



Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?

Mathilde Lesuisse

► To cite this version:

Mathilde Lesuisse. Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?. Education. 2017. dumas-01743006

HAL Id: dumas-01743006

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01743006>

Submitted on 26 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : M2A-DU EPS

Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?

Présenté par LESUISSE Mathilde

Mémoire de M2 encadré par TRABER Delphine

Table des matières

I.	Introduction	2
A.	Le contexte d'intervention initiale	2
	L'établissement d'accueil	2
	Organisation de l'EPS	2
	Contexte de classe (problèmes principaux)	4
B.	Problématique	5
C.	Plan	6
II.	Thèmes d'études (partie théorique)	7
A.	La communication	7
	1. Définition de ce qu'est la communication	7
	2. Les bienfaits d'une communication maîtrisée	9
	3. Les déterminants d'une communication maîtrisée	10
	4. Ce qui peut nuire à la communication	11
B.	L'engagement des élèves	12
	1. Définition de ce qu'est l'engagement	12
	2. Les déterminants de l'engagement	13
	3. Les bénéfices de l'engagement	15
	4. Expérience faite en matière d'engagement pour appuyer la théorie	15
C.	Les Actions	18
	Ce qui a déjà été fait	18
	Ce que je fais et pourquoi ? (Cf. annexe 1 p 47)	18
III.	Procédures mises en œuvre	20
A.	Responsabilisation des élèves	20
B.	Défi consignes simples	22
C.	Laisser du choix	23
D.	Communication non violente	26
E.	Auto-évaluation et mise en projet	27
IV.	Résultats	29
A.	Responsabilisation des élèves	29
B.	Défi consignes simples	32
C.	Laisser du choix	33
D.	Communication non violente	35
E.	Auto-évaluation	36
V.	Conclusion	39
VI.	Bibliographie	42
VII.	Remerciements	44
VIII.	Annexes	45

I. Introduction

A. Le contexte d'intervention initiale

L'établissement d'accueil

L'établissement dans lequel j'interviens durant ce stage de deuxième année de master-DU est un lycée général, technologique et professionnel : le Lycée Marlioz. Cet établissement est public et est situé en marge de la ville d'Aix les Bains (73). C'est un lycée polyvalent de grande taille, scolarisant 1200 élèves et offrant un large choix d'orientations et de spécialisations. Ce lycée accueille des élèves de toute la vallée du Lac du Bourget, de toutes situations sociales.

Organisation de l'EPS

En EPS, l'année scolaire se découpe en cycle d'apprentissages. Chaque cycle fait référence à une activité sportive à enseigner. L'établissement Marlioz et l'équipe EPS ont fait le choix de présenter 4 activités au cours d'une année pour les secondes et les premières afin que les élèves explorent et s'exercent dans plus d'activités. Ce choix impacte alors la durée des cycles qui seront plus courts que si l'établissement avait choisi de ne présenter que 3 activités à l'année. Dans ce contexte, les cycles durent 7 semaines environ. Cependant, en classe de Terminale, les cycles s'allongent de façon à ce que les élèves se perfectionnent dans 3 activités et soient ainsi les plus performants lors des trois épreuves du baccalauréat.

Les activités proposées sont organisées de façon à ce que les élèves aient vécu au moins 2 cycles de la même activité à leur arrivée au bac. Ainsi, les classes de seconde n'ont pas la même programmation que les classes de première. Cependant, les activités que l'on retrouvera en classe de terminale sont forcément des activités pratiquées lors des 2 premières années de lycée. Cette programmation est organisée, en réponse au programme qui régit la discipline, également de sorte que dans chaque niveau de classe, les activités appartiennent à 4 différents groupements d'activités appelés « Compétences Propres ». Ces compétences propres organisent le parcours de formation du lycéen afin de lui permettre d'accéder aux acquisitions les plus représentatives du champ culturel des activités physiques sportives et artistiques. Ainsi, chaque compétence pose un problème différent aux élèves dans leur pratique.

Elles se définissent ainsi (d'après les programmes du lycée, 2010) :

CP1 : « réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »

→ On retrouvera toutes les activités athlétiques et la natation.

CP2 : « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains »

→ On retrouvera toutes les activités de pleine nature (kayak, escalade, course d'orientation).

CP3 : « réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique »

→ On retrouvera la gymnastique, la danse, le cirque, l'acrosport...

CP4 : « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif »

→ On retrouvera ici toutes les activités de raquettes, les sports collectifs et les sports de combat.

CP5 : « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi »

→ On retrouvera la musculation, le Step, la course de durée, la natation de durée...

Pour répondre à cette imposition de l'Education Nationale de programmer au cours de l'année, des cycles appartenant à des compétences propres différentes, l'équipe EPS a du faire un choix des activités sportives « faisables » au lycée Marlioz en termes d'installation et de moyens.

De plus, afin de respecter ces programmes et de leur permettre de tester toutes les activités présentes au baccalauréat, les élèves de 2^{nde} et de 1^{ère} n'ont pas le choix des activités qui leur seront enseignées. Les classes de 2^{ndes} pratiqueront donc du relais-vitesse, du Basket, du badminton et de la musculation. Les classes de 1^{ères} pratiqueront quant à elles de la course d'orientation, du volley, de l'acrosport et du demi-fond. L'ordre de ces activités au cours de l'année n'est quant à lui pas déterminé à l'avance puisqu'il dépend de la disponibilité des installations sportives.

A contrario des 1^{ères} et des 2^{ndes}, les Terminales peuvent quant à elles choisir un module d'activités parmi ceux que leur proposent les enseignants en début d'année, et ainsi présenter au baccalauréat les 3 activités dans lesquelles elles sont le plus à l'aise. Ces modules reprennent les activités vues en seconde et en première. Nous retrouverons ces activités dans un tableau récapitulatif (figure 1) de la programmation au lycée Marlioz.

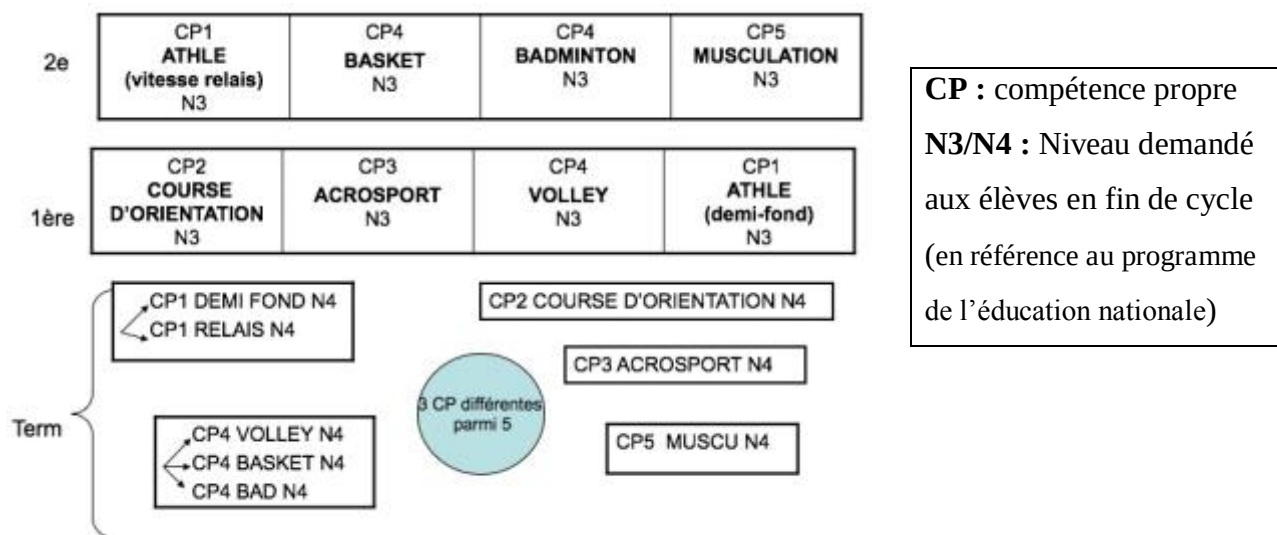


Figure 1 : Programmation proposée au lycée Marlioz en 2nd, 1^{ère} et Terminale.

Le lycée regroupe 11 classes de 2^{ndes} et seulement 2 d'entre-elles font parler d'elles-mêmes (la seconde 9 et la seconde 10) en termes de mauvais comportement, de travail insuffisant et d'immaturité. Le public concerné par mon intervention est l'une d'entre elle, la 2^{nde} 10.

Cette classe de 2^{nde} 10 est composée de 31 élèves. Elle est représentée par 54,8 % ($n=17$) de fille et par 45,2 % ($n=14$) de garçons. Au cours de cet écrit, elle entamera son 3^{ème} cycle de l'année (3^{ème} activité) : Musculation. Cette activité a été placée en 3^{ème} cycle pour des raisons d'installation. En effet, ce cycle se déroulant en hiver, il paraît évident de placer une activité d'intérieur à ce moment-là de l'année. Ce cycle se déroule sur 7 séances de 2 heures.

Contexte de classe (problèmes principaux)

Le public, présenté ci-dessus est réputé dans l'établissement comme ayant des problèmes comportementaux de certains élèves, qui sont peu travailleurs, avec des difficultés de compréhension et un faible dynamisme lors de la mise en action. Au niveau des relations enseignants-élèves et élèves-élèves, il n'y a pas de problèmes particuliers avec cette classe. Les élèves sont agréables et ne me posent pas de problèmes importants de comportement hormis quelques bavardages et petits écarts (détournement de matériel pour faire autre chose, téléphone portable...).

Il a été observé lors des cycles précédents (cycle basket et relais-vitesse) que les élèves étaient impliqués, mais de façon restreinte et que cet engagement moteur se faisait après de multiples sollicitations, et après un temps passé dans les vestiaires trop important. En d'autres termes, l'engagement est présent mais son temps de déclenchement moteur est très long. Cela

s'explique en premier temps par le fait que les élèves n'écoutent pas les consignes faute de bavardages ou de passivité. Ils donnent ainsi parfois l'impression d'écouter mais quand il faut se mettre en activité, on remarque qu'ils n'ont pas saisi la demande malgré les consignes sous différentes formes. De plus, ils ne semblent pas concernés par mon intervention puisque pour déclencher cet engagement, il m'est parfois nécessaire de répéter 5 à 6 fois la demande, de façon individuelle et en fixant l'élève pour qu'il comprenne qu'il faut agir et s'investir immédiatement (et ce quelle que soit la nature de la tâche).

Lors des changements de situations d'apprentissages, il est difficile de regrouper les élèves. Ce problème ne vient pas du fait qu'ils ne m'entendent pas car quelques élèves agissent. Il est nécessaire que je me déplace vers eux pour les canaliser, les presser un peu et les faire s'asseoir.

Enfin, à l'intérieur même des situations d'apprentissages les élèves s'investissent physiquement mais de façon limitée dans le temps et n'essaient pas de comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Il n'y a donc pas d'engagement intellectuel. Les exercices ne sont donc pas mémorisés d'une séance sur l'autre.

B. Problématique

Pour faire en sorte que les élèves s'engagent davantage en EPS, plus rapidement, et sans avoir besoins de les solliciter plusieurs fois pour agir et réaliser les tâches demandées, la question qui se pose, est de savoir si ces comportements arrivent suite à ma façon de communiquer, de passer mes consignes, ou s'ils viennent d'un facteur qui leur est propre (leur éducation, motivation faible pour l'école, désintérêt pour l'activité, mal-être...). En d'autres termes, il est intéressant de voir l'efficacité de ma communication et le lien qu'elle peut avoir sur l'engagement des élèves.

Ainsi nous verrons si, en adoptant d'autres façons de communiquer ou en modifiant ma façon de donner les consignes, il y a un impact direct sur leur comportement, leur engagement en classe et dans les tâches d'apprentissages.

C. Plan

Face à ce contexte de classe, il me semble important de structurer mes observations afin de comprendre ce qui pose problème précisément et comment y remédier.

Pour cela, j'axerai dans un premier temps mon questionnement sur le style de communication que je peux avoir avec cette classe afin de voir s'il n'existe pas une communication à privilégier, qui pourrait influencer positivement le comportement des élèves en EPS. En parallèle, je me questionnerai sur les déterminants de l'engagement afin de comprendre ce qui peut poser problème et ce qui peut être mis en place pour solliciter plus d'activité de la part de ces élèves. Dans cette partie, je détaillerai ce qui sera expérimenté par la suite.

Dans un second temps, nous nous appuierons sur cette première partie pour détailler chacune des expérimentations faites avec cette classe en termes de communication et d'engagement.

Enfin, je présenterai les résultats de chacune de ces actions avant de conclure sur les effets que peut avoir une communication ciblée sur l'engagement de ces élèves en EPS.

II. Thèmes d'études (partie théorique)

A. La communication

1. Définition de ce qu'est la communication

La **Communication** est le passage ou l'échange de messages entre un sujet émetteur et un sujet récepteur. Cette communication peut être de différents types et peut utiliser de nombreux signaux.

On retrouvera alors :

- La **communication verbale** qui consiste à utiliser la parole pour exprimer ou échanger des pensées ou des renseignements

→ Cette communication englobe la **communication non violente** (Rosenberg, 2005). Cette dernière utilise principalement l'empathie et vise à éclaircir/améliorer une situation qui peut nous paraître déplaisante, en exprimant ce que nous ressentons tout en prenant en compte ce que ressent notre interlocuteur. Elle se base alors sur le principe de considération de l'autre.

Ainsi, pour communiquer de façon non violente et faire valoir notre point de vue et notre volonté, M. Rosenberg énonce une sorte de canevas d'éléments à faire au sein de notre communication :

- Constater le comportement sans juger
- Formuler notre demande (en lien avec ce comportement)
- Exprimer son ressenti (pourquoi cela nous dérange-t-il ?)
- Formuler un engagement auprès de l'élève (est-ce que tu pourrais...)
- Attendre une réponse de l'élève (sorte de contrat)

Ce canevas permettrait de considérer davantage l'élève et de lui faire prendre conscience de ces actes sans pour autant être dans la négation mais en étant uniquement dans le factuel.

