latine commune (*movere* signifiant mouvement). En vue de susciter l'engagement, le contexte initial d'apprentissage stimule la joie, la surprise, ou encore l'appréhension (raisonnée) pour que tous les élèves acceptent de s'engager, avant que la perception des progrès génère la fierté d'avoir construit de nouveaux pouvoirs moteurs à haute valeur perçue.

Problématique 4 (centrée sur la réussite : la plus simple)

L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS est souvent un élève qui s'est résigné à force d'échecs répétés et intériorisés. Nous expliquerons comment transformer ce cercle vicieux de la résignation en cercle vertueux du succès, en faisant de la réussite concrètement éprouvée le moteur le plus puissant de l'engagement des élèves. Nous définirons les contours d'un enseignement résolument inclusif qui permet à chacun de réussir à son niveau, de connaître la satisfaction de progresser, de mener à bien des projets mobilisateurs, de participer à des collaborations de groupe épanouissantes...

Ainsi le cercle vicieux de l'éternel débutant s'efface au profit d'un cercle vertueux d'élèves en éternels progrès. Au profit de l'EPS vécue ici et maintenant mais aussi au profit de la pratique physique ailleurs et plus tard, car les succès capitalisés incarnent la principale condition pour « *pratiquer une activité physique raisonnée et*

régulière tout au long de la vie » (Programme EPS du lycée d'enseignement général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

Problématique 4 (centrée sur la réussite : peut-être plus élaborée)

Nous étudierons comment créer les conditions favorables l'engagement de tous les élèves, en vue qu'ils s'impliquent suffisamment dans les situations d'apprentissage proposées pour progresser et construire des compétences significatives. Nous montrerons qu'inciter les adolescents à s'investir suffisamment pour apprendre c'est interagir favorablement avec leur motivation d'accomplissement, en les amenant à penser qu'ils peuvent réussir, en leur permettant de réussir effectivement dans des situations qui ont du sens et de la valeur pour eux, et en les aidant à identifier la nature et la portée de ces réussites.

En d'autres termes, il s'agit de créer les conditions d'un cercle vertueux autour de la réussite en éducation physique et sportive : la perspective de la réussite stimule l'investissement des élèves dans des tâches d'apprentissage, alors que la perception et l'expérience accumulée de la réussite engagent cet investissement dans la durée, c'est-à-dire vers la persévérance. Ainsi s'éloigne le spectre de l'éternel débutant pour des élèves en éternels progrès en EPS, à condition que chacun, quels que soient ses ressources ou son niveau de pratique initial, puisse vivre et expérimenter à de nombreuses reprises la relation gratifiante entre engagement et apprentissages.

Problématique 5 (centrée sur la TAD : théorie de l'autodétermination)

Si l'élève ne veut pas apprendre en EPS, c'est parfois parce qu'il se sent contraint, parfois parce qu'il se sent « nul », ou parfois parce qu'il se sent isolé. Et lorsque ces trois perceptions se combinent, il s'enlise dans un statut d'éternel débutant. Nous nous appuyerons sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), pour montrer comment l'engagement de tous les élèves en EPS est favorisé par la satisfaction de trois besoins fondamentaux et universels : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin de proximité sociale. Nous expliquerons quelles sont les grandes caractéristiques du contexte général de la leçon, ainsi que les caractéristiques du style motivationnel de l'enseignant (Reeve et al. 2014) qui sont au service de ces leviers importants de la motivation pour apprendre. Nous préciserons aussi comment maintenir cet engagement dans la durée, car si l'engagement est nécessaire pour agir, la persévérance est indispensable pour apprendre, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre à être compétent.

Problématique 6 (centrée sur le paradigme de l'expectation / valence)

L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, c'est celui qui ne perçoit pas l'intérêt de ce qu'on lui demande de faire, et/ou celui qui ne se pense pas être capable de le faire. Selon le modèle théorique général de l'expectation / valence (Atkinson, 1957 : Vroom, 1964), l'engagement du sujet repose sur le produit de la probabilité subjective d'atteindre le but (expectation), et de la valeur de ce but pour le sujet (valence). Créer les conditions de la motivation, c'est donc favoriser la confiance en soi (pour que l'élève se sente capable « d'y arriver »), et en même temps conférer de l'importance au but à atteindre (il faut que cela « vaille » le coup d'investir des ressources pour agir dans la tâche).

Nous montrerons comment donner ou redonner de la confiance en soi à chaque élève afin qu'il se sente capable de construire des compétences, car la perspective de la réussite est le premier « moteur » de l'engagement. Nous présenterons en même temps les leviers les plus efficaces pour donner de la « valeur » aux buts à atteindre et du sens aux compétences à construire via la pratique des APSA. Le tout en évitant d'opposer un engagement pour « travailler » et un engagement pour « jouer », car « placé dans des conditions favorables de réussite, l'élève ressent le plaisir du jeu et de l'apprentissage » (Programme pour le lycée professionnel, BO spécial n°5 du 11 avril 2019).

