



Devenir “ champion de soi-même ” : témoignages d’enseignants expérimentés à propos des effets des dispositifs auto-référencés sur l’engagement des élèves

Livia Dares, Emmanuelle Rault

► To cite this version:

Livia Dares, Emmanuelle Rault. Devenir “ champion de soi-même ” : témoignages d’enseignants expérimentés à propos des effets des dispositifs auto-référencés sur l’engagement des élèves. Education. 2022. dumas-04095994

HAL Id: dumas-04095994

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04095994>

Submitted on 12 May 2023

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.

Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré
Parcours EPS

Devenir « champion de soi-même » :

Témoignages d'enseignants expérimentés à propos des effets des
dispositifs auto-référencés sur l'engagement des élèves

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par

Livia DARES et Emmanuelle RAULT

Le 29 juin 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques SAURY, directeur de mémoire

Stéphane ROUBIEU, membre de la commission

Yvan COUTELLEC, membre de la commission

Année universitaire 2021-2022

Nous tenions à remercier toutes les personnes ayant contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, nous adressons nos sincères remerciements à notre directeur de mémoire, Monsieur Jacques Saury, pour ses précieux conseils, ainsi que pour le temps qu'il nous a consacré durant nos deux années passées à élaborer ce travail.

Nous remercions Messieurs Ghislain Hanula et Eric Llobet, enseignants d'EPS renommés, d'avoir généreusement donné de leur temps pour échanger avec nous au cours d'entretiens, et d'avoir partagé avec passion leur expérience de terrain auprès de leurs élèves. Merci également à Serge Testevuide, même si son témoignage n'a pas été exploité dans le cadre de notre étude.

Nous adressons nos remerciements à Messieurs Stephane Roubieu et Yvan Coutellec d'avoir répondu présents pour faire partie de la commission de soutenance de notre mémoire.

Nous souhaitons remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE de Nantes, pour la qualité de la formation proposée durant notre cursus universitaire, ainsi que pour l'accompagnement dont nous avons bénéficié durant nos deux ans en Master MEEF.

Enfin, nous remercions infiniment nos familles et amis respectifs, pour leur soutien inconditionnel durant nos cinq années études supérieures, et sans qui nous n'aurions jamais eu le courage de tendre à devenir « championnes de nous-mêmes ».

Table des matières

CHAPITRE 1. INTRODUCTION.....	6
1.1. Préambule.....	6
1.2. Question de départ de la recherche.....	7
1.3. Questionnement professionnel.....	8
1.4. Questionnement scientifique.....	8
1.5. Structure du mémoire.....	9
CHAPITRE 2. MÉTHODE D'ÉLABORATION DE LA REVUE DE LITTÉRATURE.....	11
2.1. Procédure de recherche documentaire.....	11
2.2. Constitution du corpus de la revue de littérature.....	11
2.3 Procédure et analyse des données.....	12
CHAPITRE 3. REVUE DE LITTÉRATURE.....	13
3.1. L'état de l'art sur la notion de motivation.....	13
3.1.1. La théorie de la motivation auto-déterminée.....	13
3.1.2. La théorie des buts d'accomplissement.....	14
3.1.3. Le climat motivationnel.....	16
3.2. Exemples de mises en œuvre professionnelles de dispositifs auto-référencés, éclairés par les apports des théories portant sur la motivation.....	18
3.2.1 Hanula, Saulnier, Aulas : "Le combiné athlétique scolaire" (2017).....	18
3.2.2. Hanula "Devenir champion de soi-même en course de haies niveau 1" (2016).....	20
CHAPITRE 4. CADRE THÉORIQUE UTILISÉ.....	22
4.1. La Grounded Theory ou Théorie ancrée.....	22
4.2. Question de recherche.....	23
CHAPITRE 5. METHODE.....	24
5.1. Conditions contractuelles.....	24
5.2. Participants.....	24
5.3. Recueil de données.....	25
5.4. Procédure d'analyse.....	25
5.4.1. Retranscription des protocoles verbaux.....	26
5.4.2. Découpage des protocoles verbaux en unité de sens.....	26
5.4.3. Création des catégories macro-catégories regroupant les unités de sens.....	26
5.4.4. Construction du modèle conceptuel.....	28
CHAPITRE 6. RÉSULTATS.....	29
6.1. Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle de l'élève.....	29
6.1.1. Les dispositifs auto-référencés mettent l'élève au centre et donnent du sens à son investissement.....	29
6.1.2. Les dispositifs auto-référencés permettent un engagement total de l'élève.....	29
6.1.3. Les dispositifs auto-référencés valorisent les efforts de l'élève, au service de sa réussite.....	31
6.1.4. Les dispositifs auto-référencés favorisent le plaisir différé de l'élève et lui permettent de vivre une tranche de vie de sportif.....	32
6.1.5. Effets des dispositifs auto-référencés sur les différents types de publics et profils d'élèves.....	33
6.2. Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle du savoir.....	34
6.3. Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle de l'enseignant.....	35

6.3.1. L'enseignant dans sa classe : mettre en œuvre des dispositifs auto-référencés.....	36
6.3.1.1. Instaurer un climat motivationnel de maîtrise pour obtenir l'adhésion des élèves.....	36
6.3.1.2. Une différenciation des exigences de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève.....	36
6.3.1.3. Une évolution de l'évaluation de l'auto-référencement en fonction du niveau de classe	37
6.3.1.4. Aspects pratiques concernant la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés.....	37
6.3.1.5. Performance théorique et performance cible : des notions à maîtriser pour déterminer la marge de progrès de chaque élève.....	38
6.3.2. Limites des dispositifs auto-référencés, solutions envisagées et transpositions à d'autres APSA.....	39
6.3.2.1. Limites et solutions.....	39
6.3.2.2. Transposition de l'auto-référencement à d'autres champs d'apprentissage.....	40
6.3.3. Envisager collectivement les dispositifs auto-référencés au sein de l'équipe EPS.....	41
6.3.3.1. Une dynamique collective de l'équipe EPS autour des dispositifs auto-référencés au service de la cohérence du parcours de formation de l'élève.....	41
6.3.3.2. Une démarche collective nécessitant une formation individuelle et d'exclure tout débat de conception de l'EPS au profit des effets sur les élèves.....	41
CHAPITRE 7. DISCUSSION.....	43
7.1. Synthèse des résultats au regard de la question de départ et des travaux de recherches antérieurs.....	43
7.2. Limites de validité de l'étude.....	47
7.3. Apports professionnels de l'étude autour de la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés.....	48
CHAPITRE 8. CONCLUSION.....	50
CHAPITRE 9 . REFERENCES.....	52
CHAPITRE 10. TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	56
CHAPITRE 11. ANNEXES.....	56

LISTE DES ABREVIATIONS

APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques

CA : Champ d'Apprentissage

CEDREPS : Collectif d'Étude Disciplinaire pour le Renouvellement de
l'Enseignement de l'EPS