→ Elle englobe également La **communication écrite** qui consiste à transmettre un message à son interlocuteur non pas de façon verbale, mais sur un support physique comprenant des mots, des verbes... Elle exige donc d'être complète, lisible et compréhensible.

- La **communication non-verbale** qui consiste à renseigner une pensée sans utiliser la voix. Ainsi le corps parle. Cette communication repose sur les gestes (actions et réactions), les attitudes (postures), les expressions faciales ainsi que d'autres signaux, conscients ou inconscients, tels que les odeurs.

Le zoologiste et éthologue (spécialiste du comportement animal) britannique Desmond Morris (2004) distingue trois grandes catégories de messages non-verbaux :

→ **Les comportements universels instinctifs** : « ils représentent des gestes et des comportements liés à des réactions nerveuses. Ils se manifestent spontanément, instinctivement, et sont difficiles à contrôler. » Les contractions de muscles liées à des sentiments en font parties, joie (sourire, rire), peur, angoisse, dégoût, rougeur, mains moites...

→ **Les comportements universels appris** : ils sont globalement tirés de notre expérience de vie et reviennent couramment. Le stress chez certains se traduira par le fait de se ronger les ongles, de se tourner les doigts, de bouger les jambes quand on est assis, de fumer une cigarette ...

→ **Les comportements culturels codés** : Les vêtements, les coiffures, les gestes de politesse, d'accueil ou de réprobation diffèrent souvent d'une culture à l'autre.

De plus, Albert Mehrabian, professeur de psychologie aux Etats Unis (1967), montre que 7 % de la signification est contenue dans les mots utilisés, 38 % de la signification se trouve dans la façon dont ces mots sont prononcés et 55 % de la signification se trouve dans l'expression faciale. La communication non verbale aurait donc une part très importante dans la communication et dans les échanges que l'on peut avoir avec nos interlocuteurs.

- La **communication visuelle** qui consiste à échanger des renseignements par l'utilisation d'un support visuel (image, illustration, dessin, graphique...). Cette dernière, est très importante puisqu'elle permet de concrétiser sous une autre forme ce que nous voulons transmettre. Ainsi, elle s'adapte à chaque élève puisque nous n'apprenons et ne recevons pas un même message de la même façon. Il y aura des élèves qui seront plus visuels (transforment les mots en image pour les retenir), d'autres plus auditifs/verbaux, ou plus kinesthésiques (par le toucher, les sensations). Il est nécessaire de s'adapter à tous pour que chacun puisse s'épanouir et apprendre (Antoine de la Garanderie, 1999)

A ces types de communication s'ajoute le nombre de récepteurs. En effet, la communication sera :

- **Interpersonnelle**, si l'on échange qu'avec une seule personne. Il s'agit d'une communication où un émetteur va transmettre son (ou ses) message(s) à un destinataire. Il peut éventuellement y avoir un retour du récepteur.
- **De groupe**, lorsque l'on échange avec une partie d'un effectif. Cela signifie, dans notre contexte que l'ensemble des élèves n'est pas concerné mais qu'il n'y a qu'une partie des élèves qui se retrouve récepteurs. Ici encore, il est possible d'avoir un retour de la part des récepteurs.
- De **masse**, lorsque l'on échange avec l'ensemble de la population, du groupe classe, ou d'un établissement. Dans ce contexte, il n'y a pas ou très peu de retours possibles avec les récepteurs.

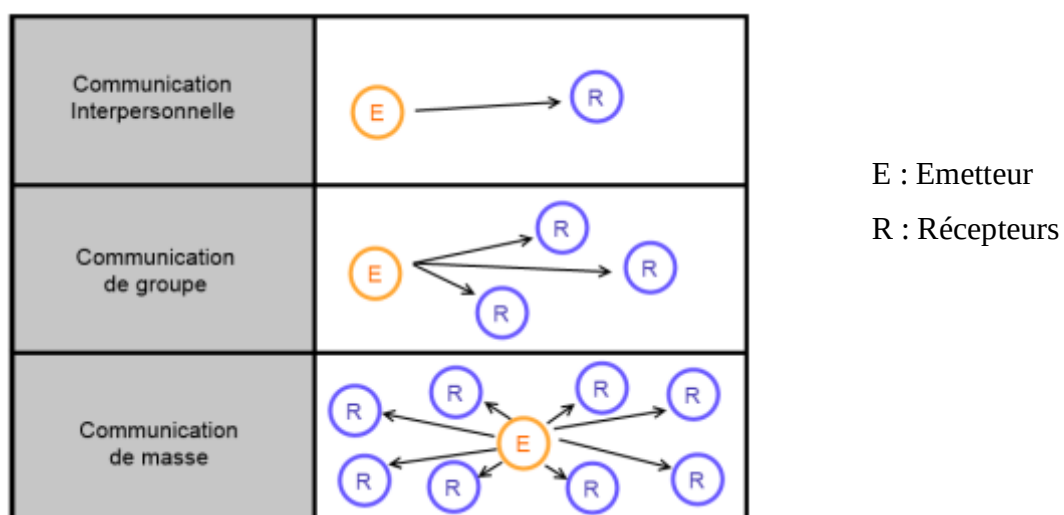


Figure 2 : Les différents types de communications en fonction du nombre de récepteurs.

2. Les bienfaits d'une communication maîtrisée

« Une communication efficace est un des éléments clés d'un milieu de travail enrichissant. » Warren Sheppell (2005)

Selon Warren Sheppell, les études montrent que dans notre contexte, une bonne communication aide les gens à :

- **Mieux recevoir et échanger de l'information** → on parlera de plus d'apprentissage de la part des élèves,
- **Définir et comprendre les buts à atteindre** → permet de donner plus de sens aux tâches à effectuer.
- **Nouer des relations harmonieuses** → peut permettre de dynamiser le cours et de lutter contre certains comportements déviants.
- **Promouvoir la confiance en soi** → peut permettre d'avoir plus d'engagements des élèves dans les activités.
- **Éviter les effets négatifs des conflits et de la confusion** → permet d'éviter certains conflits entre les élèves.

Denise Bissonnette (2008) apporte l'idée que 70 % des erreurs en milieu du travail sont attribuables à des problèmes de communication. Ainsi, on peut supposer que ces statistiques sont reportables au milieu scolaire.

3. Les déterminants d'une communication maîtrisée

Selon Carlo Romano, « Enseigner, c'est aussi savoir communiquer » (1990) et des recherches réalisées par « human resources and skills development in Canada » (2005), une communication réussie s'appuie sur 6 principes fondamentaux :

- **Simplicité** : il faut trouver des mots simples pour exprimer notre pensée. Toute pensée qui ne se dit pas simplement, n'est pas assez réfléchie et aura moins d'impact chez le récepteur. De plus, toute phrase compliquée à comprendre peut provoquer des interprétations de la part du récepteur et risquer de ne pas transmettre le bon message.
- **A-propos** : les mots choisis doivent refléter le plus fidèlement possible ce que l'émetteur veut réellement dire.
- **Réflexion** : Essayez de trouver des solutions qui satisferont tout le monde et tenter de trouver des façons créatives de coopérer afin que chacun se retrouve gagnant à un moment donné « donnant-donnant ». Cela suppose d'écouter l'autre et de chercher à le comprendre avant de chercher à être compris soi-même.

- **Calme** : être capable de contrôler ses émotions de conserver son sang-froid et sa capacité de jugement. Il vaut mieux garder le silence et attendre d'avoir retrouvé son calme avant de tenter de dire quoi que ce soit que l'on pourrait regretter et qui pourrait être long à arranger. Il est acceptable de ne pas être d'accord, c'est pourquoi il est important d'accepter le point de vue de l'autre.
- **Attention** : Il faut en effet prendre soin de chacune des relations puisqu'elles forment la base de toute organisation et qu'une relation productive débouche sur une croissance collective et des apprentissages. Ainsi être attentif, suppose de percevoir les signes qui peuvent se manifester chez le/les récepteur(s) afin de pouvoir adapter notre discours et faire en sorte que celui-ci aboutisse au résultat recherché. Faire preuve d'attention suppose de prendre l'autre en considération, d'être à l'écoute sans l'interrompre et éviter toute sorte d'interprétation possible.
- **Cohérence** : Tous les messages émis dans une même situation doivent véhiculer la même information auquel cas ils s'annuleront et perdront de leur importance. De plus, il est important d'apporter honnêteté à cette cohérence pour renforcer le propos.

4. Ce qui peut nuire à la communication

A contrario de ce qui peut avoir été vu précédemment, les faits qui peuvent nuire à la communication sont :

- Avoir une attitude défensive
- Trop parler
- Jeter un blâme
- Juger l'autre
- Faire des suppositions
- Manquer de respect envers l'autre

B. L'engagement des élèves

1. Définition de ce qu'est l'engagement

Le terme « engagement » induit le lien qu'il y a entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise ou qui doit le réaliser (Kiesler, 1971). Ainsi, seuls nos actes nous engagent et il est possible d'être engagé à des degrés divers par ses actes. A contrario, il existe des circonstances dans lesquelles les individus peuvent ne pas se trouver engagés dans un acte.

En d'autres termes, la notion d'engagement de soi peut se définir comme la mobilisation des ressources d'un individu. Cependant ces ressources peuvent être mobilisées à des niveaux différents.

Donc s'engager, c'est consentir à investir une part relativement importante de ses ressources personnelles pour atteindre un but précis.

En EPS, les ressources pouvant être mobilisées peuvent être (ministère de l'éducation nationale, 2013) :

- **Neuro-informationnelles** : compréhension, investissement intellectuel.
- **Motrices** : investissement du corps dans une action.
- **Psychologiques** : sollicitation des émotions dans une activité que nous estimons forte en émotion (peur, stress, excitation ...)
- **Physiologiques** : solliciter la production d'énergie par l'organisme pour réaliser une action.
- **Psychosociologiques** : travail en groupe, avec l'autre, coopération...

Cependant, l'engagement est propre à chacun, et nous n'avons individuellement pas besoin des mêmes choses pour s'engager dans une activité. Cela dépend de la personnalité de l'individu.

En éducation physique et sportive, l'engagement est principalement corporel (moteur), il se traduit par une activité (un sport) mettant en jeu le corps, c'est à dire une conduite motrice pour répondre à des problèmes précis, posés par l'enseignant pour que l'élève progresse.

Mais, s'engager corporellement, c'est mobiliser un panel élargi de ressources. En effet, dans l'engagement corporel, il y a du physique, mais il y a aussi des perceptions, des décisions,

des significations (ressources neuro-informationnelles), il y a aussi des émotions (ressources psychologiques), et il y a aussi des interactions avec autrui (ressources psychosociologiques)

En fonction des activités physiques pratiquées, l'engagement de soi n'est pas le même puisque la logique interne de ces activités pose des contraintes spécifiques à l'activité adaptative de l'apprenant (Pierre Parlebas, 1981). Donc l'engagement des ressources dépend de l'activité pratiquée, de la tâche à accomplir.

2. Les déterminants de l'engagement

Beauvois et Joule, en 1981 et 1996, amènent l'idée que 6 facteurs peuvent influencer le niveau d'engagement d'un individu. On retrouvera alors :

- **L'acte** : un acte engage davantage si ces conséquences sont sérieuses et prévisibles.

-

- **Du sentiment de liberté perçue par le sujet lors de la réalisation de la tâche** : pour que l'élève ait conscience du lien qui l'unit avec la tâche à effectuer, il est nécessaire que lorsqu'il réalise la tâche, il ait le sentiment d'avoir eu le choix ou d'avoir lui-même pris une décision.

Ce sentiment peut s'induire par une simple incitation verbale : « Vous avez le choix », « à vous de décider », « c'est à vous de voir »

A l'inverse, si l'engagement de l'élève s'obtient par une pression externe (de l'enseignant par exemple), la motivation de l'élève à réaliser la tâche sera extrinsèque et non plus intrinsèque.

→ Le caractère intrinsèque de la motivation de l'élève est donc un facteur d'engagement de l'élève.

- **Le caractère public de l'engagement** : Une tâche sera plus engageante si celle-ci se fait en public et qu'elle est comprise de tous, que ce soit par l'observation ou par l'action
- **Le nombre d'actes engageants** : on s'engage dans une tâche quand on connaît celle-ci. Pour qu'il y ait engagement d'un individu, il est préférable que celui-ci

ait accompli plusieurs fois la conduite à adopter pour qu'il sache la reproduire seul.

- **Le caractère irrévocable de l'engagement** : accomplir une tâche dont on sait que, si on ne la fait pas à l'instant T, on ne pourra plus la faire à un autre moment, donne à cette tâche un caractère attrayant.
- **L'importance du comportement pour le sujet** : une tâche est d'autant plus engageante quand celle-ci a de l'importance pour l'élève. En effet, il visera quelque chose à laquelle il croit et qui lui permet de progresser ou d'obtenir quelque chose (de la reconnaissance par exemple).

A ces déterminants, Zimbardo, en 1969 amène l'idée qu'« un acte engage d'autant plus que celui qui l'émet dispose de peu de justifications ». De plus, quelle que soit la nature des justifications (positive ou négative, sanction ou récompense...), Zimbardo conseille de ne pas en donner pour ne pas provoquer l'effet inverse.

Cependant, ces déterminants fonctionnent en concordance avec la théorie de la motivation qu'apportent Vallerand et Thill en 1993 dans « Introduction à la psychologie de la motivation ». En effet, ils définissent la motivation comme un concept qui « **représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement.** ». Autrement dit, la motivation d'un élève favoriserait sa mise en activité, sa compréhension, ainsi que son implication et sa persistance dans la tâche qui lui est demandée. Donc il y aura un engagement dans une tâche. Il serait alors plus concentré, et prendrait plus de plaisir à pratiquer ce qui engendrerait une quantité et une qualité d'investissements plus importantes.

A cela, Atkinson en 1957 dans sa « Théorie de l'expectation valence », rajoute que pour être motivé, il faut que le sujet pense avoir des chances de réussir, « que le jeu en vaille la chandelle » et il faut que cette réussite conserve de la valeur à ses yeux. Nous voyons donc bien que ces travaux reprennent globalement certains facteurs de l'engagement que Beauvois et Joule ont énoncés dans leur théorie de l'engagement.