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par les causes qui poussent certains élèves à refuser d'apprendre

- Partie 1 : l'élève ne veut pas apprendre car il ne sent pas capable de réussir, il redoute l'échec et de montrer son incompetence devant les autres
- Partie 2 : l'élève ne veut pas apprendre car il ne perçoit pas le sens de ce qu'on lui propose : il ne comprend ni « à quoi ça sert » ni ce que cela va lui apporter
- Partie 3 : l'élève ne veut pas apprendre car ce qu'on lui propose ne l'intéresse pas, cela l'ennui, ou cela génère chez lui des émotions à la tonalité désagréable (comme la peur).

Plan 2 : entrée par les trois besoins psychologiques fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination (TAD)

- Partie 1 : un enseignement qui favorise l'engagement de tous les élèves en satisfaisant leur besoin de compétence (besoin d'être efficace, performant, de réussir, de relever des défis)

- Partie 2 : un enseignement qui favorise l'engagement de tous les élèves en satisfaisant leur besoin d'autonomie (besoin de se sentir libre, à la source de ses actions, de faire des choix)
- Partie 3 : un enseignement qui favorise l'engagement de tous les élèves en satisfaisant leur besoin de proximité sociale (besoin de se sentir accepté et reconnu par autrui, de recevoir de l'attention, d'appartenir à un groupe social).

Plan 3 : entrée inspirée du modèle théorique de l'expectation/valence

- Partie 1 : les élèves s'engagent lorsqu'ils pensent être capable de réussir la tâche (à l'échelle de la situation et de la leçon), et de progresser (à l'échelle de la séquence) : il faut leur donner ou leur redonner confiance en eux
- Partie 2 : les élèves s'engagent lorsqu'ils perçoivent que ce qu'ils font en EPS est important : ce qu'on leur propose de faire a de la valeur pour eux
- Partie 3 : les élèves s'engagent lorsqu'ils « n'ont pas l'impression » de faire un effort en s'engageant : des dispositifs qui permettent de « masquer » l'effort (jeu, situations de double tâche...).

Plan 4 : entrée inspirée de la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (TBA) et du modèle TARGET d'Epstein (1989) : créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise, c'est-à-dire un contexte où le but des élèves est d'abord de construire des compétences

- Partie 1 : les caractéristiques de la tâche (T) du temps (E) pour un climat motivationnel de maîtrise
- Partie 2 : les caractéristiques de l'autorité (A) et des groupes (G) pour un climat motivationnel de maîtrise
- Partie 3 : les caractéristiques de l'évaluation (T) et de la reconnaissance (R) pour un climat motivationnel de maîtrise.

Plan 5 : entrée par trois grands « leviers » motivationnels pour inciter l'élève à s'engager pleinement dans les apprentissages

- Partie 1 : ressentir un plaisir immédiat : le jeu, les émotions
- Partie 2 : réussir et se sentir compétent
- Partie 3 : se sentir autonome et libre de ses choix.

Plan 6 : entrée par la nature des interventions de l'enseignant (plan « type » ici tout à fait recevable et qui permet de distribuer ses idées de façon assez simple et complète)

- Partie 1 : les caractéristiques des situations d'apprentissage pour inciter tous les élèves à s'engager suffisamment pour apprendre en EPS
- Partie 2 : les caractéristiques de la relation pédagogique et de l'animation du groupe pour inciter tous les élèves à s'engager suffisamment pour apprendre en EPS
- Partie 3 : les caractéristiques de la régulation de l'activité et de l'évaluation pour inciter tous les élèves à s'engager suffisamment pour apprendre en EPS.

Plan 7 : entrée par trois « niveaux » d'intervention de l'enseignant : seul face à sa classe, dans sa discipline avec ses collègues EPS, et plus largement au sein d'un établissement

- Partie 1 : intervenir dans la classe pour favoriser l'engagement pour apprendre de tous les élèves
- Partie 2 : intervenir avec ses collègues EPS pour favoriser l'engagement pour apprendre de tous les élèves
- Partie 3 : intervenir au sein de la cité scolaire pour créer les conditions d'un climat scolaire favorable à l'engagement pour apprendre de tous les élèves.