EPS : Éducation Physique et Sportive

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

TAD : Théorie de l'Auto-Détermination

TBA : Théorie des Buts d'Accomplissement

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

1.1. Préambule

Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège de 2015 stipulent que « *l'EPS occupe une place originale où [...] l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (Bulletin officiel du 26 novembre 2015). Fortes de nos expériences de stage d'enseignement de l'EPS dans différents établissements scolaires au cours de cursus STAPS, nous avons pourtant constaté que l'engagement de tous nos élèves, quel que soit leur niveau de ressource ou leur vécu sportif, ne va pas de soi. Ce bilan est d'autant plus prégnant dans les APSA issues du CA1, telles que le relais-vitesse, le 3x500m ou bien la natation de vitesse. En effet, ces activités physiques et sportives sont bien souvent mal aimées des élèves ayant un faible vécu sportif extrascolaire, pour deux raisons majeures : elles sont considérées comme éprouvantes physiquement et psychologiquement, mais aussi injustes en termes de notation, notamment au regard des efforts individuels fournis. « *Je détestais l'athlétisme* » témoigne un ancien élève sur son vécu sportif en EPS au collège. « *C'était assez horrible, car si tu étais mauvais, tu savais que tu allais avoir une mauvaise note juste en regardant le barème, même si tu avais progressé. Il n'y avait que les bons qui avaient une bonne note. C'était démotivant. Du coup, on n'essayait même pas de s'améliorer* ». Un autre ancien élève, en parlant de son vécu scolaire en natation de vitesse au lycée en 2015, affirme : « *Avec les copains de classe en natation, on s'entraînait en dehors du cours d'EPS à la piscine municipale. On avait beau avoir progressé par rapport aux premières séances, au final, nos progrès n'étaient pas pris en compte et la note était la même : mauvaise. C'était un calvaire* ». Les barèmes normo-référencés sur lesquels se fondent le système de notation des activités de performance enfermeraient alors les élèves en difficulté dans un statut « *d'éternel débutant* » (Pineau, 1992). Dès lors, comment favoriser leur engagement et leur plaisir d'agir ?

Amener chaque élève à devenir « champion de lui-même » : telle est la démarche et conception de l'EPS de Ghislain Hanula (2016), enseignant d'EPS au collège Cousteau à Rognac (Bouche du Rhône) et spécialiste de l'athlétisme. En partant du postulat que chaque élève ne dispose pas des mêmes ressources de départ, il propose un système de notation auto-référencé, c'est-à-dire fondé sur le potentiel de chacun. Le dispositif d'Hanula se fonde sur

l'atteinte d'une « performance-cible », qui est individualisée pour chaque élève en début de cycle.

Par notre travail de recherche, nous cherchons à identifier les potentiels bénéfiques de l'usage de ces dispositifs évaluatifs auto-référencés sur l'engagement des élèves. Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'expérience et le point de vue deux enseignants d'EPS experts de ces dispositifs : Ghislain Hanula et Eric Llobet. En mobilisant leur vécu d'enseignant en cours d'EPS, nous déterminerons si ce type de démarche peut amener tous les élèves, quelles que soient leurs ressources, vers un plus grand plaisir d'agir dans des activités physiques considérées comme éprouvantes pour les élèves ayant un faible vécu sportif. Nous verrons également si le supposé plaisir d'agir suscité par ces dispositifs peut amener les élèves à pratiquer davantage à l'école, dans le cadre de l'association sportive, mais aussi en dehors, dans le cadre d'une pratique personnelle et sur le long terme. Individualiser les performances, c'est prendre en compte les potentialités de chacun pour « *ne laisser personne au bord du chemin* » (Marois, 2017), c'est « faire vivre une tranche de vie » (Portes, 2016) d'athlète adaptée aux ressources et besoins de tous. Enfin, nous étudierons par le biais de l'expérience de ces enseignants, les limites de ces dispositifs auto-référencés sur l'engagement des élèves, et dresserons la liste des précautions à prendre en tant qu'enseignant pour en tirer le meilleur usage.

1.2. Question de départ de la recherche

Notre question de départ est la suivante : en quoi et dans quelle mesure l'usage de dispositifs auto-référencés favorise-t-il l'engagement des élèves dans les activités de performance en EPS ?

Dans un premier temps, il faut circonscrire les notions qui serviront notre réflexion. L'engagement se définit comme « *manifestation externe et visible de la motivation* » (Boullay-Escriva, Sarrazin et Tessier, 2018). La motivation renvoie quant à elle au « *construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes reproduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la pertinence du comportement* » (Vallerand et Thill, 1993). En outre, l'engagement d'un élève renvoie à son « *investissement actif dans l'activité scolaire* » (Christenson, Reschly et Wylie, 2012), à « *la qualité de l'investissement*

[...], c'est-à-dire avec les personnes, activités, buts, valeurs et lieux qui leur sont reliés » (Skinner, Kindermann, Connel et Wellborn, 2009). Dans le cadre spécifique de l'EPS, un élève engagé serait donc un élève qui montrerait de façon ostentatoire un investissement pour réaliser la meilleure performance possible dans une activité physique et sportive.

Quant à la notion d'EPS « auto-référencée », celle-ci n'a jusqu'à présent pas fait l'objet de définition particulière. Cependant, Pasquier (2010) stipule qu'en tant qu'enseignant, avoir un regard « auto-référencé » suppose la prise en compte des capacités individuelles de l'élève, mais aussi de ses évolutions. Cette vision de l'élève s'oppose à un regard dit « hétéro-référencé » ou encore appelé « normo-référencé », c'est-à-dire centré sur la comparaison entre les élèves. Dans le cadre de notre recherche, nous nous placerons dans le prolongement de cette conception. Autrement dit, nous entendons l'auto-référencement comme une mise en œuvre pratique prenant comme référence les capacités propres à chaque élève.

1.3. Questionnement professionnel

La mission première de tout enseignant d'EPS est de permettre aux élèves d'apprendre. Pour ce faire, ce dernier doit créer les conditions pour favoriser leur engagement, sans lequel « *il n'y a tout simplement pas d'apprentissage* » (Dubet, 2017). Or, si dans cette discipline, « *l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (Bulletin officiel du 26 novembre 2015), un dilemme professionnel peut émerger. En effet, comment susciter ou préserver l'engagement de tous les élèves en EPS, si les situations et les évaluations mis en œuvre par les enseignants d'EPS les incitent à se comparer à leurs camarades, sans considérer les efforts et progrès de chacun à leur juste valeur ? A ce dilemme, les dispositifs auto-référencés apparaissent comme une alternative à envisager pour l'enseignant d'EPS, afin de favoriser l'engagement de tous les élèves.

1.4. Questionnement scientifique

Pour concevoir des dispositifs auto-référencés susceptibles de susciter l'engagement des élèves, il est nécessaire de comprendre les mécanismes qui sous-tendent la motivation. Il s'agit donc d'identifier les différentes formes et orientations qu'elle peut prendre chez les élèves, pour déterminer celles qui doivent être privilégiées dans le cadre d'un enseignement basé sur les potentialités de chacun. Dans cette perspective, nous nous sommes fondées sur le

modèle théorique de l'auto-détermination, la théorie des buts d'accomplissement et le climat motivationnel. Il s'agissait d'analyser dans quelle mesure certains climats motivationnels ou buts d'accomplissement seraient plus à même de susciter la motivation des élèves. Ces connaissances scientifiques sont fondamentales pour concevoir l'enseignement dans une perspective auto-référencée.

1.5. Structure du mémoire

Afin de présenter l'ensemble de nos travaux de recherches effectués au cours de l'année 2021-2022, ce mémoire suit la structure suivante :

Le second chapitre – suivant cette présente introduction - est dédié à l'exposition de la méthode d'élaboration de notre revue de littérature, établie en corrélation avec notre sujet initial de recherche. Celle-ci précise la procédure de recherche documentaire, la constitution du corpus de la revue de littérature, ainsi que la procédure d'analyse des données.