Les travaux de S.Harter en 1978 vont dans le sens d'Atkinson puisqu'il existerait une relation entre la difficulté de la tâche et l'investissement des sujets. On appelle cela le décalage optimal. En effet, lorsque la difficulté augmente jusqu'à un niveau moyen, la motivation augmente et s'accompagne de comportements positifs chez le sujet et donc d'un engagement

conséquent. Cependant, si la difficulté est trop importante, la motivation aura tendance à diminuer et des sensations désagréables se développeront chez l'élève, ce qui aura tendance à réduire son engagement ou à le rendre bâclé. Il faut donc un niveau de difficulté qui soit optimal puisqu' « *une tâche trop facile suscite l'ennui, trop difficile l'anxiété* » (Brunelle et Toussignant, 1988).

La motivation des élèves pour les activités que l'on pratique en EPS est donc à rattacher pleinement avec l'ensemble des déterminants de l'engagement qu'ont apporté Beauvois et Joule, en 1981 et 1996.

3. Les bénéfices de l'engagement

S'engager dans différentes actions peut permettre :

- **Une satisfaction personnelle.**

En effet, lorsque l'on s'engage, c'est avant tout pour satisfaire une volonté personnelle. En EPS, différentes sources peuvent être satisfaites : on s'engage car on aime l'activité et on veut des résultats, pour le professeur, pour son plaisir personnel, par curiosité, ou pour gagner par exemple...

- **Des apprentissages.**

L'engagement permet de nombreux apprentissages. Si un sujet ne s'investit pas dans une tâche, il ne pourra apprendre les différentes techniques, les différents comportements indispensables à l'accomplissement de cette tâche. On apprend par la confrontation à des difficultés optimales par rapport à nos ressources et on adapte notre comportement à la tâche.

En EPS, s'engager, c'est aussi participer à la vie du groupe. En d'autres termes, un élève qui s'engage en sport collectif par exemple, c'est un élève qui va vers les autres et qui s'inclut au collectif, qui coopère.

4. Expérience faite en matière d'engagement pour appuyer la théorie

Quatre procédures sont détaillées dans cette théorie de l'engagement de Beauvois et Joule (1998) :

- Le pied dans la porte

- L'amorçage
- La technique du « vous êtes libres de... »
- Le leurre
- L'implémentation d'action

Je me suis appuyée sur certaines de ces procédures dans mes actions didactiques et pédagogiques afin de répondre à la problématique de cet écrit.

Le pied dans la porte

Dans cette procédure, on s'intéresse à des actes non problématiques et anodins au début pour ensuite, créer un enchaînement de plus en plus implicatif. En d'autres termes, l'objectif est au départ d'engager les élèves dans des tâches simples, sans forcément avoir d'importance, mais qui les amènent à faire un premier pas vers ce qu'on leur demande ou propose, sans les contraindre.

L'amorçage

Consiste à amener un sujet à prendre une décision, soit en lui cachant certains de ses inconvénients, soit en mettant en avant des avantages fictifs, la vérité n'étant dévoilée qu'ultérieurement. On demande alors au sujet s'il maintient malgré tout, sa décision. L'amorçage se traduit par une préservation de la décision initiale. Cette première décision sera une forme d'engagement de l'élève, de contrat. Ainsi, dans une situation semblable, si l'élève ne s'engage plus, l'enseignant pourra lui rappeler qu'il s'est engagé précédemment et qu'il ne peut pas rompre le contrat comme ça. C'est une sorte de pacte, un engrenage où l'élève se retrouve et où il ne peut faire demi-tour.

« Vous être libres de... »

La technique du « vous êtes libres de... » consiste à laisser du choix aux élèves entre plusieurs possibilités : soit entre plusieurs tâches concrètes, soit même en laissant la possibilité aux élèves de ne pas le faire. Cette technique peut permettre de faire prendre conscience aux sujets qu'ils peuvent rater quelque chose en ne s'engageant pas dans une des activités proposées. Ainsi, la curiosité pourra prendre le dessus et amener les élèves à s'engager dans la tâche. Cette technique permet également de responsabiliser les élèves et de leur faire comprendre qu'ils sont maîtres de leurs décisions et qu'il ne faudrait pas qu'ils reviennent ultérieurement sur leur choix car dans ce cas-là, ce serait certainement trop tard.

Le Leurre

Le leurre consiste à faire prendre une décision que le sujet juge avantageuse avant de lui annoncer qu'il ne pourra pas la concrétiser. On lui offre alors une décision de substitution. En d'autres termes, c'est une sorte de manipulation du sujet en lui proposant une tâche dans laquelle il va s'engager dans tous les cas puisqu'elle est porteuse d'intérêt à son égard. Cette tâche, finira par ne pas être réalisable. Il faudra donc expliquer au sujet pourquoi ce n'est pas possible, le guider sur une autre voie afin d'obtenir de sa part, une décision plus adaptée et plus dirigée vers ce que nous souhaitons pour la réalisation et l'apprentissage du sujet.

L'implémentation d'action

Gollwitzer en 1999, parle de l'implémentation d'intention ou « implémentation d'action » comme un procédé qui consiste à planifier une action pour que celle-ci soit plus efficace que la simple intention de le faire. En d'autres termes, contrairement à une intention de faire une action, la stratégie d'implémentation d'intention/d'action consiste à créer un lien entre une situation et un comportement dans l'optique d'atteindre le but fixé au départ ("si je rencontre la situation X, alors je réaliserai le comportement Y"). L'efficacité de ce procédé réside dans sa capacité à créer des habitudes d'actions qui viendront progressivement de façon instantanée et se répercuteront dans le temps. Ces « habitudes » sont donc des engagements du sujet vers une tâche à effectuer même si cet engagement se révélera être différent en fonction des situations (adaptation prévue).

C. Les Actions

Ce qui a déjà été fait

Aux vues de la conduite des élèves, plusieurs actions ont déjà été mises en amont de ce cycle musculation. Ces actions déjà mises en place, ont été faite « à chaud » et sans m'être imprégnée de quelques réflexions pédagogiques en amont.

En effet, pour résoudre le problème du temps passé dans les vestiaires avant l'arrivée des élèves au gymnase et pour éviter les dispersions et des comportements non adaptés dans les vestiaires, j'ai souhaité réguler le temps passé au sein de ces derniers à 7 minutes. A la fin de ces 7 minutes, je suis présente pour faire sortir les derniers et fermer les lieux à clé pour éviter les vols au sein de la classe ou pouvant provenir de l'extérieur.

En plus de leurs difficultés à se mettre en action, à se concentrer et à écouter les consignes, j'ai choisi, en amont de cet écrit, de mettre en place avec eux un échauffement routinier afin que la passation de consignes soit rapide et que les élèves soient presque immédiatement en activité dès leur entrée en cours. Malgré cela l'échauffement se fait après avoir fait l'appel et énoncé le thème de travail de la séance.

J'ai également choisi de faire peu de situations d'apprentissages nouvelles, dans le but que ces situations soient évolutives et que je n'ai pas besoin de réexpliquer l'intégralité de la situation à chaque cours pour que les élèves mémorisent davantage ce qui est travaillé.

Ce que je fais et pourquoi ? (Cf. annexe 1 p 47)

A travers cet écrit, je vais tenter de proposer des comportements qui seront enrichies d'une réflexion scientifique. Pour cela je vais m'appuyer sur une partie des procédés abordés ci-dessus, afin de répondre aux objectifs suivants :

- Augmenter la responsabilité et l'implication des élèves dans des tâches simples, induisant une relation de cause à effet entre le temps passé dans les vestiaires et à installer le matériel et le temps globale pour avoir les élèves disponible et prêt à travailler. On observera alors ce temps ainsi que la prise de responsabilité des élèves lors de l'installation du matériel.

- Augmenter l'engagement des élèves entre les situations d'apprentissages et faire en sorte que ce temps de transition soit le plus court possible. Pour cela je m'approprierais les concepts de motivation et de communication pour que mes consignes soient claires, rapides et motivantes pour les élèves
- Augmenter l'engagement des élèves par le fait de leur laisser du choix et de la liberté. Pour cela je proposerai des situations plus ouvertes, dans lesquels mes mots pourront avoir de l'importance et faire penser à l'élève qu'il n'y a pas de contrainte dans le fait de pratiquer en EPS.
- Améliorer le relationnel enseignant-élève en adoptant une communication non-violente, cadrée et attentive afin de responsabiliser l'élève dans ses décisions et de lui faire prendre confiance, et conscience de l'importance de pratiquer.
- Améliorer l'engagement des élèves en les mettant en projet sur leur propre comportement et investissement en cours. La communication afin que l'élève se fixe des objectifs de progression sera alors visuelle avec un taux d'intervention de l'enseignant limité.

III. Procédures mises en œuvre

A. Responsabilisation des élèves

Descriptif

L'objectif de cette expérience est d'essayer de trouver une solution au fait que les élèves mettent beaucoup de temps pour se changer et sortir des vestiaires malgré un temps imposé de 7 minutes et une présence de ma part pour fermer les portes à clés. Les élèves ne se sentent encore pas en cours d'EPS quand ils franchissent les portes du gymnase.

Le but est de faire comprendre aux élèves que dès leur arrivée au gymnase, ils sont en cours. Pour cela, je veux les responsabiliser avec une tâche très simple, anodine mais auquel ils devront penser à chaque leçon afin que ce temps passé dans les vestiaires soit plus court et que l'installation du matériel nécessaire à la pratique soit faite de manière autonome.

Justification

Cette procédure reprend donc plusieurs théories énoncées au début de cet écrit.

On retrouve alors la théorie de l'amorçage, puisque les élèves s'engagent, en s'inscrivant sur le plan d'organisation du matériel, à être responsables d'un atelier.

Cet acte reprend également la théorie du « vous êtes libres de... ». Ainsi, les élèves ont le choix des ateliers sur lesquels ils sont responsables. C'est un premier choix que font les élèves dans ce cycle.

Cet acte reprend enfin la théorie du pied dans la porte puisque les élèves sont engagés dans ce premier acte, sans savoir ce que leur réserve la suite. En effet, à la fin du cours, avant de retourner dans les vestiaires, j'ai repris cette feuille d'organisation et j'ai refait un point avec eux. Je leur ai alors redemandé s'ils étaient toujours partants pour être responsables de ces ateliers. Ayant eu une réponse positive à cette question, j'en ai profité pour leur annoncer que lors de tout le cycle ils seraient les responsables de cette organisation et que je leur confiais cette tâche. J'ai ensuite rajouté que lors du prochain cours, dès leur arrivée au gymnase, ils devront penser à cet engagement pour que tout le matériel soit prêt le plus rapidement possible pour qu'ils puissent pratiquer.

Progressivement, sur sollicitation au départ, cet acte reprendra également la théorie de l'implémentation d'action puisque je pourrais faire des retours (feedback) en début et en fin de cours sur l'installation du matériel lors de chaque séance afin que les élèves trouvent des

solutions pour que le matériel soit plus rapidement installé et que des habitudes se mettent en place chez les élèves.

Matériel utilisé

Lors de cette procédure, deux éléments vont me permettre d'observer les progrès des élèves et l'augmentation de leur engagement dès le début du cours.

Pour cela j'utiliserai dans un premier temps un chronomètre afin de voir si le temps passé dans les vestiaires diminue au profit du temps d'installation du matériel de musculation. Ainsi, le temps chronométré sera le temps respectif entre l'arrivée des élèves dans le gymnase et le moment où tout le matériel est installé et les élèves assis pour l'appel.

Dans un second temps, j'utiliserai un plan de salle sur lequel les élèves devront s'inscrire en première séance de musculation. Ce plan représente l'organisation de l'espace et tous les ateliers à mettre en place. Pour chaque atelier, un petit groupe de 3 devra s'inscrire. Ce plan fera office d'engagement, de contrat pour la suite du cycle (cf. annexe 2 p 48).

Procédure

Cette procédure a été la première à être mise en œuvre au cours du cycle musculation. Lors du premier cours de musculation, je n'ai donné aucune consigne pour les vestiaires et pour l'installation hormis les consignes habituelles concernant le temps pour se changer (7 min). Lors de cette première séance, j'ai ainsi chronométré le temps que les élèves ont mis, sans l'installation du matériel, pour se retrouver devant moi, dans le calme.

J'ai ensuite abordé avec eux la façon dont allait se passer le cycle. En prévision des prochaines actions qui seront énoncées ci-après, j'ai annoncé aux élèves que ce cycle allait être différent des cycles précédents pour plusieurs raisons :

- Car ils allaient avoir plus de liberté en termes de travail
- Car lors de ce cycle, ce serait à eux de faire des choix d'ateliers afin de me proposer une séance de musculation personnalisée.
- Car lors de ce cycle, s'ils l'acceptaient, ils pourraient être les « cobayes » d'une expérience que j'allais mener concernant l'engagement des élèves et qu'ainsi, ils pourraient me donner leur avis sur beaucoup de choses.

Je leur ai ensuite demandé si ça les intéressait de participer à mes expériences. Pour la totalité de la classe, j'ai eu un retour positif.

J'ai ensuite présenté les ateliers en signifiant que pour chaque atelier, j'aimerais avoir un petit groupe de responsables. En partant du volontariat, j'ai pu voir apparaître pour chaque atelier, des groupes de responsables qui sont venus s'inscrire sur mon plan d'organisation. Une fois inscrits, ils ont pu voir l'endroit où il fallait installer leur atelier. Progressivement, tous les ateliers se sont mis en place.

B. Défi consignes simples

Descriptif

L'objectif est de répondre au fait que les élèves mettent du temps à se réunir car ils ne sont pas concentrés sur mes interventions et qu'ils sont peut-être très peu motivés par les activités ou par l'école. Ils ne sont pas réactifs quand on leur demande de revenir vers le bureau pour des conseils, des retours, des consignes.

Suite à ces observations, le but est de trouver un procédé de communication ludique et attractif que les élèves pourront retenir facilement et qui pourrait revenir à n'importe quel moment de la leçon d'EPS. Puisque ma voix n'est pas un élément convainquant pour faire revenir les élèves, je fais le choix d'utiliser que très peu de consignes mais en adaptant une gestuelle très parlante.

Matériel utilisé

Lors de ce procédé de communication un simple sifflet sera utilisé. Le reste de la communication sera transmise par l'intermédiaire de ma voix et de ma gestuelle.