Votre travail = sélectionner les arguments pour les rédiger : ici l'idée est juste annoncée en lien avec la commande centrale du sujet

→ il faut développer l'argument choisi en crédibilisant la démonstration par des connaissances scientifiques et/ou des références aux textes officiels,

→ il faut l'illustrer en décrivant une situation (ou une séquence ou un cycle) où l'on « voit » les élèves,

→ il faut si possible et si c'est nécessaire la nuancer pour accéder à une forme de pensée complexe caractéristique du niveau 4 du bandeau

Plan détaillé construit autour du plan 2 : entrée par les trois besoins psychologiques fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination (TAD)

Partie 1 : un enseignement qui favorise l'engagement de tous les élèves en satisfaisant leur besoin de compétence (besoin d'être efficace, performant, de réussir, de relever des défis)

- Argument 1 : confronter chaque élève à un « *niveau optimal de défi* » (S.Harter, 1978), c'est-à-dire à un but concret perçu comme difficile à surmonter, mais réalisable. Pour s'engager chaque élève doit être confronté à une situation « à sa mesure » qu'il pense pouvoir réaliser avec succès (difficulté estimée mobilisatrice). En diversifiant les « chemins du succès » pour faire réussir tout le monde.
- Argument 2 (ou intégré sous la forme de nuance à l'argument précédent) : mais pour les élèves les moins sûrs d'eux (ceux qui sont à risque de décrochage ou de résignation) il faut commencer l'apprentissage par des réussites « rapides » (donc des tâches faciles à réaliser) afin d'enclencher le cercle vertueux entre la réussite et l'engagement.
- Argument 3 : rendre la réussite facilement perceptible par les élèves eux-mêmes : à l'échelle de la tâche et de la leçon (vivre des réussites concrètes), mais aussi à l'échelle de la séquence (perception facile des progrès).
- Argument 4 : renforcer les croyances d'efficacité personnelle par une relation pédagogique « à bonne distance » (qui s'intéresse à chaque élève sans le placer « sous contrôle », et sans chantage affectif), par des feedback encourageants et valorisants qui soulignent les progrès, et par des interactions sociales de groupe « protectrices ». La confiance en soi fournit de l'énergie motivationnelle.
- Argument 5 (ou intégré à l'argument précédent) : protéger les élèves des menaces envers la confiance en soi, et notamment les moqueries, les humiliations, les comparaisons sociales de groupe... (attention par exemple à l'effet « gros-poisson-petit-bocal, Marsh, 1987).
- Argument 6 (argument difficile à construire) : inciter les élèves à faire des attributions causales adaptatives (réentraînement des attributions causales). Faire en sorte que les élèves attribuent leurs succès à une cause interne, instable et contrôlable (l'effort), et leurs échecs à des causes instables soient externes (difficulté de la tâche), soit internes et contrôlables (absence d'effort ou mauvaise stratégie). Eviter surtout que les élèves attribuent leurs échecs à des causes internes, incontrôlables, et stables (= leurs capacités).
- Argument 7 : concevoir et mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation plus informatifs que normatifs (évaluation par compétences) et qui confèrent du sens à l'engagement à l'échelle de la séquence (les élèves savent « où aller »). Au collège, les membres de la communauté éducative peuvent décider de supprimer les notes.

Zoom sur l'argument 1.1

Souvent les élèves refusent de s'engager parce que ce l'enseignant propose est perçu soit comme irréalisable, soit comme trop facile. Ainsi que le souligne J.-P.Famose « *c'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS (...). C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais* » (*La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001). Nous pensons comme Anne Hébrard qu'« *il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* » (*L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement* ; in Revue EPS n° 243, 1993). C'est pourquoi dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique, grâce à la diversité des contenus d'enseignement et grâce à la diversité des interventions, l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être « bon », de se sentir « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé.

La réussite concrètement perçue dans des situations qui ont de la valeur aux yeux des adolescents (Atkison, 1957) est donc la pierre angulaire de l'engagement et le début d'un cercle vertueux entre l'engagement, la construction de compétence, et la satisfaction (voire la fierté) : c'est parce qu'il s'engage que l'élève apprend, et c'est parce qu'il apprend qu'il continue à s'engager. Pour cela il faut confronter chaque élève à un « *niveau*

optimal de défi » (S.Harter, 1978), c'est-à-dire à un but concret perçu comme difficile à surmonter, mais réalisable. Pour s'engager chaque élève doit être confronté à une situation « à sa mesure » qu'il pense pouvoir réaliser avec succès (difficulté estimée mobilisatrice). A condition aussi de diversifier les « chemins du succès » pour faire réussir tout le monde car l'EPS est « *résolument inscrite dans une école inclusive* » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019).