Le troisième chapitre est consacrée à la présentation de la revue de littérature. Celle-ci poursuit un double objectif. Le premier est de circonscrire les notions majeures nécessaires à la pleine compréhension de notre sujet, telles que l'engagement, la théorie de l'auto-détermination (TAD), la théorie des buts d'accomplissements (TAB), le climat motivationnel. Le second est d'effectuer une synthèse de certaines propositions professionnelles d'enseignants d'EPS expérimenté ayant mis en oeuvre des dispositifs auto-référencés dans des APSA issues du CA n°1 durant la classe avec leurs élèves. Ces mises en oeuvre sont ensuite et étudiées sous le prisme des notions théoriques précédemment exposées.

Le quatrième chapitre a pour but de présenter le cadre théorique utilisé et sur lequel nous nous sommes basées pour recueillir l'ensemble de nos données. Il s'appuie sur l'analyse de la conception de deux enseignants d'EPS expérimentés (Ghislain Hanula et Eric Llobet) à propos des dispositifs auto-référencés. Cette analyse est ciblée sur les effets de ces dispositifs sur l'engagement des élèves, et des conditions concrètes de mise en oeuvre pour tout enseignant d'EPS.

Le cinquième chapitre expose notre méthodologie de recueil et d'analyse des données. L'étude de la conception des enseignants est fondée sur l'exploitation d'entretiens semis-directifs. Nous partons du verbatim des deux personnes interrogées pour effectuer une analyse inductive de leur propos.

Le sixième chapitre est dédié à l'exposition des résultats de notre recherche. Ces résultats font l'objet d'un classement thématisé des propos des enseignants interrogés, en référence aux trois pôles du triangle pédagogique de Houssaye : l'élève, le savoir, l'enseignant.

Le septième chapitre est consacré à une discussion des résultats de notre étude, recontextualisés au regard de notre question de départ, à l'exposition des limites de validité de nos recherches, et des apports de nos pour la pratique professionnelle de l'enseignement de l'EPS.

Le huitième chapitre fait office de conclusion de notre mémoire.

CHAPITRE 2. MÉTHODE D'ÉLABORATION DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

2.1. Procédure de recherche documentaire

Pour constituer notre revue de littérature, nous avons d'abord effectué nos premières recherches sur différents sites (Cairn, Research Gate) et le moteur de recherche « Google Scholar ». Nous avons procédé par mots-clés, utilisés séparément ou de manière combinée : « motivation », « EPS », « auto-référencement », « dispositif auto-référencé ». Ces recherches nous ont permis de trouver une base d'articles d'ordre scientifique et professionnel pouvant correspondre à notre question de départ.

Ces premières recherches furent cependant insuffisantes pour constituer notre corpus principal, car certains articles professionnels susceptibles de nous intéresser étaient inaccessibles gratuitement. Nous avons contacté directement certains auteurs (Hanula, Llobet), qui ont accepté de nous envoyer leurs travaux.

Par ailleurs, nous avons également consulté en version papier certains chapitres ou articles (*La motivation* de Tessier, 2013 ; *Le combiné athlétique scolaire* d'Hanula, 2017).

2.2. Constitution du corpus de la revue de littérature

Nous avons sélectionné huit références tout en respectant un certain équilibre entre les sources d'ordre scientifique et les sources d'ordre professionnel. Pour circonscrire la notion de motivation chez les élèves, nous nous sommes à la fois appuyées sur des recherches et articles menées dans le cadre scolaire, ainsi que dans le cadre plus spécifique de l'enseignement de l'EPS. Enfin, nous nous sommes basées sur certaines propositions professionnelles mises en œuvre sur le terrain par certains enseignants d'EPS.

Nous avons également constitué un corpus complémentaire, dans lequel seules certaines idées nous sont apparues intéressantes pour compléter notre réponse à la question de départ.

2.3 Procédure et analyse des données

Pour récolter les données susceptibles de nourrir notre revue de littérature, nous nous sommes préalablement réparties la lecture des articles trouvés. Nous avons fait le choix de lire intégralement chacun des textes, sans avoir défini de cadre d'analyse. Cette lecture fine des sources nous a permis de faire le tri entre les éléments susceptibles d'apporter une forme de réponse à notre question de recherche, et ceux qui ne nous seraient pas utiles. Dans cette perspective, les idées fortes que constituent les titres et les sous-titres des articles et chapitres nous ont été utiles pour sélectionner les éléments susceptibles de nous intéresser. Cette procédure nous a permis de constituer plus facilement les axes de réponse à notre question de départ.

Par ailleurs, nous avons au départ élaboré un ordre dans nos lectures. Nous nous sommes d'abord focalisées sur les articles et chapitres portant explicitement sur la motivation, pour ensuite nous concentrer sur les propositions professionnelles de terrain susceptibles de la favoriser. Cette organisation hiérarchisée de nos lectures a implicitement contribué à l'élaboration du plan de notre note de synthèse. Dans les différentes parties de notre plan, nous avons parfois croisé les propos des auteurs issus du corpus principal. Nous nous sommes également basées sur les références utilisées par les auteurs issus du corpus principal.

CHAPITRE 3. REVUE DE LITTÉRATURE

3.1. L'état de l'art sur la notion de motivation

Cette section a pour objectif de passer en revue tous les éléments théoriques de la littérature portant sur le concept de motivation en EPS celle-ci étant intrinsèquement liée à l'engagement de l'élève dans les APSA.

3.1.1. La théorie de la motivation auto-déterminée

Élaborée par Deci et Ryan (2002, dans Sarrazin et Trouilloud, 2013), la théorie de l'autodétermination (TAD) stipule que l'homme est spontanément enclin à agir, qu'il est *« porté vers le développement de soi et la maîtrise de défis que leur offre l'environnement »* (Sarrazin et Trouilloud, 2013). Ces auteurs avancent l'existence d'un continuum d'auto-détermination, impliquant trois formes de motivation : la motivation intrinsèque, extrinsèque, et l'amotivation. A l'extrémité de ce continuum se trouve la motivation intrinsèque, qui se manifeste lorsqu'un individu réalise une activité pour la satisfaction personnelle qui en découle, et non pas pour les conséquences qu'elle implique (Sarrazin et Trouilloud, 2013). Selon Vallerand (1997, dans Sarrazin et Trouilloud, 2013), la motivation intrinsèque est déclinable en trois catégories : la motivation intrinsèque à la connaissance (aimer apprendre de nouvelles choses), à la stimulation (éprouver du plaisir à ressentir certaines émotions) et à l'accomplissement (aimer se surpasser et relever des défis). Elle s'oppose à la motivation extrinsèque, qui est alimentée par des facteurs externes à l'individu, telles que les récompenses, les obligations, les pressions. Enfin, à l'autre extrémité de ce continuum se trouve l'amotivation, qui correspond à l'absence totale de motivation d'un individu, qui se sent incompetent et n'accorde aucune valeur à l'activité (Sarrazin et Trouilloud, 2013).