Procédure

Pour ce type de public, j'ai voulu tester un procédé de communication à la fois auditif, visuel et verbal tout en reprenant les déterminants d'une communication efficace. Ainsi, peu d'explications seront données dans un premier temps pour mettre en place ce procédé.

En voyant que mes rappels n'étaient pas efficaces, j'ai décidé de me déplacer auprès des élèves pour les faire se regrouper. Une fois regroupés, j'ai donné la consigne suivante : « On va faire un truc marrant. Quand je vais siffler et que vous voyez ma main se lever, vous avez 5 secondes, comme les cinq doigts de la main, pour revenir vers moi. Au-delà des 5 secondes, ceux qui ne sont pas assis devant moi, devront faire 10 pompes ou 10 abdominaux. Par contre,

si vous vous faites prendre plus de 2 fois au sein d'une même leçon, ce ne sera plus des pompes que vous ferez, mais ce sera votre carnet que vous me donnerez. ».

A cette consigne, j'ai ajouté un sourire pour montrer que je n'étais pas dans un chantage mais bien dans une situation ludique, mettant chacun des élèves de la classe sous les mêmes conditions. Ils ont ainsi compris et assimilé l'importance de cette tâche puisque celle-ci reprend un des déterminants de l'engagement, à savoir que les pompes ou les abdominaux se feront à la vue de tous les autres. Le maximum de 2 séries est donné afin de ne pas permettre aux élèves voulant se faire remarquer de se donner trop de fois en spectacle alors qu'ils n'ont pas respecté les consignes.

C. Laisser du choix

Descriptif

Lors des cycles précédents, j'ai pu constater que les élèves de cette classe pouvaient s'investir énormément en EPS en fonction de l'activité mais que cet investissement ne se faisait pas sur la durée, notamment pour les filles et que les tâches demandées étaient souvent détournées pour faire autre chose.

Pour répondre à cette problématique de comportement qui peut provenir d'un manque de motivation, du fait que mes situations n'aient pas assez de sens à leurs yeux, ou encore d'un besoin de s'exprimer, j'ai décidé de proposer un cycle dans lequel les élèves allaient avoir de nombreux choix à faire. Ces choix concerneront les ateliers en responsabilisation (comme vu lors de l'action 1), les ateliers qu'ils souhaiteront réaliser, la façon dont ils veulent travailler (objectif d'entretien du corps ou objectif de recherche de volume), les variables qu'ils pourront utiliser au sein des ateliers et même l'atelier qu'ils voudront présenter pour l'évaluation.

L'objectif est, qu'avec l'intermédiaire de ces différents choix, les élèves soient plus ancrés dans l'activité et donnent davantage de sens à ce qu'ils font. Cela pourra impacter la motivation des élèves et donc leur engagement.

Matériel utilisé

Afin de faire ces différents choix, les élèves disposeront d'un cahier d'entraînement (Cf. annexe 3, p 49-50) dans lequel figurera l'intégralité du cycle dès la première séance. A l'intérieur de ce cahier, l'ensemble des ateliers sera représenté. Au verso de chaque présentation

d'atelier (schéma, explication, règle de sécurité) se trouvera une fiche à remplir à chaque séance, si l'élève choisit de sélectionner cet atelier.

Procédure

Cette procédure s'est faite en plusieurs temps.

Lors de la première séance, chaque élève a reçu son carnet d'entraînement. L'objectif de la première séance, puisque c'était également le premier cycle de musculation que les élèves de cette classe ont pu avoir dans le milieu scolaire, était de découvrir les ateliers. Outre le nombre de répétitions imposé au départ, j'ai fait le choix de jouer sur le caractère irrévocable de cette tâche d'exploration des différents ateliers. Comme vu dans les débuts de cet écrit, le fait de rendre une tâche exceptionnelle peu susciter de l'intérêt et de l'engagement de la part des élèves puisque ce sera la seule fois qu'ils pourront la réaliser. Ici, ma consigne était : « Aujourd'hui, je vais vous laisser le choix des ateliers que vous allez tester. L'objectif est de tester tous les ateliers afin de voir ceux que vous voudrez choisir pour la suite du cycle. Attention, si vous ne testez pas certains ateliers aujourd'hui, vous ne pourrez pas les tester lors d'une prochaine séance. Les seules choses qui vous seront imposées seront de faire 3 séries de 20 répétitions sur les ateliers que vous voulez tester et de remplir ensuite ce que vous avez fait dans le carnet d'entraînement. De plus, vous allez devoir choisir 5 ateliers parmi les 9, que vous devrez tester. Si vous n'arrivez pas à faire vos 3 séries en entier, ce n'est pas grave mais vous gardez impérativement la même charge sur vos 3 séries. Si vous ne remplissez pas votre carnet, moi je considère que vous ne les avez pas réalisés, donc à vous de voir. »

A la fin de la séance, j'ai pu observer combien d'ateliers ont fait les élèves grâce au carnet d'entraînement.

Dans un second temps, après avoir choisi leurs 5 ateliers chacun, les élèves ont eu un choix à faire entre deux façons de travailler. En effet, les programmes du lycée proposent 3 objectifs de travail à explorer pour le bac :

- Projet santé (Entretien du corps / tonification / remise en forme)
- Projet esthétique (prise de volume/affinement)
- Projet sportif (Prise de puissance/explosivité musculaire).

Cependant, afin que chaque professeur de seconde donne le même contenu et que tous les élèves arrivent en classe de 1ère avec le même vécu, les enseignants du lycée Marlioz ont fait le choix de faire découvrir uniquement 2 des 3 objectifs de travail. Ainsi, l'objectif « prise

de force » sera vu par les élèves en classe de terminale s'ils choisissent le menu comprenant la musculation.

Entre les 2 objectifs à explorer, la façon de travailler n'est pas la même. C'est pourquoi, les élèves de ma classe de seconde ont testé chacun de ces objectifs lors de la séance 3 du cycle. A la suite de leur test, les élèves ont dû choisir, à la séance 4, leur objectif et travailler en fonction de celui-ci avec le bon nombre de répétition et à la bonne intensité (% force max).

Tableau 1 : Récapitulatif des différents objectifs de travail

	Santé	Esthétique	Sportif
	Tonification et affinement de la silhouette	Développement du volume musculaire	Développement d'un projet sportif
Répétitions	20	12	6
Séries	3	3	3
% force max	60%	75%	85-90%
Récupération	1 min (de 3'' a 1'30)	2 min (de 1' 30 a 2'30)	3 min (de 3' à 4')

Pas testé en 2nde

Ce choix d'objectif est personnel et doit être indiqué dans le cahier d'entraînement. A chaque séance il y a une colonne de réservée. Pour l'atelier travaillé, dans la colonne correspondant à la séance (4^{ème} colonne pour la leçon 4) l'élève devra indiquer le nombre de répétitions effectuées pour chaque série. On pourra, grâce à ça, comprendre quel objectif l'élève est en train de poursuivre.

Enfin, l'élève aura également le choix parmi différentes variables au sein même d'un atelier. En effet, si l'élève choisit un atelier sur lequel la mise en place d'une charge de travail n'est pas possible (ex : abdominaux, fessiers...), l'atelier en question aura une fiche de choix de variables (différents niveaux) afin que les élèves puissent adapter l'exercice à leurs capacités (Cf. Annexe 4 p 51).

D. Communication non violente

Descriptif

A travers ce procédé, j'aimerais faire en sorte que mes interventions soient plus positives et permettent de créer du lien avec les élèves plutôt que de mettre des barrières et risque de les démotiver. S'il n'y a pas d'engagement, c'est peut-être parce que les élèves n'ont pas confiance en eux ou ont peur du jugement des autres. En étant constamment dans la négation, dans les « tu dois... » et en procédant à des punitions ou sanctions quand l'élève ne veut pas pratiquer, on renforce certainement le sentiment d'inconfort dans lequel l'élève peut se trouver et l'on risque d'être encore plus dans la rupture avec celui-ci.

En utilisant les travaux de Rosenberg et le canevas organisationnel des interventions, il est possible de répondre à ce problème afin de permettre, en énonçant notre ressenti, et sans interpréter à notre façon ce que l'élève nous dit, de le remettre au travail. Ainsi, avec de l'empathie, il est possible, même si dans un premier temps il le fait pour l'enseignant, que l'élève s'engage.

Matériel utilisé

Afin de rendre compte des résultats, j'utilise pour cette procédure le Canevas de Rosenberg :

- Constater le comportement sans juger
- Formuler notre demande (en lien avec ce comportement)
- Exprimer son ressenti (pourquoi cela nous dérange-t-il ?)
- Formuler un engagement auprès de l'élève (est-ce que tu pourrais...)
- Attendre une réponse de l'élève (sorte de contrat)

De plus, j'utilise une grille (liste des élèves) dans laquelle je répertorierai le nombre de fois où j'ai dû intervenir pour chaque élève et à chaque leçon.

Procédure (raconter ce qui s'est passé)

Lors de cette procédure, j'ai utilisé le Canevas de Rosenberg pour guider mes interventions auprès des élèves qui, pour moi, n'étaient pas suffisamment investi en EPS.

E. Auto-évaluation et mise en projet

Descriptif (but)

L'objectif de cette dernière action est de résoudre les difficultés des élèves à donner du sens quand ces derniers ne sont pas forcément très impliqués dans les tâches d'apprentissages. Ici, le but est de responsabiliser davantage les élèves sur leur comportement en les mettant en projet sur la durée du cycle. Pour cela, je voulais que les élèves soient réellement conscients de leur investissement dans les tâches de travail et de leur comportement. Pour en prendre conscience, je suis partie du principe que l'élève doit formuler ses ressentis en amont et en aval de la séance de sorte qu'il puisse expliquer son comportement en classe. En d'autres termes, si un élève arrive fatigué en EPS, il doit l'indiquer dans son cahier d'entraînement et être en capacité d'adapter sa séance en fonction de sa forme. Cependant, cela n'exclut pas un engagement même si celui-ci est moindre. Je me suis donc appuyée sur les théories de l'amorçage et du pied dans la porte pour répondre à cet objectif.

Matériel utilisé

Afin de mesurer l'évolution de l'engagement des élèves, un graphique (CF Annexe 5 ; p 52) sera confié aux élèves et inséré dans leur cahier d'entraînement. Ce graphique sera à remplir en début et fin de séance.

De la même façon, un graphique sera fait pour l'ensemble de la classe et sera rempli après accord de toute la classe.

Pour répondre à cette problématique, je me suis donc appuyée sur les théories de l'amorçage et du pied dans la porte pour répondre à cet objectif. Je suis en effet partie d'une tâche anodine, sans grande difficulté mais permettant d'engager les élèves. J'ai ensuite cherché à apporter progressivement des consignes et à les faire évoluer jusqu'à ce que les élèves arrivent à élaborer eux-mêmes leurs propres objectifs pour la suite.

Procédure

Dès la première séance, lorsque j'ai demandé aux élèves s'ils avaient envie de participer à une expérience et d'être mes « cobayes », j'ai amené aux élèves, le fonctionnement sous forme de graphiques. Ainsi, à chaque début de séance, les élèves devaient m'indiquer leur degré de forme en entourant le smiley correspondant, en haut de la colonne représentant la séance. En

fin de leçon, les élèves ont pour consignes de remplir ce même graphique en indiquant avec un E, sur une échelle de 1 à 10 leur degré d'engagement et avec un M, leur degré de motivation.

A la fin de chaque leçon, mon rôle est alors de donner mon accord sur ces ressentis afin que l'élève se fixe un objectif de progression.

Par la suite, pour chaque exercice, les élèves ont dû m'indiquer le degré de difficulté (D) et de pénibilité (P) qu'ils ont ressenti lors de la réalisation. En adoptant cette méthode, les élèves ont pu donner du sens à ce qu'ils ont fait tout en donnant leur avis. Ainsi, si un exercice a été trop difficile, ils peuvent se fixer l'objectif de diminuer légèrement la charge et inversement.

IV. Résultats

A. Responsabilisation des élèves

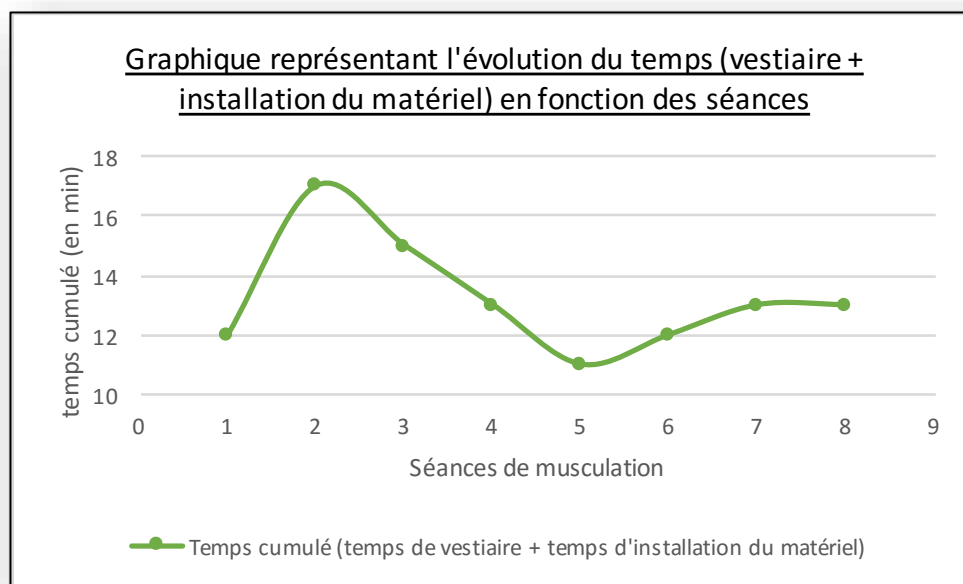
Lors de cette procédure, l'objectif était de rendre les élèves responsables d'un atelier pour la durée du cycle et de faire en sorte que cette responsabilisation les fasse sortir plus vite des vestiaires.

Au sein de cette procédure, je m'attendais à pouvoir cerner précisément quel élève devait installer quel atelier afin de rendre chacun d'eux progressivement plus autonome et responsable.