Dans l'activité escalade (CA2) avec une classe de troisième, c'est la seconde séquence d'enseignement au cycle 4. L'enseignant consacre la première séance à la « révision » des règles et des principes de sécurité, pour que chacun sache « assurer la sécurité de son camarade » et « respecter et faire respecter les règles de sécurité » (Programme EPS pour le cycle 4, 2015). Il revient notamment sur la façon de s'équiper avec le harnais, savoir l'ajuster, vérifier les retours de sangle, réaliser son nœud d'encordement, ainsi que la méthode de l'assurage en moulinette à 5 temps en contrôlant la tension de la corde (tendre sans tirer). Cette façon de responsabiliser les élèves dans une APSA au risque perçu élevé est un premier levier de l'engagement, car les adolescents aiment qu'on leur fasse confiance (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Les élèves sont groupés par trois de façon affinitaire, ce qui les rassure et favorise leur besoin de proximité sociale (Deci et Ryan (2002), même si l'enseignant surveille les différences sensibles de gabarits pour des raisons de sécurité. Afin de permettre à chaque élève du groupe-classe de « réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel artificiellement recréé plus ou moins connu » (AFC pour le CA2, Programme EPS 2015), l'enseignant traite l'activité de façon à proposer des voies très diversifiées, en vue que chacun puisse construire sa réussite « à son niveau ». Une ou deux voies avec une grande densité de grosses prises type « baquet » (prise large et profonde facile à tenir) permettra aux filles et aux garçons les moins à l'aise de vivre leurs premières réussites. La diversité des couloirs et des types de prises permet de construire une progressivité didactique très fine afin que la progression se construise « pas à pas ». Pour les plus habiles, l'accès à un devers leur permet de vivre d'autres sensations tout en se fixant de nouveaux défis mobilisateurs. Enfin, un carnet de suivi aide les élèves à prendre conscience très concrètement de leurs progrès : dans ce document individuel et autour de la compétence à construire, chaque élève fait valider les voies réussies, et indique la hauteur atteinte pour les autres.

Ainsi dans un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1987), les élèves perçoivent leurs réussites à court terme dans une activité où le succès est facilement identifiable, et ils identifient leur réussite à moyen terme au moyen de leur carnet de suivi, lequel « concrétise » leurs progrès à l'échelle de la séquence.

Il faut donc finement différencier la difficulté des situations en EPS, néanmoins les élèves sont rarement dupes : les plus faibles savent que d'autres élèves réussissent des choses plus « prestigieuses ». Mais en escalade, le risque perçu renforce la valeur de la tâche : même si la difficulté de celle-ci est objectivement facile, les élèves les moins en confiance ont l'impression de réussir quelque chose d'important et de valorisant.

Partie 2 : un enseignement qui favorise l'engagement de tous les élèves en satisfaisant leur besoin d'autonomie (besoin de se sentir libre, à la source de ses actions, de faire des choix)

- **Argument 1** : permettre aux élèves de faire des choix et de prendre des initiatives, notamment dans le cadre d'un projet réaliste à haute valeur perçue.
- **Argument 2** : confier de plus en plus aux élèves, du collègue aux lycées, des rôles et des responsabilités qui sont importants pour eux (en veillant à ne pas réserver les rôles les plus valorisants aux élèves les plus performants afin de ne laisser personne sur la touche). Au-delà de l'engagement il s'agit de créer les conditions de l'implication des élèves (lesquels deviennent des « acteurs » de leur formation).
- **Argument 3** : adopter un style d'enseignement « informant » (et non « contrôlant », Deci et al., 1991) empreint de bienveillance, d'exigence, de confiance, d'explications régulières, de feedbacks positifs, d'espace de liberté...
- **Argument 4** : refuser d'utiliser des sources extérieures de motivation pour « motiver » les élèves (récompenses, punitions, évaluations...). Manier le levier extrinsèque qu'en l'absence de toute autre forme de motivation, et de façon provisoire pour placer un « starter » à l'engagement.
- **Argument 5** : construire une pédagogie du sens où l'élève comprend « à quoi ça sert », et où il sait « où il va » (avec des finalisations de séquence à haute valeur perçue). Un élève qui s'engage seulement par contrainte ou par obligation ne perçoit pas le sens de ce qu'il fait.
- **Argument 6** : le jeu par définition est une activité autodéterminée (si l'élève se sent « obligé » de jouer, alors il ne joue plus) « *qui fait toute sa place au plaisir d'agir* » (Programme d'EPS du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Dans le jeu, l'élève « oublie » qui s'engage : il fait un effort (au sens de mobilisation des ressources) mais sans faire d'effort (au sens de pénibilité perçue). L'enseignant peut créer les conditions de l'activité ludique en EPS (source d'émotions et de sensations positives), en évitant d'utiliser pour cela le seul ressort compétitif.

Zoom sur l'argument 2.1

La mise en projet permet de soutenir efficacement le besoin d'autonomie des élèves (Deci et Ryan, 2002), surtout ceux pour lesquels apprendre n'est pas la priorité (J.-L.Ubaldi, 1998). Impliqué dans un projet réaliste et attractif à haute valeur perçue, l'apprenant se sent libre de choisir lui-même ses objectifs et les modalités de leur mise en œuvre. Les adolescents particulièrement acceptent les efforts, dès lors qu'ils savent où ils vont, et dès lors qu'ils perçoivent qu'ils se rapprochent du but. « Motiver » les élèves en effet, ce n'est jamais les infantiliser, mais au contraire les accompagner dans leur processus de développement en leur faisant confiance, en étant attentif à la demande d'autonomie, en leur « ouvrant » des espaces de liberté, besoins particulièrement sensibles à l'adolescence (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in Sciences et Vie Hors-Série n°188, 1994). Cette façon de construire des compétences en s'impliquant pour devenir « acteur de sa formation » est mise en valeur dès le cycle 4 du collège à travers la compétence travaillée « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Programme EPS, 2015), mais encore davantage au lycée où chaque élève doit « opérer des choix » pour « réaliser des projets individuels et collectifs » (Programme EPS du lycée général et technologique, 2019). Les élèves ne sont plus considérés comme des consommateurs passifs de l'École, mais comme des acteurs impliqués dans leur formation, et c'est cela qui favorise leur engagement.