A chacune de ces trois formes est associé un certain degré d'auto-détermination. La motivation intrinsèque correspond au plus haut degré de motivation autodéterminée (Sarrazin et al, 2006), où le comportement de l'individu est le plus autonome. La motivation extrinsèque comprend quatre différents degrés de régulation, qui se positionnent sur le continuum d'auto-détermination, du plus autodéterminé au moins autodéterminé : la

régulation intégrée, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe. Dans la régulation intégrée (s'engager dans une activité qui est en cohérence avec ses valeurs) et la régulation identifiée (s'engager dans une activité jugée importante pour atteindre ses fins) l'élève fait encore « *preuve d'une motivation auto-déterminée* » (Sarrazin et al, 2006). En revanche, dans la régulation externe (s'engager par obligation, pour la recherche de récompense ou par contrainte) et la régulation introjectée (s'engager par culpabilité), la motivation n'est plus autodéterminée : c'est une motivation dite « *contrôlée* » ou « *contrainte* » (Sarrazin et al, 2006).

Les différentes études menées en EPS ont montré que la motivation auto-déterminée des élèves « *prédit positivement leur engagement, [...], l'intensité, la durée des efforts fournis, un niveau de concentration plus élevé* » (Boulley-Escriva, Sarrazin et Tessier, 2018). Elles ont également mis en évidence que cette forme de motivation est positivement corrélée avec la sensation de plaisir, une haute estime de soi et une performance plus élevée des élèves (Dupont et Carlier, 2010).

La TAD stipule que susciter une motivation auto-déterminée implique la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, le besoin d'affiliation. Selon Sarrazin et Trouilloud (2013), le besoin d'autonomie correspond au désir d'être à l'origine de ses actions et de ses comportements, sans pressions extérieures. Le besoin de compétence peut se définir comme le besoin « *d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées* » (Deci et Ryan, 2002). Enfin, le besoin de proximité sociale est associé au désir d'être connecté à d'autres personnes (Sarrazin et Trouilloud, 2013).

En EPS, la satisfaction de ces trois besoins représente une « *condition indispensable pour que les élèves développent une motivation optimale en EPS, et s'engagent efficacement dans les tâches d'apprentissage* » (Boulley-Escriva et al., 2018).

3.1.2. La théorie des buts d'accomplissement

La théorie des buts d'accomplissement (TBA) repose sur le postulat selon lequel les individus agissant dans un contexte d'accomplissement ont pour but prioritaire de « *développer ou manifester – à soi ou aux autres – une compétence élevée et éviter de*

paraître incompetent » (Nicholls, 1984, cité dans Sarrazin et al, 2006). Il existerait deux manières de se sentir compétent : les buts de performance et les buts de maîtrise (Tessier et Mascret, 2016). Lorsqu'un individu poursuit un but de performance ou « but d'implication de l'ego », son sentiment de compétence *« repose sur un processus de comparaison normative et l'utilisation de critères d'évaluation socialement référencés »* (Cury et Sarrazin, 2000). A contrario, lorsqu'une personne poursuit un but de maîtrise ou « but d'implication dans la tâche », son sentiment de compétence *« repose sur un processus de comparaison temporelle (la performance finale est comparée à la performance initiale) et des critères d'évaluation auto-référencés »* (Cury et, Sarrazin, 2000).

Les travaux d'Elliot (1999, dans Tessier et Mascret, 2016) ont fait évoluer le modèle initial de la TBA vers le modèle du « 2x2 buts d'accomplissement », qui intègre la distinction entre la motivation d'approche et d'évitement. Ainsi, Mascret (2013) évoque cette « diversité des buts d'accomplissement » poursuivis chez les élèves en EPS : *« les buts d'approche de la performance (faire mieux que les autres), les buts d'approche de la maîtrise (faire des progrès personnels), les buts d'évitement de la performance (éviter de montrer aux autres son incompetence) et les buts d'évitement de la maîtrise (éviter de s'engager dans des situations non maîtrisées) »*.

Sarrazin et al (2006) ont souligné la supériorité des buts de maîtrise sur les buts de performance dans le cadre scolaire. Dans le cadre de l'EPS, différentes études citées par Mascret et Tessier (2016) ont souligné les effets de l'adoption des buts d'accomplissement sur l'engagement et la motivation des élèves. Ces dernières montrent qu'un élève ayant un but de maîtrise-approche est plus enclin à choisir une tâche représentant un défi personnel, à fournir des efforts et à être plus persévérant, à avoir une compétence perçue plus élevée dans la discipline, à penser que l'habileté peut s'améliorer grâce aux efforts et au travail, à éprouver du plaisir à apprendre ainsi que de la motivation intrinsèque. Ces buts sont également associés à une implication de l'élève dans son processus d'apprentissage ainsi qu'à des stratégies de travail efficaces (Sarrazin et al 2006). Le but de maîtrise-évitement est quant à lui négativement relié aux efforts dans les apprentissages, et ne semble pas avoir d'effet particulier sur la motivation de l'élève (Elliot et al, 2011, dans Tessier et Mascret, 2016).

A contrario, l'adoption d'un but de performance-approche conduit l'élève à persévérer uniquement lorsque cela lui permet d'être meilleur que les autres (Cury, Biddle, Sarrazin et

Famose dans Mascret et Tessier, 2016) à choisir des tâches plus difficiles que celles de ses camarades ou des tâches qu'il est sûr de réussir par peur de l'échec (Sarrazin, Famose et Cury, 1995, dans Mascret et Tessier, 2016). La poursuite d'un tel but l'amène également à penser que l'habileté en EPS relève de l'inné (Cury et al, 2002 ; Riou et al, 2012, dans Mascret et Tessier, 2016) et a été décrétée comme positivement reliée à des émotions négatives telles que l'anxiété (Vlachopoulos et Biddle dans Tessier et Mascret, 2016). La poursuite d'un but de performance-évitement chez l'élève se traduit par un « *comportement non adaptatif aux apprentissages* » dans l'objectif de protéger son estime de soi, son image et d'éviter de montrer son incompetence devant les autres (Tessier et Mascret, 2016). Cela peut se traduire par le choix de tâches soit trop faciles soit trop difficiles et l'évitement de tâches représentant un défi personnel (Sarrazin, Famose et Cury, 1995 dans Tessier et Mascret, 2016).

3.1.3. Le climat motivationnel

Si la motivation dépend des forces internes propres à chaque élève, elle est aussi fortement tributaire de forces externes, liées au contexte d'enseignement instauré par l'enseignant (Mascret, 2013). En ce sens, la TBA constitue le « berceau du concept de climat motivationnel » (Sarrazin et al., 2006). Ce climat regroupe les « *comportements mis en œuvre par l'enseignant, les activités d'apprentissage proposées, les feedbacks délivrés* » (Sarrazin et al., 2006). Ainsi, le climat motivationnel peut entraver ou faciliter la motivation auto-déterminée des élèves (Dupont et Carlier, 2010). Il existe deux types de climats motivationnels : le climat de maîtrise et le climat de compétition (Sarrazin et al, 2006). L'enseignant qui instaure un climat de maîtrise oriente ses interventions vers l'apprentissage, les progrès personnels, la valorisation du travail et des efforts (Ames 1992, dans Sarrazin et al, 2006). A contrario, l'instauration d'un climat de compétition induit des phénomènes de comparaison sociale, de la compétition interpersonnelle ainsi qu'une valorisation du résultat final (Ames, 1992, dans Sarrazin et al, 2006). Ce type de climat a tendance à limiter la motivation auto-déterminée des élèves. (Dupont et Carlier, 2010).