Afin de rendre compte de l'évolution du niveau d'engagement des élèves dès leur arrivée en cours, mes repères principaux étaient :

- Le temps écoulé entre l'arrivée au gymnase et le moment où tous les élèves sont tous assis pour l'appel.
- L'observation qualitative du matériel par rapport aux différents responsables.

Pour observer l'évolution du temps écoulé entre l'arrivée au gymnase et le moment où les élèves sont tous assis pour l'appel, le principe était de chronométrer ce temps à chaque début de cours. Voici les résultats obtenus :



Il est important de préciser que lors de la première leçon, il n'y a que le temps passé dans les vestiaires qui a été chronométré. En effet, en séance 1, les élèves découvraient le cycle

et son organisation. Ils n'avaient encore aucune idée de l'installation du matériel. La commande était donc de se changer et d'aller ensuite directement se positionner devant le bureau. C'est lors de cette première séance que la forme de contrat de responsabilité s'est mise en place.

Si, à partir de cela, nous décrivons ce graphique, on se rend compte à première vue que globalement le temps cumulé (vestiaire + installation du matériel) a tendance à baisser.

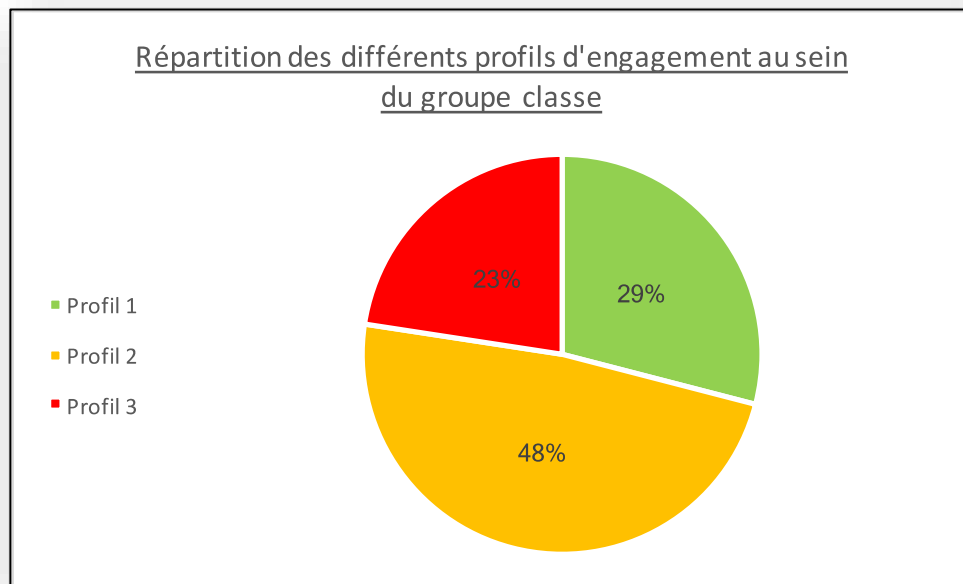
De plus, il nous montre que lors de leur première séance avec installation en autonomie, les élèves ont mis plus de temps que pour l'ensemble des autres cours. Progressivement, on peut dire que les élèves ont pris conscience de leur rôle et ont installé le matériel de plus en plus rapidement, jusqu'à parfois même (séance 5) être plus rapide que lors de la première séance où ils n'avaient rien à installer. Cela veut bien dire qu'il y a une prise de conscience de la part des élèves de leur engagement.

Cependant, nous pouvons constater qu'à partir de la séance 6, il y a une légère augmentation de ce temps. Il serait intéressant de savoir ce qui a provoqué cette inversion de la tendance de la courbe, si c'est une baisse de la motivation des élèves en cours de cycle ou si cela provient d'un facteur extérieur à l'EPS.

Outre le temps cumulé chronométré, nous pouvons également nous appuyer sur l'observation de la mise en place du matériel pour constater l'investissement/l'engagement des élèves. J'ai ainsi décidé, une fois avoir responsabilisé les élèves, de me placer au niveau du matériel pour les observer. J'ai donc délaissé volontairement les vestiaires au profit de cette observation. J'ai pu ainsi constater que 3 profils d'élèves ressortaient :

- **Profil 1 :** les élèves très investis dans leur rôle. Ils passent alors très peu de temps dans les vestiaires et sont les premiers à venir installer leur atelier et à se rendre disponibles pour donner un coup de main et installer d'autres choses pour le bien-être de la classe (installation de petit tapis devant le bureau pour que les élèves ne s'assoient pas par terre dans la poussière). Cela concerne environ 9 élèves de la classe.
- **Profil 2 :** Les élèves qui respectent le temps des vestiaires (7 min) et qui viennent ensuite installer leur atelier. Ils sont investis dans leur rôle mais ne font pas en sorte de faire gagner du temps à l'ensemble de la classe. Cela concerne environ 13 élèves de la classe.

- **Profil 3** : Les élèves qui comptent sur leurs camarades pour installer leur atelier. Etant en petits groupes de responsabilité pour chaque atelier pour des raisons de sécurité, ces élèves profitent du fait qu'ils ne soient pas tout seul pour l'installation, et se repose sur leur camarade. L'engagement se fait alors sur sollicitation et en leur rappelant qu'ils se sont engagés à être responsables. Cela concerne environ 9 élèves de la classe.



Nous voyons grâce à ce graphique que la part d'élèves appartenant aux profils 1 et 2 est majoritairement représentée au sein de la classe.

Enfin, quand l'observation ne s'est plus portée sur les élèves mais sur le matériel mis en place, le résultat a été positif à chaque séance. Les élèves avaient placé l'intégralité du matériel nécessaire au bon déroulé de leur atelier. De plus, des comportements d'entraide et de conseils ont fait leur apparition au sein du groupe classe sans que mon intervention ne soit nécessaire. Les élèves étaient présents les uns pour les autres et s'indiquaient, le cas échéant, le manque de matériels sur les ateliers respectifs.

Ces deux expérimentations nous amènent à dire que le fait de responsabiliser les élèves et de leur faire confiance peut permettre d'avoir de leur part une prise de conscience et les amener à s'engager plus rapidement dans le cours, dès leur arrivée dans le gymnase.

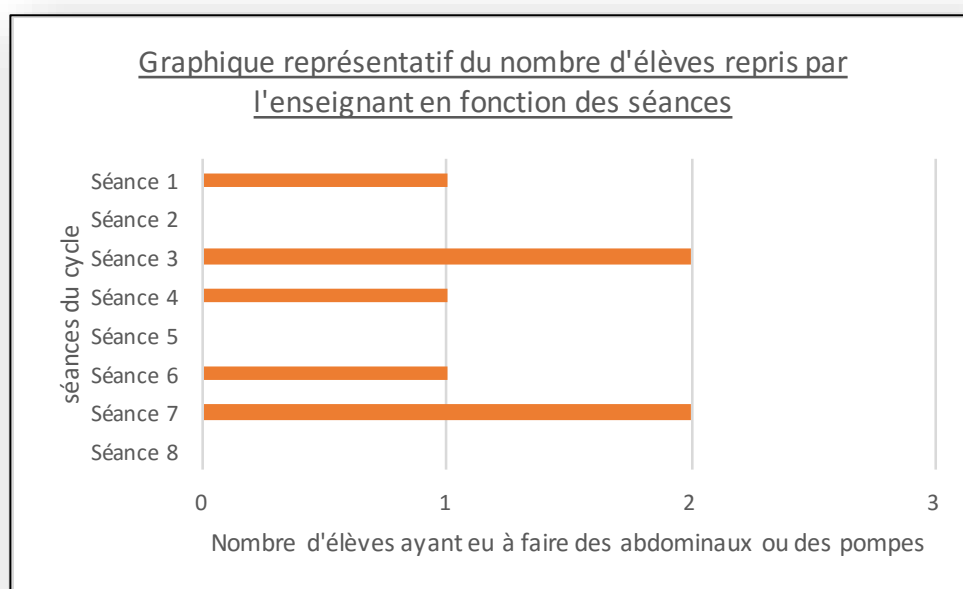
Cependant, il y a encore une part non négligeable de la classe (23%) qui a des difficultés à s'engager et à se responsabiliser. Il serait donc intéressant de se demander si cette

expérimentation utilisant les théories du pied dans la porte et de l'implémentation d'action sont appropriées avec ces élèves ou si le refus de s'engager vient de facteur extérieur à mon action. Nous verrons dans la suite des résultats si les autres expérimentations ont eu un effet positif sur l'engagement de ces mêmes élèves en EPS.

B. Déficit consignes simples

L'objectif était de proposer une situation ludique, que les élèves peuvent à la fois, voir et entendre. De plus, par sa nature, cette situation plaçait les élèves dans une sorte de compétition et amènerait à un résultat immédiat, visible de tous. Le but était de faire en sorte qu'à travers cette situation, les élèves se regroupent plus rapidement vers l'enseignant et gagnent en dynamisme.

Pour mesurer le taux d'engagement des élèves sur cette situation, j'ai noté à chaque leçon le nombre d'élèves ayant dû réaliser des abdominaux ou des pompes. Ces élèves n'avaient pour cela pas respecter la consigne de revenir vers le bureau dans les 5 secondes qui succèdent le coup de sifflet. Voyons ensemble le récapitulatif du nombre de ces élèves sur le cycle musculation :



Lorsque l'on observe ce graphique, on se rend compte dans un premier temps que très peu d'élèves se sont fait reprendre par l'enseignant pour ne pas être arrivés dans les temps devant le bureau. En plus de ce qui est indiqué sur le graphique, je me suis rendue compte que

les élèves qui ont été repris n'ont jamais été les mêmes et n'ont jamais eu besoin d'être sollicités une deuxième fois pendant le même cours.

On observe également qu'aux séances 2, 5 et 8, la situation a fonctionné sur l'ensemble de la classe puisqu'aucun élève n'a eu besoin d'être sollicité par l'enseignant pour réaliser des exercices musculaires devant l'ensemble de la classe.

Globalement, on peut donc dire que cette action a été bénéfique sur l'engagement des élèves et a permis de les dynamiser. De plus, si on compare avec les résultats de l'action précédente, on s'aperçoit que l'ensemble de la classe, sans exception, a été réceptive à cette méthode. Il y a donc certaines actions qui fonctionnent mieux que d'autres en matière d'engagement d'un public d'adolescents en milieu scolaire.

Ce qui a été constaté cependant, est le fait que les élèves revenaient en effet beaucoup plus rapidement vers moi, mais qu'au contraire, quand il fallait se remettre en place pour travailler, on pouvait retrouver ce manque de dynamisme et d'envie du départ. Il aurait donc été intéressant de proposer cette même situation mais à la fin des consignes. Au top départ, les élèves auraient eu à se mettre en place, sur leurs ateliers respectifs en moins de 5 secondes. Cependant, le manque de matériel ne me permettait pas de faire travailler tous les élèves en même temps et aurait rendu cette situation peu importante pour les élèves dont ce n'était pas le tour de travailler à l'atelier.

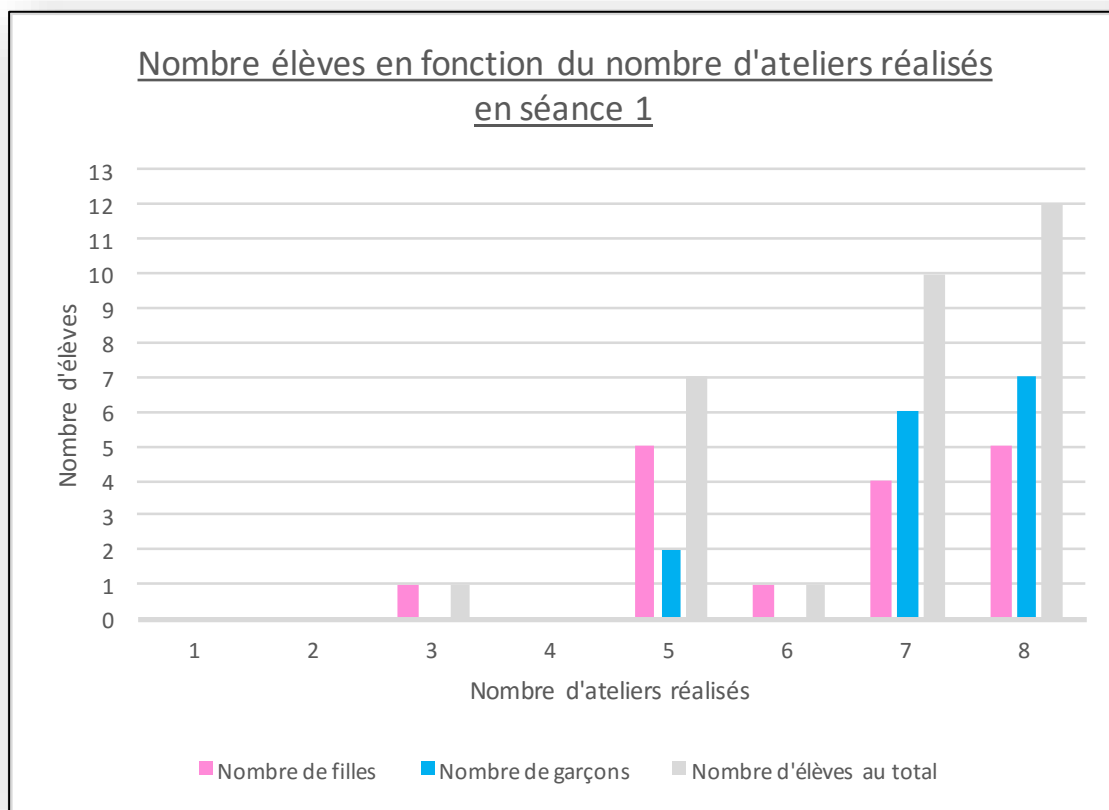
C. Laisser du choix

L'optique était ici de solliciter la curiosité des élèves en rendant certaines tâches exceptionnelles au cours du cycle. Dans un second temps, le but était de leur laisser la possibilité de s'exprimer à travers des choix personnels et d'avoir ainsi le sentiment d'être libre de ses actes.