Par ailleurs la mise en projet est en soi une procédure de différenciation « *respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués* » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019) car étant élaboré par les élèves eux-mêmes, le projet est « forcément » personnalisé. En situation de mise en projet, ce sont les élèves qui choisissent leurs objectifs et qui règlent le « curseur » de la difficulté selon la perception de leurs propres possibilités (I.Bordalo, J.-P.Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette, Paris, 1993). Le projet les aide à progresser significativement dans la pratique des APSA car il combine trois vertus : une vertu didactique en favorisant la construction de nouvelles compétences (intégrant des dimensions motrices, méthodologiques, et sociales), une vertu érotique en éveillant le désir d'apprendre et en satisfaisant le besoin d'autodétermination, et une vertu émancipatrice en permettant d'apprendre à apprendre en s'appropriant des « méthodes et des outils » (compétence générale, BO spécial n°10 du 19 novembre 2015).

Dans les activités qui supposent le maintien d'une allure de déplacement à la plus haute intensité possible, l'effort et la pénibilité sont souvent surreprésentés, ce qui altère parfois l'engagement, notamment chez ceux qui « sont le plus éloignés de la pratique physique et sportive » (Programme EPS du cycle 4, 2015). Après une première séquence de demi-fond planifiée en classe de cinquième, l'enseignant propose l'activité bike and run en quatrième, autour du même attendu de fin de cycle « gérer son effort », et de la même compétence visée « utiliser des repères extérieurs et des indicateurs physiques pour contrôler son déplacement et l'allure de son effort » (Programme EPS du cycle 4, 2015). Cette activité originale peut être de nature à « réconcilier » quelques élèves qui ne veulent pas apprendre avec l'effort physique en neutralisant une partie des représentations négatives vis-à-vis de l'engagement lorsqu'il suppose une dépense d'énergie prolongée. Si l'effort rebute souvent autant de collégiens, c'est qu'il n'est pas maîtrisé, il est subi, ce qui engendre des sensations corporelles désagréables. Le bike and run présente l'avantage de laisser aux élèves réunis en binômes le soin de choisir le moment et la durée de leur période de récupération (à condition que dans un premier temps les parcours soient exempts de dénivelé afin que la partie « bike » soit facile). L'effort est dédramatisé car la récupération est choisie et non imposée. De proche en proche, les binômes apprennent à trouver le meilleur compromis entre durée de course et la fréquence des transitions (P.Cachat, *Le bike and run au collège*, in Revue EPS n°270, 1998) : ce choix incarne une première forme de projet, un projet de gestion de l'effort à court terme.

L'enseignant choisit aussi d'organiser sa séquence avec une implication forte des élèves autour d'un projet à plus long terme cette fois, car orienté vers l'évaluation terminale. Les modalités d'évaluation (communiquées très tôt) différencient trois barèmes selon trois distances que les équipes choisiront par « contrat » : un parcours de 3 km, un parcours de 4 km, et un parcours de 5 km (avec un barème dégressif pour l'allure). Cette diversification présente l'avantage de répondre aux différents profils d'élèves, en plus de leur permettre de s'engager vers un objectif librement choisi.

Impliquer les apprenants dans un projet favorise leur engagement aussi car cette procédure repose sur la confiance et le partage de responsabilités. Mais c'est une procédure exigeante car proposer des projets, ce n'est pas permettre de faire tout ce que l'on veut. Cela suppose au contraire une délimitation des choix possibles à l'intérieur d'un cadre rigoureux, avec des alternatives claires, des outils de contrôle manipulables par les élèves eux-mêmes, et des modalités d'évaluation annoncées très tôt dans la séquence.

Partie 3 : un enseignement qui favorise l'engagement de tous les élèves en satisfaisant leur besoin de proximité sociale (besoin de se sentir accepté et reconnu par autrui, de recevoir de l'attention, d'appartenir à un groupe social)

- **Argument 1 :** une relation pédagogique bienveillante dans une ambiance de classe conviviale, au sein de laquelle l'enseignant s'implique chaleureusement auprès de chacun de ses élèves afin de montrer qu'il s'intéresse à ce qu'ils font.