La distinction entre les deux climats a été élaborée à partir de six variables regroupées dans l'acronyme TARGET (Epstein, 1988, dans Sarrazin et al., 2006) : Tâche, Autorité, Reconnaissance, Groupement, Évaluation, Temps. Ainsi l'instauration d'un climat

motivationnel de maîtrise repose sur les six paramètres suivants (Sarrazin et al, 2006 dans Mascret, 2013) : mettre en place un défi personnel, donner à l'élève la possibilité de prendre des initiatives dans ses apprentissages, reconnaître les progrès de l'élève et donner à ses erreurs un statut positif pour apprendre, individualiser les tâches, prendre en compte les progrès, et respecter les rythmes de travail de chacun.

Les conséquences pour l'élève de l'instauration de chacun des deux climats ont été comparées (Sarrazin et al, 2006). L'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise est favorable aux apprentissages des élèves (Mascret, 2013) et peut conduire à des « comportements motivationnels facilitant les apprentissages lorsqu'il rendait saillant les buts de maîtrise » auprès des élèves (Sarrazin et al, 2006). A contrario, la focalisation exclusive sur la compétition et le résultat brut « *peut entraîner chez beaucoup d'élèves une baisse de la motivation* » (Mascret, 2013). En effet, l'élève qui « *perçoit de manière saillante un climat de compétition* » a tendance à comparer son niveau de compétence par rapport aux autres et à attribuer ses échecs à un manque de compétence (Sarrazin et al, 2006).

L'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise constitue ainsi une « *piste pour optimiser l'engagement des élèves* » (Sarrazin et al, 2006). Goudas et al (1995, dans Sarrazin et al, 2006) ont comparé les effets d'un climat « directif » avec celui d'un climat « différencié ». Le premier climat est peu axé sur la maîtrise, où l'enseignant est à l'origine de toutes les décisions : le type de tâche, sa durée et sa difficulté. A l'inverse, dans un climat différencié, les tâches proposées sont variées, l'élève a des choix à faire et doit déterminer la difficulté et le rythme d'apprentissage dans son activité. Les résultats ont montré la supériorité de ce climat, qui favoriserait « *une plus grande motivation intrinsèque et des intentions plus fermes de participer aux leçons suivantes* » (Sarrazin et al, 2006). En définitive, la mise en place d'un climat de maîtrise est « *systématiquement associé à des réponses motivationnelles, cognitives, affectives et comportementales "positives" pour les apprentissages (persévérance, motivation intrinsèque, perception d'auto-efficacité)* » (Sarrazin et al, 2006). Toutefois, l'instauration d'un climat de compétition n'est pas forcément nuisible à la motivation des élèves s'il est couplé à un climat de maîtrise, qui joue le rôle de « *tampon* » sur les potentiels effets négatifs d'un climat de compétition. (Sarrazin et al, 2006). De plus, si selon Mascret (2013), la focalisation exclusive sur la performance n'apparaît pas comme prometteuse pour la motivation et les apprentissages, l'auteur stipule qu'il, ne faut pas totalement bannir la

dimension compétitive, « *au risque de frustrer certains élèves* », ceux orientés vers des buts de performance.

3.2. Exemples de mises en œuvre professionnelles de dispositifs auto-référencés, éclairés par les apports des théories portant sur la motivation

A partir de l'étude de deux propositions professionnelles de Hanula, Saulnier et Aulas (2017) et Hanula (2016) basés sur des dispositifs auto-référencés, l'objectif de cette section est d'établir des liens explicites entre ces démarches et les théories de la motivation exposées précédemment. Autrement, dit nous souhaitons éclairer ces propositions pratiques par des éléments théoriques, afin d'en déduire les potentiels bénéfices sur la motivation des élèves.

3.2.1 Hanula, Saulnier, Aulas : “Le combiné athlétique scolaire” (2017)

Dans leur démarche d'enseignement du combiné athlétique scolaire incluant trois activités (course, saut en longueur et lancer), Hanula et al (2017) visent à instaurer un environnement bienveillant et simplifié. Pour chaque atelier de pratique, des plots espacés à intervalle régulier sont disposés en périphérie de la zone de pratique. L'atteinte d'un plot par un élève constitue une première performance qui va permettre d'établir des cibles individuelles. Ainsi, l'élève le plus performant n'est plus celui qui court le plus vite, saute ou lance le plus loin, mais celui qui est le plus proche, et qui atteint ou dépasse sa propre cible.

En début de cycle, les performances-cibles des élèves sont établies dans les trois ateliers. Pour engager les élèves de manière significative dans l'activité de prise de performance, l'enseignant met en place une compétition entre des équipes équilibrées. Il évite, par là, tout comportement « économiseur d'effort » puisque tous les membres du groupe sont tenus par un lien d'interdépendance positive. Celui-ci permet un investissement de chacun pour ne pas pénaliser l'équipe. Le record de chaque élève sera ensuite retenu pour définir sa performance-cible dans les trois activités du combiné athlétique. Pour l'évaluation, les cibles doivent être comprises entre 2 et 6 plots. Dans un souci d'équité, aucun des élèves ne doit avoir une cible équivalente à 1. Un élève en début de cycle doit être en moyenne entre « cible -1 » ou « cible -2 », de telle sorte que le challenge ne soit ni trop dur ni trop facile, et que le

décalage entre la difficulté de la tâche et ses ressources soit optimal. Un élève qui est très proche de sa cible en fin de séquence aura résolu une partie des problèmes de création de vitesse par des alignements et postures favorisant la transmission des forces dans ces activités.

Cette forme de pratique scolaire peut être éclairée à la lumière des théories portant sur la motivation. Conformément à la théorie de l'auto-détermination (TAD), aimer se surpasser et relever des défis correspond à l'une des catégories de la motivation intrinsèque. Cette forme de motivation correspond au plus haut degré d'auto-détermination, où le comportement de l'individu est le plus autonome (Deci et Ryan 2002). En ce sens, Hanula et al induisent cette motivation en permettant aux élèves de surpasser leur propre performance. En effet, l'élève est amené à l'améliorer afin d'apporter le plus de points possibles à l'équipe dont il fait partie. La proposition de Hanula et al s'appuie sur la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain (besoin d'autonomie, besoin de compétence, besoin d'affiliation sociale) afin de susciter une motivation auto-déterminée. Tout d'abord, les élèves ont accès à une certaine autonomie en assumant la responsabilité inhérente à différents rôles sociaux (râteau, juge), mais aussi en gérant leur performance. En effet, la performance est considérée indépendamment de celles des camarades. L'élève gère son projet d'action en fonction de ses propres capacités et ressources, et non en fonction des capacités des autres, ce qui permet d'une part de nourrir son besoin d'autonomie, mais aussi son besoin de compétence. Ce besoin de compétence est principalement pris en compte par la mise en place d'un climat de motivationnel de maîtrise, qui oriente les élèves vers un but de maîtrise. D'après la TBA, orienter les élèves vers des buts de maîtrise favorise chez eux l'émergence d'un sentiment de compétence qui « *repose sur un processus de comparaison temporelle et des critères d'évaluation auto-référencés* » (Cury et, Sarrazin, 2000). Dans la démarche d'Hanula et al (2017), les observations individualisées, la visibilité sur les performances antérieures et les feedbacks individualisés permettent aux élèves de devenir acteurs de leur activité tout nourrissant leur sentiment de compétence. La motivation de ces élèves sera d'autant plus importante qu'ils sont engagés dans une activité performative auto-référencée. En, effet, ce qui les anime n'est pas une comparaison normative de leur record mais une volonté de progresser par rapport à soi-même. Enfin, le besoin d'affiliation est satisfait grâce à l'appartenance à une équipe. Les élèves, liés par un lien d'interdépendance positive, se sentent investis et membre intégrant d'une "communauté". Ils sont orientés vers le même objectif, gagner. Pour cela, ils mettent leurs forces en commun pour atteindre leurs fins

individuelles (se rapprocher de leur cible personnelle) et collectives (vaincre les autres équipes).