Afin de mesurer l'impact de cette expérimentation sur l'engagement des élèves, j'ai repris l'ensemble des cahiers d'entraînement des élèves. En effet, lors de la première séance, les élèves avaient le choix des ateliers à réaliser. En d'autres termes, ils pouvaient choisir les ateliers qu'ils désiraient pour les tester et les travailler tout au long du cycle. Il leur était indiqué qu'il fallait au minimum tester 5 ateliers puisqu'ils seraient évalués sur 5 exercices différents. Cependant, tous les ateliers n'ayant pas été testés lors de la première séance ne pourraient plus être testés de nouveau ou choisis pour l'évaluation. J'ai donc observé, suite à cela, le nombre d'ateliers réalisés par les élèves lors de cette première séance pour voir si le fait d'avoir rendu

le test des ateliers exceptionnel avait éveillé leur curiosité et les avait fait tester plus d'ateliers qu'en temps normal. Il y avait 8 ateliers différents (9 en réalité mais il y a 2 fois le même atelier)

Voici le résultat :



Quand on observe ce graphique, on se rend compte que 7 élèves, majoritairement des filles, ont choisi de ne réaliser que 5 ateliers pendant la séance. Quand on observe leur cahier d'entraînement et qu'on les questionne, on remarque que faire 5 ateliers était un choix puisqu'elles savaient précisément ce qu'elles avaient envie de travailler pendant tout le cycle.

D'un point de vue global, on se rend également compte que la grande majorité de la classe (22 élèves sur 31) a choisi de réaliser entre 7 et 8 ateliers lors de cette première séance de musculation. Il est difficile de dire si cet engagement important des élèves dans une grosse partie des ateliers, vient du choix exceptionnel qui leur a été laissé ou s'il vient d'un facteur extérieur à mon action. En effet, cela peut provenir du fait que ce soit la première séance du cycle par exemple.

D. Communication non violente

L'objectif était qu'à travers cette procédure, j'arrive, à faire en sorte, par une communication adaptée, à remotiver les élèves, à les recentrer sur les apprentissages. Pour cela, j'ai utilisé le canevas de Rosenberg pour guider mes interventions.

Pour cela, je suis partie sur l'idée de noter le nombre d'interventions que j'avais à faire auprès de chaque élève, pour ensuite observer si une seule de ces interventions était bénéfique ou s'il fallait, comme avant, revenir solliciter l'élève plusieurs fois. Cependant, cette procédure a été très compliquée à mettre en place avec cette classe pour une raison principale : une contrainte d'organisation. En effet, les élèves avaient des choix d'ateliers à faire et un carnet d'entraînements à remplir à chaque exercice et à chaque leçon à poser. En voulant donner de la liberté et de l'autonomie aux élèves, le nombre de sollicitations de ces derniers a augmenté. Ainsi, les élèves qui s'investissaient, venaient constamment me demander des conseils, des renseignements. Ma volonté de vouloir accorder un temps tout particulier aux élèves qui ne s'engageaient pas, a donc été limitée par cette sur-sollicitation des plus motivés, qui, en situation de travail en autonomie se retrouvent un peu perdus.

Or, quand je n'avais plus de sollicitation de la part des élèves, sur de courtes périodes, il m'a été possible de mettre en place cette expérimentation. Sur les quelques interventions que j'ai pu effectuer, je me suis rendue compte que communiquer de façon non violente permettait de connaître d'avantage l'élève, ses envies, ses goûts et les vraies raisons pour lesquelles il ne pratique pas. Cela permet donc de tisser des liens avec l'élève, d'être plus accessible et d'obtenir plus de choses de la part de celui-ci même si, dans un premier temps les actions de l'élève seront motivées de façon extrinsèque. En d'autres termes, l'élève aura peut-être tendance à agir dans un premier temps pour faire plaisir à l'enseignant. C'est l'occasion de faire « donnant-donnant » avec l'élève puisque s'il ne s'engage pas, c'est qu'il y a une raison, quelque chose qui ne lui convient pas. Globalement, les quelques élèves envers lesquels j'ai adopté cette méthode, se sont engagés peu de temps après dans l'activité.

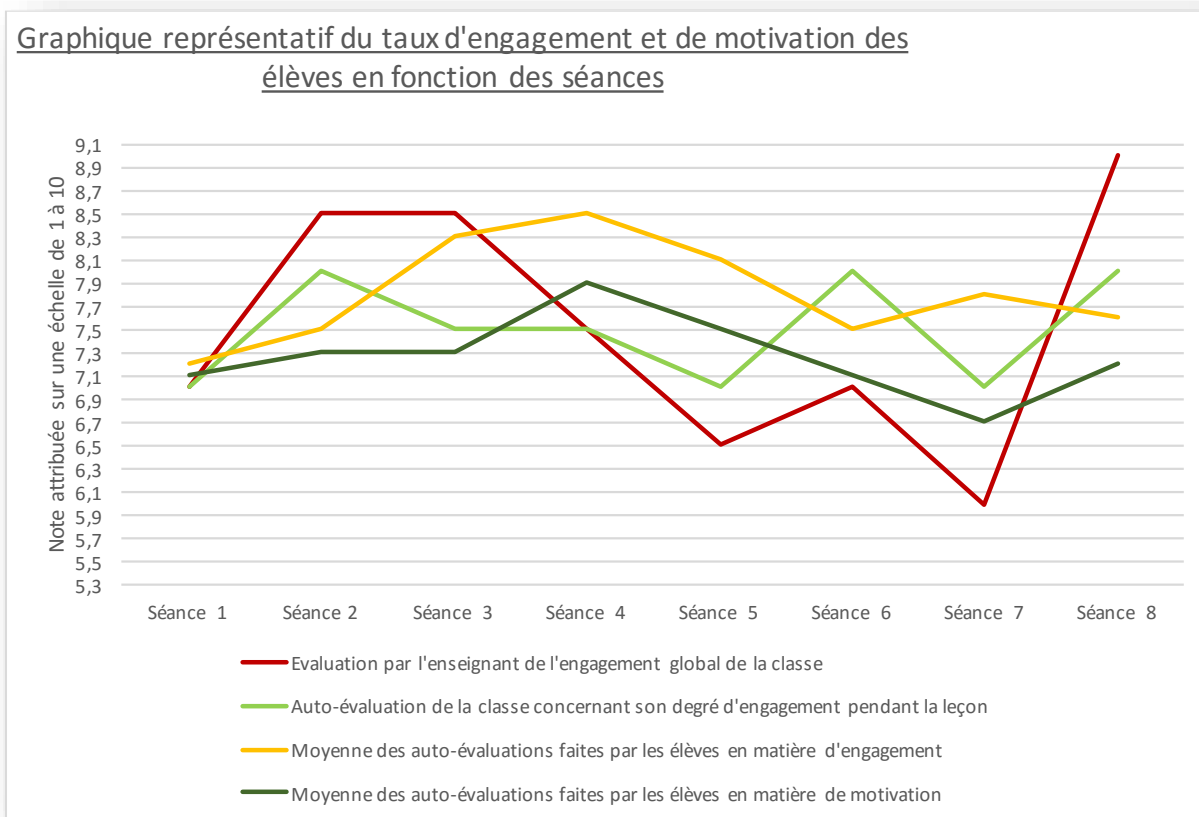
Cette expérimentation est donc appropriée au public concerné par mon intervention mais aurait mérité d'être approfondie davantage.

E. Auto-évaluation

A travers cette procédure, l'objectif était de faire en sorte que les élèves soient en mesure d'exprimer leur ressenti et de s'autoévaluer pour ensuite être capables de se fixer des objectifs individuels et collectifs et évoluer positivement tout au long du cycle. Chaque élève disposait donc de sa propre courbe de suivi sur laquelle il devait indiquer son ressenti en matière d'engagement et de motivation pendant la séance.

Afin de mesurer l'augmentation de l'engagement des élèves, il m'a été nécessaire de recueillir l'ensemble des auto-évaluations des élèves par l'intermédiaire de leur cahier d'entraînement qu'ils avaient à remplir à chaque séance, ainsi que de prendre note des phases d'échanges lors des bilans de fin de séance. En effet ces derniers étaient importants pour engager les élèves pour les semaines futures mais surtout, les élèves devaient évaluer le taux d'engagement du groupe classe.

Voici les résultats qui sont ressortis :



En observant ce graphique, plusieurs choses ressortent comme étant importantes :

- Dans un premier temps, on se rend compte que la courbe représentant l'évaluation de l'engagement des élèves faite par l'enseignant (courbe rouge) et la courbe d'auto-évaluation collective de la classe (courbe vert clair) ont similairement la même allure. Les données ne sont pas les mêmes mais lorsqu'une d'entre elles monte, l'autre monte également. Cependant on remarque que ces deux courbes s'entrecoupent. Vu que la courbe de l'évaluation faite par l'enseignant est supérieure à celle faite par les élèves, cela signifie que dans la première partie du cycle les élèves avaient tendance à se sous-évaluer, et à considérer que ce qu'ils avaient fourni comme effort n'était pas assez satisfaisant. Ayant eu un jugement plus positif, mon rôle était de remotiver les élèves et de leur faire prendre confiance en eux en les félicitant, en les valorisant. Or dans une deuxième partie du cycle, à partir de la séance 4, les deux courbes se sont inversées. Cela peut signifier que les élèves ont un peu trop pris confiance en eux et surévaluent le travail qu'ils ont réalisé. Mais cela peut également dire que les élèves n'ont pas pris conscience de la demande et ne voient pas le travail à effectuer.
- Quand on compare maintenant la courbe d'évaluation collective faite par l'enseignant (courbe rouge) et la courbe d'auto-évaluation individuelle (courbe jaune) on se rend compte que les élèves, individuellement, ne sont pas si loin de ce que pense l'enseignant du groupe mais, cette pensée est en décalage d'une séance environ par rapport à celle du professeur. Les élèves sont donc, et c'est tout à fait normal, moins objectifs que l'enseignant.
- Cependant, quand on compare l'allure de la courbe représentant l'auto-évaluation collective des élèves (courbe vert clair) et l'allure de la courbe représentant l'auto-évaluation individuelle des élèves, on se rend compte que les élèves sont globalement beaucoup plus critiques quand ils sont en groupe et quand leur avis est fait devant la classe entière.
- Quand on observe maintenant l'allure de la courbe représentant la motivation des élèves en début de cours (courbe vert foncé) et la courbe représentant l'auto-évaluation des élèves en terme d'engagements pendant le cours, on s'aperçoit que les allures sont pratiquement semblables mais que le degré d'engagements perçu par les élèves est

significativement plus important. On peut donc dire que les élèves s'investissent en EPS de façon significativement plus importante que leur degré de motivation au départ pour pratiquer.

- Enfin, si on compare maintenant l'allure globale de ce graphique on s'aperçoit qu'il n'y a pas une progression flagrante de l'engagement perçu et de l'engagement réalisé des élèves de cette classe en EPS. Les courbes ne sont pas croissantes, et sont très aléatoires. On peut donc dire que cette auto-évaluation de l'élève ne lui a pas permis de se mettre en projet afin qu'il progresse et s'engage davantage. On peut donc se demander si cette expérimentation avait assez de sens, ou si elle était trop éloignée de la pratique de la musculation.

V. Conclusion

Rappel de la problématique

« Afin de faire en sorte que les élèves s'engagent davantage en EPS, plus rapidement, et sans avoir besoin de les solliciter plusieurs fois pour qu'ils agissent et réalisent les tâches demandées, la question à se poser est de savoir si ces comportements surgissent en réponse à ma façon de communiquer, de passer mes consignes, ou s'ils viennent d'un facteur qui leur est propre (leur éducation, motivation faible pour l'école, désintérêt pour l'activité, mal-être...). En d'autres termes, il est intéressant de questionner l'efficacité de ma communication et le lien qu'elle peut avoir sur l'engagement des élèves.

Ainsi nous verrons si, en adoptant d'autres façons de communiquer, en modifiant ma façon de passer mes consignes, entraînent un impact direct sur leur comportement, leur engagement en classe et dans les tâches d'apprentissages. »

Il semble intéressant de reprendre brièvement l'intégralité des résultats des expérimentations qui ont été mises en place afin d'en retirer les éléments principaux nous permettant de répondre à la problématique.

Dans la première expérimentation nous nous sommes aperçus que l'engagement des élèves dans une tâche visant à les responsabiliser et servant d'engrenage a fonctionné sur une majorité d'élèves. Mais, avec une classe dynamique, insouciante, et peu travailleuse comme celle-ci, il est important d'avoir une surveillance accrue pour assurer la sécurité de tous. C'est pourquoi, je pense que cette procédure est à mettre en place dès le début de l'année afin que le processus d'implémentation d'action prenne doucement sa place et devienne automatique et transférable pour d'autres actions. La communication et le fait d'amener les éléments par étapes est donc essentiel pour ne pas submerger les élèves d'informations et les décourager. Ne pouvant pas surveiller à la fois les vestiaires et les élèves qui mettent en place le matériel, certaines interactions avec les élèves qui auraient dû être faites pour rendre cette procédure plus efficace et lui donner plus de sens n'ont pas pu voir le jour. Cependant, cette situation responsabilise les élèves qui sont réceptifs à cette façon de communiquer mais n'impacte pas directement leur motivation. Elle peut donc très vite être remise en question par l'élève dans le cas où un facteur extérieur à mon intervention vient prendre le dessus et motiver davantage

l'élève. Ces procédures doivent donc avoir un impact plus important pour l'élève et être plus ludiques pour captiver et surtout fidéliser les jeunes dans la durée.

Dans la seconde expérimentation, les résultats montrent qu'amener une situation ludique avec des consignes brèves mais faisant intervenir des principes de communication indispensables pour être compris de tous et très rapidement, permet d'engager la totalité des élèves. Ainsi, je me suis adaptée à leurs représentations en apportant une communication à la fois du visuel (décompte de la main) et à la fois de l'auditif : décompte (5,4, 3, 2, 1...) et coup de sifflet. De plus, proposer une situation mettant de l'enjeu, étant vu par tous et dont le résultat est connu à l'avance, permet de susciter un engagement presque immédiat. Cet engagement est d'autant plus important que cette situation est annoncée comme un jeu mais est imposée à tous. Donc, la réflexion pour adopter une communication ciblée et attrayante est nécessaire et produit de réels résultats.