- Argument 2 : des apprentissages coopératifs (et notamment des projets collectifs) qui permettent aux élèves de se sentir intégrés et utiles au sein du groupe pour réussir ensemble.
- Argument 3 : un enseignement inclusif favorable à l'engagement des filles et des garçons (en faisant vivre différents usages du corps, et pas seulement le corps performant), mais aussi favorable à l'intégration des élèves à profil particulier. Des activités compétitives « traitées » pour que chacun puisse réussir à son niveau.
- Argument 4 : une façon « différente » de vivre la séance d'EPS en « sortant des murs de l'Ecole », par exemple avec l'organisation d'un EPI. Cette façon moins « scolaire » de vivre la relation pédagogique est parfois un moyen de « relancer » la motivation d'élèves en décrochage.
- Argument 5 : « *En complément de l'EPS* » (Programme EPS de la scolarité obligatoire, 2015), l'AS renforce les trois grands « leviers » de la motivation selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) : elle consolide le sentiment de compétence en permettant aux élèves de vivre de nouveaux succès, elle repose sur le volontariat et le choix mais aussi sur l'implication et la responsabilisation (jeune officiel ou membre du bureau de l'association), et elle favorise des relations sociales épanouissantes en plus de nourrir des liens moins « scolaires » avec l'enseignant.

C'est à l'enseignant réunit en équipe pédagogique EPS de proposer des activités et des modalités de pratique diversifiées et originales qui permettront de faire vivre de nouvelles expériences motrices originales et mémorables, pratiques qui seront accessibles en vue « d'accrocher » le plus grand nombre d'élèves (et pas seulement ceux qui pratiquent déjà en club sportif). Ces modalités se déclinent en pratiques compétitives, mais aussi en activités de loisirs, de pleine nature, artistiques et expressives, ou encore de sensibilisation au handicap...

Zoom sur l'argument 3.4 (la description de l'EPI donné en exemple peut être largement synthétisée)

L'enseignant d'EPS est d'abord un enseignant qui agit avec tous les acteurs de son établissement pour créer les conditions d'un climat scolaire favorable au travail, c'est-à-dire un climat serein, sécurisant, bienveillant, mais aussi exigeant. La nécessité de « coopérer au sein d'une équipe » et de « contribuer à l'action de la communauté éducative » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013) doit l'inciter à collaborer avec ses collègues et avec tous les partenaires éducatifs afin que les élèves aient envie d'apprendre au sein d'une cité scolaire accueillante et dans une ambiance rassurante. L'envie de s'engager dépend d'abord du plaisir de venir au collège ou au lycée.

Au collège, les enseignants de plusieurs disciplines ont la possibilité de créer un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI). Cette façon différente de « faire apprendre » stimule souvent l'engagement des élèves car c'est un moyen de travailler « autrement » en prenant en compte leur besoin de nouveauté (Collectif, L'ennui à l'école, Albin Michel, 2003). Un projet original à haute valeur perçue est l'occasion de décroiser les disciplines en permettant aux élèves de vivre des relations moins « descendantes » avec les enseignants. Dans un EPI, chaque élève doit pouvoir « apporter sa pierre » selon son profil propre. Les compétences travaillées « séparément » dans les disciplines scolaires continuent de se construire au sein d'une tâche complexe mobilisatrice. Cette façon de décroiser et de donner du sens est souvent une solution efficace pour remobiliser ceux qui ne veulent pas apprendre dans une matière, mais qui s'investissent sans compter dans une autre.

Avec une classe de troisième de cette cité scolaire, le second cycle de VTT organisé dans le parc jouxtant l'établissement s'est achevé, et les élèves savent « réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu » (AFL CA2 pour le cycle 4, 2015) : ils sont capables de choisir et conduire un déplacement en adaptant le braquet et en utilisant la trajectoire la mieux adaptée au relief d'un parcours varié, avec quelques obstacles et variations de pente, tout en assurant sa sécurité et celle des autres. En revanche, ils ne maîtrisent pas encore complètement l'attendu de fin de cycle « gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Il faut pour cela inscrire davantage l'effort dans la durée.

Les enseignants d'EPS, de SVT, d'Histoire-géographie, et de Technologie souhaitent « faire vivre » les compétences construites en leur permettant de s'« opérationnaliser » dans un projet concret qui est aussi une occasion de s'ouvrir sur le monde. Le thème de cet EPI est de « se préparer physiquement et matériellement pour découvrir le patrimoine culturel et le milieu naturel à vélo » : il s'agit concrètement de préparer et réaliser quatre jours de découverte de la région attenante à l'établissement au mois de juin.

Du côté de l'enseignant d'Histoire-Géographie, les parcours sont choisis et préparés en amont à l'aide du planificateur de parcours en ligne « *Openrunner* » pour constituer un tracé qui enchaîne des « check point » historiques incarnés par des sites remarquables, ce qui permet aussi de mobiliser les connaissances et compétences en cartographie. Ainsi sont abordés concrètement trois thèmes du programme du cycle 4 « *se repérer dans le temps : construire des repères historiques* », « *se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques* », et « *s'informer à l'aide du numérique* » (Programme d'Histoire-géographie pour le cycle 4, 2015).