3.2.2. Hanula “Devenir champion de soi-même en course de haies niveau 1” (2016)

Dans sa démarche d'enseignement en course de haies pour le cycle 4, Hanula (2016) s'appuie principalement sur l'objet d'enseignement « courir au plus près de l'axe de déplacement ». Il insiste sur l'importance de « relativiser les performances aux degrés d'aptitudes de chacun ». Selon lui, « *l'évaluation, si elle prend en compte les ressources des élèves au départ, afin de fixer des cibles individuelles à chacun, peut être un puissant levier pour rendre l'EPS plus inclusive, notamment pour les élèves décrocheurs* ». Dans cette conception où l'élève devient « *champion de lui-même* » et non pas « champion par rapport aux autres », Hanula propose d'élaborer un calcul de performances cibles individualisées à partir de la moyenne des temps effectués entre un 40m haies et 4m rivières. Son système d'évaluation repose sur la comparaison entre l'écart entre la performance réalisée par l'élève et sa performance cible. Il affirme que « *par expérience, l'engagement des élèves est plus important dans ce type de climat auto-référencé* ».

Cette forme de pratique scolaire peut être éclairée à la lumière des théories portant sur la motivation. Conformément à la TBA, la comparaison entre la performance réalisée par l'élève et sa performance-cible renvoie à un contexte d'enseignement qui favorise les buts de maîtrise-approche. Hanula induit l'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise qui s'appuie sur différents paramètres du TARGET : la Tâche, la Reconnaissance et l'Évaluation. Pour la Tâche, il met en place un défi personnel (l'atteinte de la performance-cible par l'élève) et insiste sur le but et l'objet de l'apprentissage (l'objet d'enseignement étant « courir au plus près de l'axe de déplacement »), plutôt que sur la performance en tant que telle. Il permet la Reconnaissance des progrès personnels de l'élève, notamment grâce à un système d'Évaluation qui fait augmenter la note de l'élève à mesure que ce dernier réduit l'écart entre sa performance et sa performance cible. En se fondant sur les progrès et les efforts de l'élève plutôt que sur un barème normatif ou un système de comparaison entre

élèves, il favorise son engagement, sa motivation auto-déterminée et ses apprentissages. Conformément à la TDA, la démarche d'Hanula est susceptible de favoriser un haut degré de motivation autodéterminée chez ses élèves par la satisfaction de deux des trois besoins fondamentaux de l'être humain : le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Par la mise en place de performances-cible individualisées, il répond au besoin d'autonomie des élèves en les rendant acteurs de leurs actions et en les impliquant dans le processus d'apprentissage. Ces performances cibles à atteindre nourrissent aussi le besoin de compétence des élèves. En effet, comme elles constituent un défi personnalisé adapté aux potentialités de chacun, leur atteinte permet aux élèves et notamment ceux en difficulté, de se sentir plus efficaces dans leurs actions. Ceci suppose que l'élève adopte un but de maîtrise, c'est-à-dire que son sentiment de compétence repose sur ses propres capacités et non sur la comparaison avec ses camarades. Enfin, cette démarche qui incite les élèves à se dépasser pour atteindre leur performance cible permet de nourrir à l'une des trois catégories de la motivation intrinsèque proposée par Vallerand (1997) : la motivation intrinsèque à l'accomplissement.

CHAPITRE 4. CADRE THÉORIQUE UTILISÉ

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude, ainsi que notre question de recherche.

4.1. La Grounded Theory ou Théorie ancrée

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour le cadre théorique de la *Grounded theory*, également appelée « théorie ancrée » (Strauss et Corbin, 1990). Celle-ci s'inscrit dans une démarche inductive : elle prend appui sur les données récoltées de terrain pour en faire émerger une « théorie » (Guillemette, 2006). La *Grounded theory* s'oppose donc à toute démarche déductive, où les hypothèses formulées par les chercheurs servent à appuyer des théories existantes.

Cette méthodologie de recherche vise la construction d'un « *système organisé de catégories émergeant de données non structurées* » (Strauss et Corbin, 1990). Elle comporte trois étapes distinctes, sur lesquelles nous nous appuyerons pour effectuer l'analyse des données récoltées de la retranscription des entretiens menés avec les enseignants :

- 1) Le découpage des protocoles verbaux en « unité de sens » et leur étiquetage. Une unité de sens correspond « *fragment de texte [...] compréhensible en soi, et un contenant une idée, épisode ou élément d'information* » (Tesch, 1990). Une fois l'unité de sens identifiée, le chercheur se doit de l'étiqueter, ou en d'autres termes, lui attribuer une nomenclature particulière.
- 2) La création de catégories regroupant les unités de sens. Cette étape induit une « *comparaison systématique des unités de sens et de leur regroupement en fonction leurs 'similitudes'* » (Saury, 2001)
- 3) La modélisation des catégories. Cette ultime étape vise la « *représentation de l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des catégories et des sous-catégories* », (Saury, 2001), et s'organise en deux temps (Coté et al, 1995). Le premier temps sert à l'identification des composantes générales du modèle et de ses composantes périphériques. Le second temps est quant à lui consacré à la classification et à la

mise en relation des différentes catégories et des sous-catégories dans les composantes générales.

Dans le cadre de la théorie ancrée, les étapes deux et trois doivent être menées dans le strict respect des trois principes suivants :

- 1) La méthode de la comparaison constante. Cette méthode implique que le chercheur effectue des aller-retours constants entre les données récoltées afin d'affiner les distinctions entre les catégories.
- 2) Le critère de la saturation théorique. Lorsque l'analyse d'un entretien supplémentaire ne conduit pas à l'élaboration de nouvelles catégories, alors le modèle est considéré comme "saturé", et offre une bonne représentation de l'objet étudié. Ce critère assure un degré de généralité satisfaisant aux modèles construits (Strauss et Corbin, 1990).
- 3) La procédure du double codage. Cette procédure permet d'accréditer la validité de la catégorisation des unités de sens, des catégories et des sous-catégories. Pour cela, le taux d'accord entre deux chercheurs ayant codé leur entretien de manière séparée doit être égal ou supérieur à 85%.

4.2. Question de recherche

L'objectif principal de notre étude est d'analyser en quoi et dans quelles mesures les dispositifs auto-référencés ont des effets bénéfiques sur l'engagement de tous les élèves en EPS. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le témoignage de deux enseignants d'EPS expérimentés et familiers avec ce type de dispositifs : Eric Llobet et Ghislain Hanula. Par extension, nous étudions également les points de vigilance sur lesquels un enseignant d'EPS doit prêter attention pour mettre en œuvre efficacement un dispositif auto-référencé au sein de sa classe.

CHAPITRE 5. METHODE

5.1. Conditions contractuelles

Étant donné que notre recherche nécessitait d'obtenir les témoignages d'enseignants d'EPS, nous avons pris les précautions nécessaires pour mener à bien ce travail conformément aux exigences définies par l'université. Nous avons tout d'abord pris contact par écrit avec nos interlocuteurs pour leur exposer brièvement l'objet de notre recherche et demander leur accord pour participer à notre étude. Une fois leur avis favorable obtenu, nous leur avons transmis le formulaire de consentement éclairé (Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé), spécifiant l'objet de notre recherche et les conditions de diffusion de notre travail. Ce document précise que leur témoignage était enregistré et que leurs noms apparaîtraient dans notre mémoire.