La troisième expérimentation nous a montré que susciter la curiosité des élèves en adoptant une communication qui laisse du choix, non contraignante et en position de léger retrait vis à vis de ces derniers, permettait d'avoir un engagement des élèves dirigé vers ce que l'on recherche. Ainsi, il est important que l'enseignant prenne conscience qu'en rendant exceptionnelles certaines tâches d'apprentissages tout en laissant du choix, augmente la curiosité des élèves et produit un engagement d'autant plus conséquent que le degré de liberté qu'on leur laisse dans l'exploration de cette tâche. L'adaptation de la communication de l'enseignant est donc primordiale pour que les élèves soient convaincus de s'engager dans la tâche qu'il propose. La théorie du « vous êtes libres de... » couplée au concept d'irrévocabilité de la tâche sont donc des points que je retiendrai. Cependant, je pense que cette expérience a ses limites dans son utilisation et doit être adoptée avec justesse et non pas de façon systématique pour ne pas que l'élève s'habitue au fonctionnement. Cela peut provoquer dans son utilisation une sorte d'écart d'apprentissage entre les élèves qui s'engagent dans ses situations exceptionnelles à chaque leçon et ceux qui s'engagent de façon aléatoire, une séance sur deux par exemple.

La communication non violente est une expérimentation que j'aurai aimé menée de façon plus approfondie. En effet, le canevas de Rosenberg a été élaboré pour que chaque phrase vienne au bon moment et de sorte qu'il n'y ai pas d'étape oubliée dans le processus de persuasion de l'élève pour retourner s'engager dans les situations proposées. Cependant, sur les

quelques interventions que j'ai pu faire, je me suis aperçue que cela prend beaucoup de temps et qu'il est parfois difficile de procéder avec tous les élèves de la même façon et avec équité quand nous avons des situations d'apprentissages à mettre en place et un cours à gérer. De plus, nous ne savons pas forcément ce que vivent les élèves en dehors de l'école et ils n'ont pas forcément toujours envie d'en parler. Nous ne pouvons donc pas toujours trouver des solutions adaptées au problème de l'élève.

Enfin, la dernière expérimentation consistait à laisser s'exprimer et s'évaluer les élèves afin qu'ils puissent se mettre en projet et évoluer positivement. Les résultats de cette action n'ont pas été très concluants. En effet, je pense qu'avec cette catégorie d'élèves, il est important de privilégier une mise en activité physique plutôt qu'intellectuelle sur un questionnaire personnel. En effet, cette expérimentation m'a semblé être trop éloignée de l'activité musculation. Ainsi, les théories de l'amorçage et du pied dans la porte sont adaptées mais pour des situations plus concrètes. La communication écrite n'a pas d'impact sur ces élèves ou doit être beaucoup plus vivante et interactive.

VI. Bibliographie

D.Bissonnette (2008), Atelier sur les principes fondamentaux en communication. Repéré à : http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/rhdcc/oral_comm_overview_fr/oral_comm_overview_fr.pdf

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.

A. De La Garanderie & Geneviève Cattan (1999), *Tous les enfants peuvent réussir*.

F.Girandola (2003), *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*, presse universitaire de franche-comté.

Gollwitzer. M, (1999) Implementation Intentions, Strong Effects of Simple Plans, American Psychologist, july 1999

Joule et Beauvois (1998), *La soumission librement consentie*, PUF, Paris

Joule et Beauvois (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*.

C.A. Kiesler (1971) The Psychology of Commitment, Academic Press, New York

A.Mehrabian and M.Wiener (1967), *Decoding of inconsistent communications*, Journal of Personality and Social Psychology.

A.Mehrabian and S.R.Ferris (1967), *Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels*, Journal of Consulting Psychology.

D.Morris (2004), *Communication Studies: The Essential Resource*

P.Parlebas (1981), *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris, INSEP

C. Romano, (1990) *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, Paris Éd. d'organisation,

M. B. Rosenberg (2005), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, édition Broché

Vallerand et Thill (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Autres auteurs parlant de ce sujet :

P.Turchet (2010), la synergologie, comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle

G.Barrier (2014), La communication non verbale, Edition Broché

S. Rust (2015), Quand la girafe parle avec le Chacal, Ed Broché

Pr D.Marcelli (2006) Les yeux dans les yeux, l'énigme du regard, éd. Albin Michel

Y, Winkini (1981), La nouvelle communication, coll. Points, Seuil, Paris.

D.Picard (1983), Du code au désir : le corps dans la relation sociale, Éd. Dunod, Paris

VII. Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, Madame TRABER, référente mémoire rattaché à l'ESPE de Grenoble, qui a fait preuve de disponibilité pour répondre à mes questions et qui a su me guider dans mon travail de recherche et de rédaction.

Je souhaite également remercier Nelly PUGNALE, enseignante à l'ESPE de Chambéry pour ses conseils durant le module « ancrage corporel et voix » qui m'ont apporté beaucoup, tant dans le côté théorique que dans la pratique.

Bien évidemment, je remercie les élèves de la classe de seconde générale du lycée Marlioz d'Aix les Bains. En effet, Ils ont contribué à l'élaboration de ce mémoire en étant les premiers concernés par les différents procédés que je voulais mettre en place. Ils m'ont permis de me remettre constamment en question afin de leur proposer des contenus de plus en plus adaptés à leurs caractéristiques.

VIII. Annexes

Sommaire d'annexes :

Annexe 1 : Récapitulatif des actions effectuées.....	p 45
Annexe 2 : Fiche d'organisation des ateliers.....	p 47
Annexe 3 : Exemple d'organisation du cahier d'entraînement (exercice à réaliser &..... courbe à remplir par les élèves)	p 48
Annexe 4 : Exemple de fiche d'atelier à choix de difficulté.....	p 50
Annexe 5 : courbe auto-évaluative de l'engagement des élèves durant le cycle.....	p 51

Annexe 1 : Récapitulatif des actions effectuées

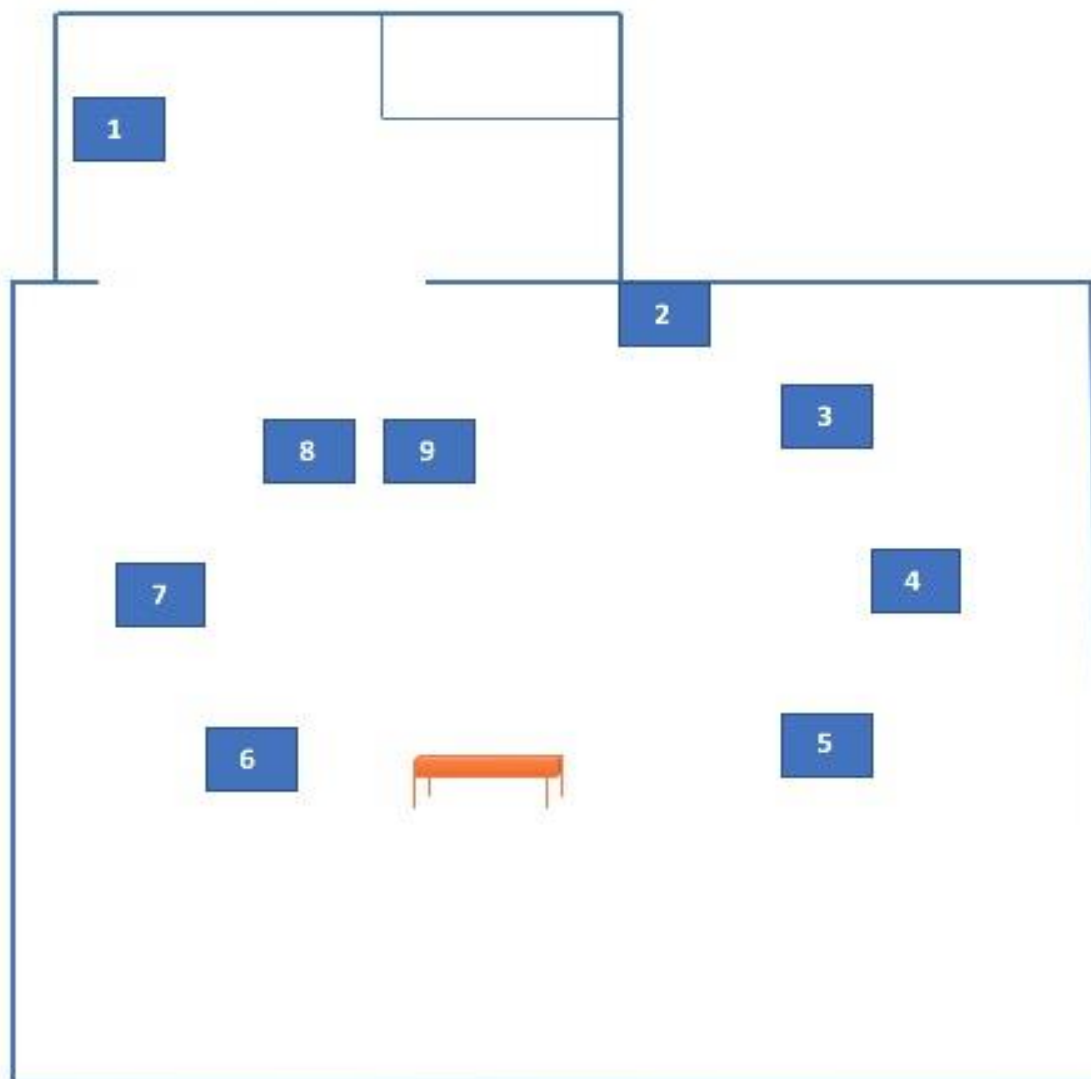
Intitulé	Comportement(s) observé(s)	Concept identifié (déterminants)	Action appropriée	Théorie appuyant cette action (Pourquoi/source)
Responsabilisation des élèves	Les élèves mettent du temps pour sortir des vestiaires malgré un temps imposé et une présence de ma part pour fermer les portes à clés	⇒ Manque de motivation pour l'activité. ⇒ Manque d'importance de l'activité aux yeux des sujets ⇒ La méconnaissance de l'activité en milieu scolaire.	⇒ Engager davantage les élèves dans l'activité pour qu'ils soient plus motivés et sortent plus vite des vestiaires. ⇒ Donner des responsabilités et des rôles pour que chacun se sentent reconnu ⇒ Donner de l'autonomie ➔ Laisser le choix d'un atelier à installer en début de cours. En fin de premier cours, je demanderai aux élèves de garder ce même atelier à installer à chaque fois	Engagement ⇒ Théorie de l'amorçage : engager les élèves sous forme de contrat avec en premier lieu des tâches simples ⇒ Théorie du pied dans la porte : engager les élèves dans un acte simple et anodin pour ensuite les engager sur la durée ⇒ Théorie du « vous êtes libre de » : laisser du choix aux élèves de la tâche simple à effectuer ⇒ Théorie de l'implémentation d'action : générer des habitudes de comportements chez les élèves
Défit consignes simples	Des difficultés pour regrouper les élèves pendant le cours pour leur donner de nouvelles consignes.	⇒ Manque de motivation pour l'activité.	⇒ Revenir rapidement vers l'enseignant pour avoir la suite des explications. ⇒ Responsabiliser les élèves sur les conséquences de leurs actes ⇒ Jouer sur l'aspect compétitif pour rendre plus agréable une leçon. ➔ Au coup de sifflet, si les élèves ne sont pas assis à l'endroit des explications, ils doivent réaliser 10 pompes / 10 abdos	Communication ⇒ Communication verbale et visuelle, avec très peu de consignes Engagement ⇒ Tâche ludique et simple ⇒ Tâche ayant de l'importance pour le sujet qui connaît d'avance le résultat de son action ⇒ Tâche à la vue de tous.
Laisser du choix	Peu d'engagement dans les situations données par l'enseignant. Les élèves sont passifs et réalisent des tâches qui ne sont pas demandées.	⇒ Manque de motivation pour l'activité. ⇒ Manque de sens ⇒ Besoin d'être peut-être entendu (qu'on prenne leur avis en compte) ⇒ Peut-être des situations trop compliquées	⇒ Laisser du choix pour plus de motivation ⇒ Prendre en compte leurs avis ⇒ Responsabiliser les élèves sur leurs prises de décisions ➔ Laisser du choix aux élèves tout en leur indiquant que si les exercices ne sont pas tous réalisés, ils ne pourront pas les réaliser ultérieurement	Engagement ⇒ Jouer sur le caractère irrévocable de la tâche ⇒ Le sentiment de liberté perçue par les élèves « vous êtes libre de... » Communication ⇒ Avoir une communication avec plus d'attention des élèves ⇒ Ne pas juger des décisions prises par les élèves

Communication non violente	Les reproches faites aux élèves lorsqu'ils ne réalisent pas le travail demandé n'ont que très peu d'impact pour la suite. Certains élèves se braquent et agissent parfois encore moins.	⇒ Manque de motivation pour l'activité. ⇒ Peut-être qu'ils ne comprennent pas ma demande ⇒ Peut-être qu'ils se sentent dévalorisés et cela les démotive davantage ⇒ Je ne suis peut-être pas assez attentive à leur besoins	⇒ Etre davantage dans le relationnel que dans la volonté de vouloir faire mon cours comme je l'ai prévu. ⇒ Etre plus proche pour comprendre ce qui les bloquent ➔ Communiquer de façon non violente, sans m'énerver afin de faire passer les informations d'une autre façon, en énonçant du factuel, sans juger l'élève.	Communication ⇒ Théorie de la communication non violente
Auto-évaluation et mise en projet	Des difficultés pour donner du sens aux élèves quand ces derniers sont très peu motivés.	⇒ Estime de soi faible ⇒ Des tâches qui ne sont pas personnalisées à la base ⇒ Manque de coopération entre les élèves et l'enseignant	⇒ Responsabiliser davantage les élèves sur leur comportement ⇒ Demander aux élèves d'exprimer leurs ressentis sur les séances qu'ils ont passé en musculation ⇒ Demander en amont du cycle s'ils sont partants pour être les cobayes d'une expérience sur l'engagement des élèves (amorçage)	Engagement ⇒ Théorie du pied dans la porte ⇒ Théorie de l'amorçage