Du côté de l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre, toute la nutrition est envisagée en amont : la composition des repas (menus), mais aussi l'alimentation et l'hydratation à l'effort. Les indices de fatigue repérables sur le corps humain sont aussi étudiés et expliqués (fréquence cardiaque, douleurs musculaires, sensations de faim ou de soif) afin que les élèves puissent les contrôler sur leur propre fonctionnement corporel. Ainsi est abordée concrètement et autour de la mise en jeu concrète de l'activité physique la thématique du programme « *Le corps humain et la santé* », et notamment les connaissances et compétences associées « *expliquer comment le système nerveux et le système cardiovasculaire interviennent lors d'un effort musculaire, en identifiant les capacités et les limites de l'organisme* » et « *relier la nature des aliments et leurs apports qualitatifs et quantitatifs pour comprendre l'importance de l'alimentation pour l'organisme (besoins nutritionnels)* » (Programme de SVT pour le cycle 4, 2015).

Du côté de l'enseignant de Technologie le matériel est présenté en préparé en amont (architecture du vélo, fonctionnement de la transmission, etc.), vérifié au début et au terme de chaque demi-journée (à partir d'une « check-list avant de rouler »), et réparé le cas échéant (crevaisons, réglages des freins, des dérailleurs). Cette implication des élèves dans l'entretien, le nettoyage, et les petites réparations est l'occasion de mettre en application les connaissances sur les matériaux, en plus de « *s'approprier un cahier des charges* », et « *associer des solutions techniques à des fonctions* » (Compétences travaillées, Programme de Technologie pour le cycle 4, 2015).

Concernant le déroulement du stage, la classe est séparée en quatre groupes de six élèves (chaque groupe avec un enseignant), afin de prendre en compte le niveau de pratique et la condition physique des garçons et des filles, même le cas échéant les élèves en surpoids. D'une demi-journée à l'autre, les élèves peuvent changer de groupe selon leur niveau de fatigue (à partir d'indicateurs objectifs présentés et expliqués en SVT) afin de prévenir les démobilisations. Quant aux élèves inaptes, ils sont fortement impliqués dans le projet, notamment dans l'organisation des aspects logistiques (transport, matériel hébergement, etc.), dans la conception des circuits, ainsi que dans la préparation, l'entretien et la réparation des vélos. Chaque journée, les efforts physiques fournis permettent de réaliser entre 20 et 40 kilomètres de vélo (sur un parcours à faible dénivelé), avec de nombreux arrêts à l'endroit des sites remarquables prévus par le tracé. Les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive sont fatigués, mais ils se sentent fiers de réussir quelque chose dont ils ne se pensaient pas capables, ce qui rejailit positivement sur leur représentation de l'effort physique.

Finalement tous et toutes s'engagent et construisent ou affinent leurs compétences en les appliquant dans une situation inédite (tâche complexe) Cet EPI crée les conditions d'une expérience originale à forte résonance émotionnelle à partir de ce qui fait la spécificité de l'éducation physique : l'engagement corporel et la dépense physique. En « *offrant à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir* » (Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019), et en permettant aux élèves de réussir ensemble et de vivre d'autres types de relations avec leurs professeurs, nous espérons que ce type d'expérience puisse favoriser l'engagement des élèves les plus sédentaires, ceux qui parfois refusaient d'apprendre en EPS.

Réponse à la problématique : proposition 1

L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS n'est pas une fatalité. Favoriser l'engagement de tous en EPS suppose une attitude optimiste, volontariste, mais aussi lucide et réaliste.

Optimisme car il est toujours possible de stimuler ou de relancer la motivation des élèves, même les plus inhibés ou les plus perturbateurs : « *l'enseignant conserve en toutes circonstances la possibilité de déployer un style motivationnel propice à favoriser le réengagement* » (G.Escriva-Boulley, D.Tessier, P.Sarrazin, 2018). Volontarisme car croire en l'existence d'un « effet maître » (A.Mingat, 1991) à l'égard de la motivation, cela suppose d'enseigner d'une certaine façon : « *le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent* » (P.Meirieu, 2015). Pour cela, il faut comprendre les processus motivationnels sous-jacents à l'engagement, lesquels sont surtout sensibles à la valeur du but, au jeu, au sentiment d'autodétermination (besoin d'autonomie), au sentiment de compétence (confiance en soi), et à l'appartenance sociale (besoin d'intégration au sein du groupe). Parmi ces « ressorts » motivationnels, le levier le plus puissant est sans doute le succès concrètement éprouvé dans la pratique des APSA. Pour cela nous avons insisté sur l'importance de créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1987), dont les conditions portent sur la façon de constituer les groupes, d'évaluer, de donner du temps pour apprendre, de rétroagir à la prestation, d'ouvrir un espace d'autonomie et de responsabilité, de favoriser des interactions sociales collaboratives...

Enfin lucidité et réalisme, car entre celui qui reste des heures devant sa console et celui qui passe ses journées sur les terrains de sport, les expériences de rapport au corps et les motifs d'agir sont très hétérogènes. Ces différences imposent des procédures diversifiées pour agir favorablement sur l'engagement de tous et de toutes, car les élèves ne sont pas également sensibles aux mêmes « forces » motivationnelles. Mais tous ont besoin, pour se sentir fiers, de réussir... à leur niveau.