5.2. Participants

Pour mener à bien notre étude, nous avons sollicité la participation de deux enseignants d'EPS expérimentés : Ghislain Hanula et Eric Llobet. Nous avons ciblé ces personnes pour deux raisons majeures. Tout d'abord, nous cherchions à recueillir des témoignages d'enseignants initiateurs de l'usage de dispositifs auto-référencés dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. De plus, nous souhaitions interroger des enseignants avec une certaine ancienneté de pratique dans la profession, afin qu'ils soient plus à même de juger de la potentielle efficacité de ces dispositifs auprès des élèves, en comparaison à des dispositifs dit normo-référencés. Ghislain Hanula est enseignant d'EPS au Collège Cousteau à Rougnac, enseignant à l'INSPE de Marseille, formateur et jury de l'agrégation d'EPS. Il est également l'auteur de plusieurs articles professionnels pour le CEDREPS, développant la question des bénéfices des dispositifs auto-référencés sur les élèves (« Devenir champion de soi-même. Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire », 2015 ; « Le combiné athlétique scolaire », 2017 ; « Devenir champion de soi-même en course de haies N1 », 2016). Eric Llobet est actuellement enseignant d'EPS au lycée, et a enseigné près de 30 en collège, notamment en ZEP. Il a rédigé un article en collaboration avec Ghislain Hanula (« Faire jouer au relais vitesse pour permettre d'apprendre : le 12'' », 2011).

5.3. Recueil de données

Suite à l'accord des deux enseignants d'EPS sollicités et à leur retour du formulaire de consentement éclairé, nous avons déterminé avec chacun d'eux d'un rendez-vous individuel par visio, visant à recueillir leur témoignage.

Ces témoignages ont été recueillis par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs. La démarche pour mener ce type d'entretien a été la suivante : poser des questions larges qui n'induisent pas de réponses fermées, afin de permettre aux enseignants interrogés de développer leur réflexions. Les questions sont orientées autour de grandes thématiques en lien avec les dispositifs auto-référencés, et que nous avons défini en amont : Motivation, Engagement, Apprentissage, Progrès, Présentation du dispositif, Diversité des élèves, Précautions et conseils, Limites. Nous avons engagé la discussion en balayant ces différentes thématiques via des questions ouvertes, tout en prenant en considération les réflexions des enseignants pour rebondir et approfondir de nouveaux points, le tout en tenant compte de leur préoccupations sur le sujet.

Notre premier entretien avec Eric Llobet a eu lieu le 13 décembre 2021 en distanciel via l'application Zoom et a duré 1 heure et 37 minutes. Le second entretien avec Ghislain Hanula a eu lieu le 18 janvier via l'application Zoom et a duré 1 heure et 5 minutes. Pour ces deux entretiens, nous avons utilisé la fonction enregistrement de l'application Zoom afin de conserver nos échanges.

5.4. Procédure d'analyse

Pour mener à bien notre étude, nous avons étudié séparément les deux entretiens, puis regroupé les points de convergence et les points de divergence dans le discours des enseignants. La procédure d'analyse s'est déroulée selon les quatre étapes issue de la *Grounded theory* (Strauss et Corbin, 1990). La première étape est dédiée à la retranscription des protocoles verbaux issus des deux entretiens semi-directifs menés avec Eric Llobet et Ghislain Hanula. La deuxième étape est consacrée au découpage des protocoles verbaux en unité de sens. La troisième étape a servi à la création de macro-catégories regroupant ces unités de sens. Enfin, la quatrième étape présente le modèle conceptuel que nous avons déterminé et qui a conduit à la structuration de l'ensemble des catégories et des macro-catégories.

5.4.1. Retranscription des protocoles verbaux

Dans l'objectif de récolter un maximum de données susceptibles d'alimenter notre étude, nous avons effectué une retranscription mot pour mot du verbatim des deux enseignants d'EPS, à l'aide de l'outil de traitement de texte Word. Suite à cette retranscription, nous avons nommé deux fichiers correspondants à l'entretien des deux enseignants (Annexe 3 : Retranscription Entretien Eric Llobet ; Annexe 4 : Retranscription Entretien Ghislain Hanula).

5.4.2. Découpage des protocoles verbaux en unité de sens

Après la retranscription des protocoles verbaux effectués, nous les avons découpé en unité de sens. Cette étape a pour objectif d'explicitier chaque idée développée par les deux enseignants d'EPS interrogés. Pour procéder, nous avons réalisé sur Word un tableau à double entrée pour chacun des enseignants, où chaque idée développée correspond à une unité de sens. Nous avons recueilli 37 unités de sens pour Eric Llobet (Annexe 5 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens pour Eric Llobet) et 34 unités de sens pour Ghislain Hanula (Annexe 6 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens pour Ghislain Hanula).(cf. Extrait Tableau 1).

Protocole verbaux	Unité de sens
« Dans l'auto-référencement, il n'y a pas cette notion de comparaison. C'est « je me compare par rapport à moi, et je mets en place une cible accessible ».	Grâce aux performances, cible, l'auto-référencement focalise l'élève sur lui-même et non sur la comparaison avec ses camarades.

Tableau 1 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens

5.4.3. Création des catégories macro-catégories regroupant les unités de sens

Une fois les protocoles verbaux découpés, nous avons déterminé des catégories pouvant permettre de regrouper les unités de sens. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les unités de sens, et avons décelé des similitudes nous permettant de les regrouper sous un même intitulé d'ordre plus général. Pour réaliser cette étape, nous avons poursuivi notre

travail sur le tableau à double entrée en y ajoutant la colonne « catégorie » (Tableau 2). Suite à cette catégorisation, nous avons identifié 50 catégories (Annexe 7 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens).

Protocole verbaux	Unité de sens	Catégories
« Dans l'auto-référencement, il n'y a pas cette notion de comparaison. C'est « je me compare par rapport à moi, et je mets en place une cible accessible ».	Grâce aux performances, cible, l'auto-référencement focalise l'élève sur lui-même et non sur la comparaison avec ses camarades.	ÉLÈVE AU CENTRE

Tableau 2 : Création des catégories émanant des unités de sens

Pour regrouper nos catégories en macro-catégorie, nous nous sommes basées sur le modèle théorique de Houssaye (1988), intitulé le triangle pédagogique. Ce système de référence établit des relations entre trois pôles : l'élève, le savoir et l'enseignant. Ce système nous paraissait pertinent car la mise en place de dispositifs auto-référencés par tout enseignant d'EPS est à l'interface entre ces 3 pôles.(cf. Extrait tableau 3).

Protocole verbaux	Unité de sens	Catégories	Macros-catégories
« Dans l'auto-référencement, il n'y a pas cette notion de comparaison. C'est « je me compare par rapport à moi, et je mets en place une cible accessible ».	Grâce aux performances, cible, l'auto-référencement focalise l'élève sur lui-même et non sur la comparaison avec ses camarades.	ÉLÈVE AU CENTRE	ÉLÈVE

Tableau 3 : Création des macro-catégories en fonction des catégories

Cette double phase de catégorisation nous a permis d'obtenir une conception précise et personnelle qu'Hanula et Llobet portent sur la question des dispositifs auto-référencés, et plus spécifiquement de leurs effets sur l'engagement de leurs élèves dans le cadre de leur cours d'EPS.