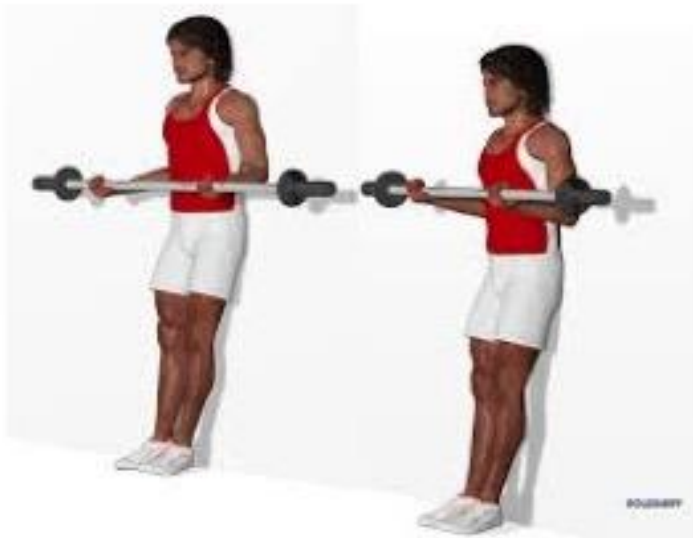
Annexe 2 : Fiche d'organisation des ateliers

	Travail	Matériel à prendre	Elèves responsables
1	Dorsaux		
2	Biceps	- Petites altères de couleur - Barre Altère - Stop disque	• • • •
3	Squats	- 1 Barre de 8 kilo - Stop disques - Quelques disques de poids différents - Coussin de barre	• • • •
4	Lombaires	- Banc de lombaires (banc avec T métallique) - Quelques disques	• • • •
5	Abdo	- Tapis [4]	• • • •
6	Fessiers	- Tapis [4]	• • • •
7	Ischio-jambiers	- Banc d'ischio - Quelques disques	• • • •
8	Pectoraux	- Banc de développés couchés - Barre de 10 kilo - Quelques disques - 1 banc	• • • •
9	Pectoraux	- Banc de développés couchés - Barre de 8 kilo - Quelques disques	• • •

Organisation de l'espace et du matériel en Musculation (2nd 10 Marlioz)



Atelier 2 : Biceps



Exécution :

- Coudes fixés au buste
- Poignets verrouillés
- Mouvement complet de l'épaule à la cuisse

Sécurité :

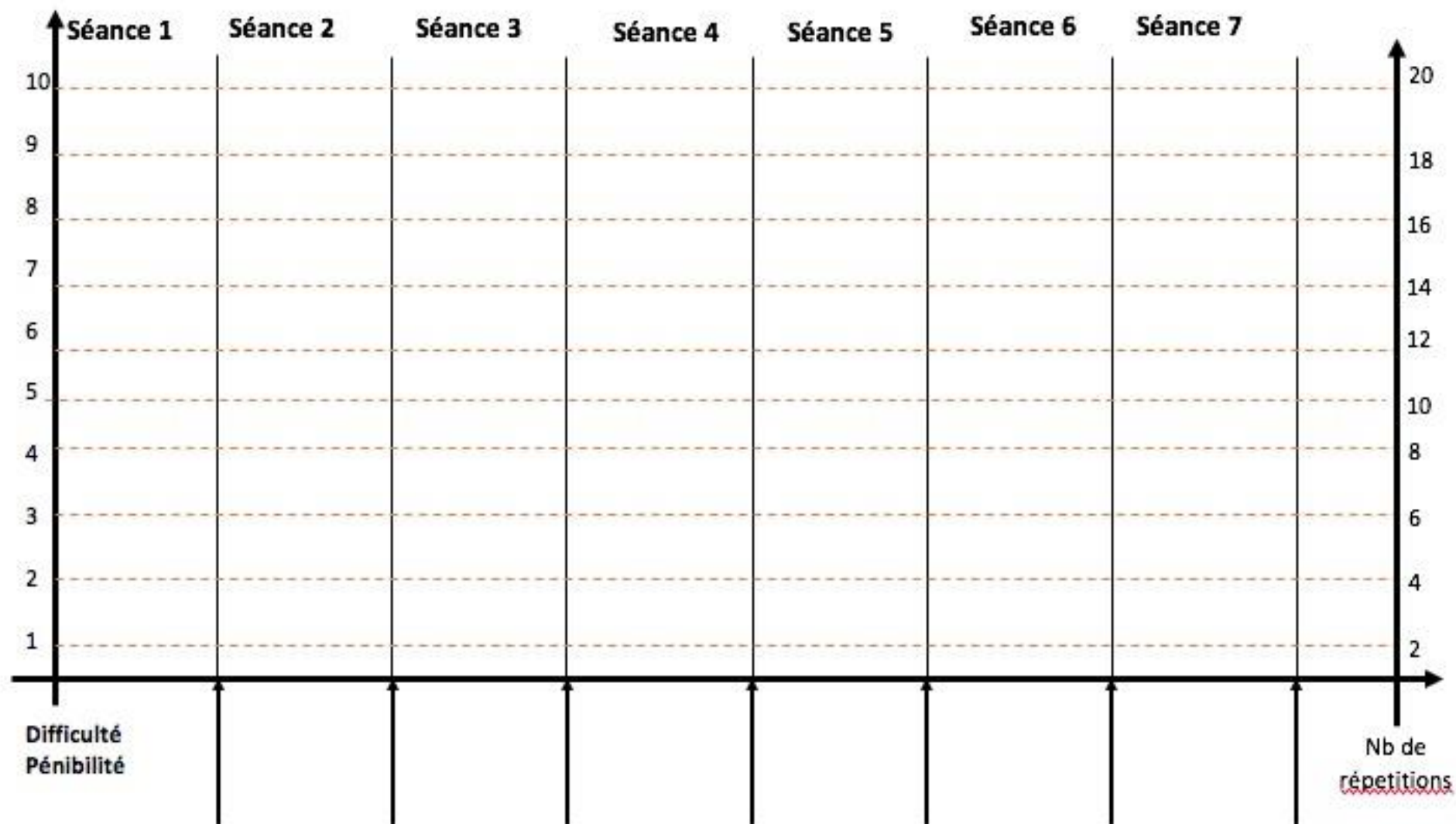
- Dos collé au mur
- Pas de mouvement du dos
- Seuls les bras travaillent

Etirement :

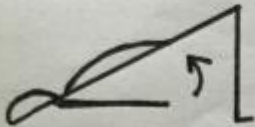
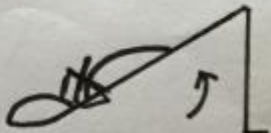
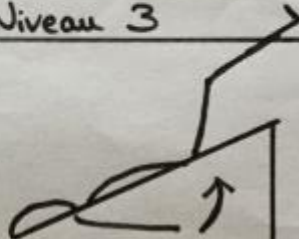
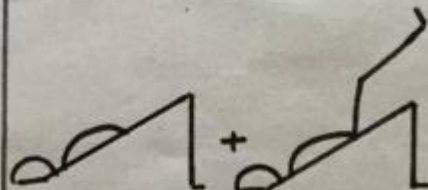
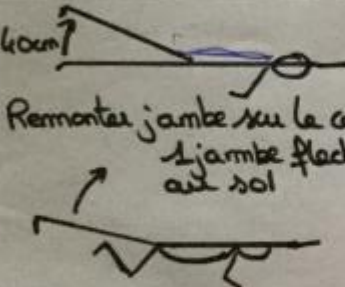
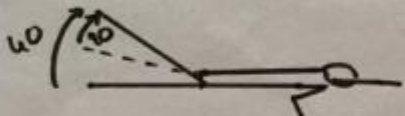
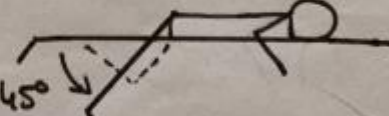
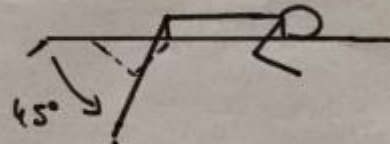


Indiquer sur le graphique ci-joint :

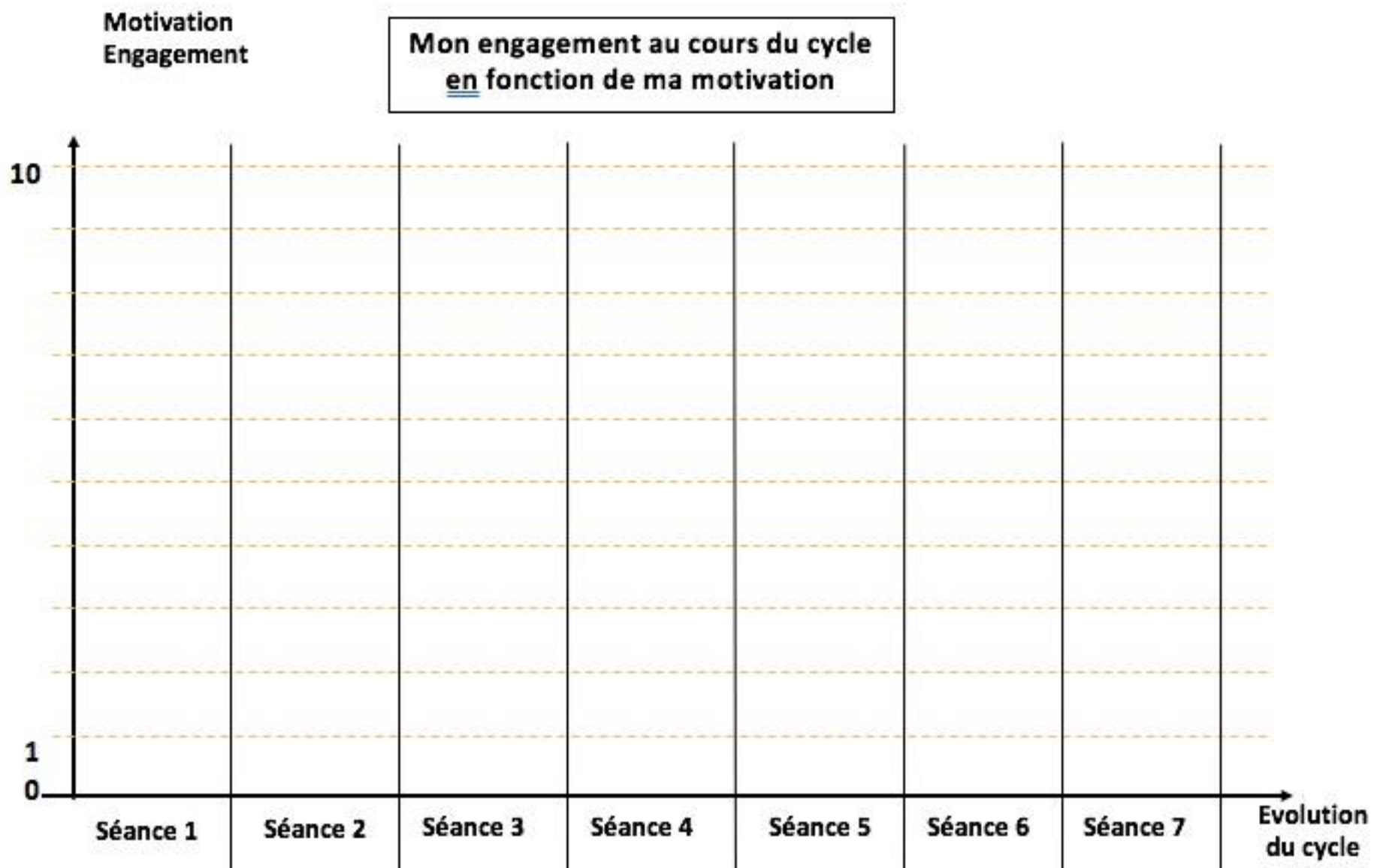
- La difficulté de l'effort : 1= je n'ai pas du tout forcé ,3=facile, 5= quelques douleurs, 7= ca brule, 9=j'ai failli arrêter, 10=Horrible
- La pénibilité de l'exercice : 1= j'ai bien aimé je me suis amusé, 5= j'ai fait sans réfléchir, 10= je me suis vraiment ennuyé
- Le nombre de répétition effectuées



objectif
de l'élève

COMPLEXIFICATION Exercices à Poids de Corps : <u>FESSIERS</u>			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
 Mains le long du corps qui restent au sol 3 séries de 20 rep 12 rep	 Mains sur la poitrine croisées. 3 séries de 20 rep 12 rep	 Mains le long du corps 1 jambe surélevée 3 séries de 20 rep 12 rep DE CHAQUE JAMBE!	 20 rep + 20 rep par 12 12 jambe
 40° Remonter jambe sur la cote 1 jambe fléchie au sol 20 rep par jambe 12 pointe de pied vers le bas	 40° Enchaîner 20 montées 12 jambe comme au N1 (40 cm) puis 20 petites 12 batterments. DE CHAQUE JAMBE	 45° Même chose qu'au N1 mais avec jambe plus en avant (45°)	 45° Même chose qu'au Niveau 2 mais avec jambe plus en avant (45°)

Annexe 5 : courbe auto-évaluative de l'engagement des élèves durant le cycle



Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : M2A-DU MEEF EPS

Titre du mémoire : Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?

Auteur : LESUISSE Mathilde

Résumé : Ce mémoire met en valeur différents procédés de communication pouvant avoir un impact sur l'engagement des élèves lors d'une leçon d'EPS.

Il reprend ainsi un certain nombre de recherches effectuées autour de la communication, qu'elle soit verbale, visuelle, non violente par exemple mais retrace également une partie des théories de l'engagement. Ces recherches sont, à l'intérieur de ce mémoire, et pour ces 2 grands thèmes, manipulés et reliés entre eux pour répondre à la problématique suivant : trouver des solutions pour permettre d'engager davantage une classe de seconde, peu motivée et très peu travailleuse.

Mots clés : Communication, engagement, procédure, motivation

Summary : This work emphasizes various processes of communication which can have an impact on the commitment of the pupils during a lesson of physical education. it resumes a number of searches made around communication, that she is verbal, visual, not violent for example but also redraws a part of the theories of the commitment. These searches are, inside this work, and for these 2 big themes, treated and interconnected to answer the following problem: find solutions to allow to commit more a fifth year of high school, little motivated and little hard-working.

Key word: communication, commitment, procedure, motivation