Réponse à la problématique : proposition 2

« *La motivation ne précède pas l'apprentissage, elle s'y construit* ». Pour autant, l'activité de l'enseignant ne détermine pas, ne commande pas la motivation : on ne "motive" pas les élèves ! Mais elle en crée les conditions en influençant le contexte de réalisation. Pour cela, il faut connaître les "ingrédients" de la motivation, c'est-à-dire le contexte social qui favorise l'engagement de tous et de toutes. Et pas n'importe quel engagement : un engagement pour apprendre.

Nous pensons que la clé de l'investissement des élèves en éducation physique et sportive, ce sont les succès qu'ils peuvent vivre dans une discipline où la réussite confère en général un pouvoir immédiatement perceptible et opérationnel. L'essentiel est donc d'amener chaque adolescent à jouir de sa réussite et de ses nombreux pouvoirs sur l'environnement. Car ainsi que le soulignait Henri Wallon, « *lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par le désintérêt ou par un sentiment d'infériorité* » (L'évolution psychologique de l'enfant, A.Colin, Paris, 1941). La difficulté est alors de prendre en compte les profils différenciés des élèves pour « *faire atteindre le minimum à tous et le maximum à chacun* », dans une discipline « *où la différenciation de la pédagogie est simultanément la plus nécessaire et la plus facilement réalisable.* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in Revue EPS n°241, 1993).

C'est pourquoi l'enseignant conçoit et organise ses interventions de façon à « accrocher » l'élève par un plaisir immédiat lié à la pratique physique et sportive, pour s'en servir de levier et le conduire vers un plaisir différé conséquence de l'apprentissage, et que nous appelons plutôt satisfaction. Nous pensons que lorsqu'il est répété, ce cercle vertueux entre le plaisir immédiat lié à l'engagement corporel et la satisfaction liée à la réussite « contamine » la personnalité toute entière de l'élève. En d'autres termes, les succès vécus en EPS peuvent redonner confiance à certains adolescents à risque de décrochage scolaire car la fierté a le pouvoir de « réparer » des blessures narcissiques parfois profondes.

Réponse à la problématique : proposition 3

L'élève qui ne VEUT pas apprendre en EPS est souvent un élève qui pense qu'il ne PEUT pas apprendre. C'est pourquoi nous pensons que la réussite concrètement vécue dans des situations qu'ils ont de la valeur aux yeux des adolescents est la condition la plus efficace pour « relancer » l'engagement de ceux ou de celles qui se sont déjà plus ou moins résignés.

Nous pensons néanmoins que la dynamique motivationnelle doit être attaquée sur plusieurs fronts. Le sentiment d'autonomie, la proximité sociale, les projets à haute valeur perçue, la nouveauté, le risque, le défi, mais aussi le jeu sont les ingrédients d'une EPS qui donne ou redonne l'envie d'apprendre. Ce répertoire de « solutions » est nécessaire pour que tous les élèves, filles et garçons, habiles et moins habiles, « sportifs » et plus « sédentaires », valides et handicapés, puissent trouver des motifs de plaisir, de satisfaction, et de valorisation personnelle en éducation physique et sportive.

Au-delà, les succès et les satisfactions, mais aussi les émotions et les sensations vécues en EPS vont constituer un capital de « bons souvenirs », lequel constitue le socle d'une véritable « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, Dunod, Paris, 2001) à l'égard de la pratique physique et sportive. C'est en s'engageant pour apprendre en éducation physique qu'on peut apprendre à aimer s'engager, en vue de profiter pleinement des loisirs physiques et sportifs : « *grâce aux efforts consentis, aux progrès réalisés et constatés, l'élève éprouve le plaisir de pratiquer une activité physique raisonnée et régulière tout au long de la vie* » (Programme EPS du lycée d'enseignement général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

Ouverture 1

On s'engage pour apprendre, mais on peut aussi apprendre à s'engager. L'engagement en EPS est également l'objet d'un apprentissage, car il existe une dimension « qualitative » à l'engagement. S'engager lucidement, c'est « apprendre à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts » » (Programme EPS du lycée d'enseignement général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019). Le professeur enseigne donc aussi un « savoir s'engager », afin que les efforts produits ne soient pas qu'une façon de se défouler.

Ouverture 2 (si l'idée n'a pas été développée dans le devoir)

L'enseignant d'EPS n'est pas le seul dans son établissement, et l'engagement des élèves ne dépend pas que de lui. La nécessité de « coopérer au sein d'une équipe » et de « contribuer à l'action de la communauté éducative » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013) doit l'inciter à collaborer avec ses collègues et avec tous les partenaires éducatifs pour créer un climat scolaire serein favorable à l'engagement pour apprendre au sein d'une cité scolaire accueillante.