5.4.4. Construction du modèle conceptuel

Le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (élève, savoir, enseignant) a orienté la création des macros-catégories. Les unités de sens et catégories que nous avons identifiées ont permis de s'y référer. Nos catégories ont donc été classées dans trois macro-catégories issues des trois pôles du triangle pédagogique : l'élève, l'enseignant et le savoir. Nos résultats ont par ailleurs été organisés et présentés selon ces trois mêmes pôles.

CHAPITRE 6. RÉSULTATS

L'objet de ce chapitre est de présenter les résultats de notre étude. Pour ce faire, nous sommes basées sur le triangle pédagogique de Houssaye (1988) afin d'organiser nos données en trois sous-catégories : l'enseignant, le savoir et l'élève. Ces résultats sont les produits de l'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants.

Par conséquent, ils sont structurés selon les thèmes suivants :

- Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle de l'élève
- Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle du savoir
- Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle de l'enseignant

6.1. Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle de l'élève

Il s'agit de mettre en évidence les différents effets que les dispositifs auto-référencés provoquent chez les élèves, selon le point de vue des deux enseignants interrogés.

6.1.1. Les dispositifs auto-référencés mettent l'élève au centre et donnent du sens à son investissement

Les deux enseignants d'EPS interrogés s'accordent sur le fait que les dispositifs auto-référencés permettent de « *mettre le travail des élèves au centre* » (Hanula), car ils prennent en considération les ressources de chacun. D'après Llobet, « *l'intérêt du dispositif réside dans le fait de proposer une cible « qui soit adaptée à [soi] »* ». Il incite l'élève à « *[s]'engager pour atteindre cette cible qui permet [...], en fonction de [ses] ressources, [de] faire ce « pas en avant » accessible à tous* ». Par ailleurs, l'enseignant d'EPS stipule que les dispositifs auto-référencés donnent du sens à l'investissement de l'élève en cours d'EPS. Effectivement, la possibilité d'effectuer ce « pas en avant » peut amener l'élève à considérer que « *L'EPS, ça sert à quelque chose* ». Dans la mesure où l'élève donne du sens à sa pratique, les deux enseignants d'EPS s'accordent sur le fait que son engagement sera plus important.

6.1.2. Les dispositifs auto-référencés permettent un engagement total de l'élève

Selon Hanula, le « *but premier* » de ce type de dispositif est « *que l'élève s'engage plus* ». L'auto-référencement permet « *de répondre [à] la problématique de l'engagement* » de l'élève, qui a initialement intégré le fait suivant : « *je suis nul, alors je ne fais pas* ». En outre, Hanula indique c'est en faisant ce « *petit pas vers eux [qu'ils] s'engagent plus* ».

D'après nos échanges avec les enseignants, l'engagement des élèves au sein des dispositifs auto-référencés prend plusieurs formes : motrice, cognitive, sociale, mobilisant ainsi toute les dimensions constituant la compétence.

D'un point de vue moteur, Llobet a remarqué une « *consistance dans l'engagement* » de ses élèves. Ces derniers vont « *jouer sur les paramètres d'organisation segmentaire, posturale, [...] confronter leurs ressources au milieu, avec un engagement qui est plein* ».

D'un point de vue cognitif, les dispositifs auto-référencés vont permettent aux élèves de mobiliser leurs capacités « *cognitives, perceptives sur l'interaction spatiale, temporelle* ». Ils vont « *avoir une réponse spontanée et [...] rechercher une adaptation, une nouvelle configuration* ».

D'un point de vue social, les dispositifs auto-référencés favorisent différents types d'interactions : les interactions élèves-élèves, et les interactions élèves-enseignants. En effet, Llobet déclare que durant son cours, les élèves « *discutent de ce [qu'il a] proposé* » et mentionne des « *échanges entre les élèves sur les observations qu'ils ont pu avoir sur leur binôme de travail* ». De plus, ces dispositifs favorisent les interactions élèves-enseignant. Llobet témoigne ainsi : « *Ils vont me solliciter en me disant « Qu'est-ce qui s'est passé Monsieur ? »* »

En outre, il ne faut pas considérer ces différentes formes de l'engagement de manière isolée, mais comme un « tout » interdépendant. Cette interdépendance entre les plan moteur, le cognitif et le social est perceptible à travers les propos de Llobet , qui raisonne à la place de ses élèves : « *Quand je comprends cet écart au projet, je modifie mon organisation posturale, mon organisation segmentaire, perceptive, cognitive. Et je vais peut-être discuter avec d'autres pour me dire : « Comment il faut faire » ?*

Par ailleurs, Hanula a également mentionné des indicateurs pour l'enseignant, qui sont révélateurs de l'engagement des élèves au sein des dispositifs auto-référencés : « *C'est très concret. Tout d'abord, ils le refont. Un élève qui refait, qui veut sa revanche et qui ne se met pas sur le côté, ça c'est un premier indicateur. Deuxième indicateur, quand ils gagnent on le*

voit faire « ouais », « monsieur, j'ai gagné ». Troisième indicateur, les élèves en parlent à la fin de la séance entre eux. »

Enfin, la nature même du dispositif a un « *effet positif sur l'engagement des élèves* ». En effet, Hanula l'explique par le fait que ce qui importe, ce n'est pas « *[d'être] le meilleur de la classe, mais [...] d'atteindre les objectifs qu'on leur aura fixés.* ». Par conséquent, cette façon de mobiliser les élèves a non seulement un impact positif sur leur engagement, mais aussi sur leur réussite.

6.1.3. Les dispositifs auto-référencés valorisent les efforts de l'élève, au service de sa réussite

Les enseignants interrogés s'accordent sur le fait que les dispositifs auto-référencés permettent de prendre en compte les efforts de l'élève, ceci afin de favoriser sa réussite. En effet, Hanula affirme que « *si[l'élève] fait des efforts, alors il sera en réussite* ». Il déclare par ailleurs ce type d'affirmation est « *un discours qui matche auprès des élèves* », ce qui, par conséquent, a un effet positif sur leur engagement. Les élèves intègrent la possibilité de réussir grâce à leurs efforts, dimension qui n'est pas nécessairement valorisé outre mesure dans les dispositifs évaluatifs classiques, basés sur la comparaison entre-élèves. Pour l'illustrer, Llobet se met à la place des élèves dont la performance est évaluée de manière « *classique* », via un barème normo-référencé: « *A quoi ça sert de m'engager, je ne serai jamais fort, si je suis non sportif ? Je vais faire le minimum pour faire plaisir au prof [...] ou pour satisfaire une note à une norme* ». Cette moindre considération des progrès des élèves dans les dispositifs classiques n'est pas en concordance avec la conception de l'EPS d'Hanula : « *Un élève qui faisait de très gros efforts mais qui restait en bas de l'échelle il avait environ 0/7points de la note globale. Et ça, ça ne me convenait pas car je n'arrivais pas à valoriser les élèves qui faisaient des efforts avec ce dispositif-là.* » Il dénonce également à travers le dispositifs normo-référencés un « *gros écart entre [l'élève qui avait investi énormément d'effort et cette évaluation à norme externe/barème]* »

Outre la prise en compte des efforts des élèves dans les dispositifs auto-référencés, la notion performance-cible adaptée à l'élève a également un effet positif majeur sur les espérances de réussite de ce dernier. Les propos de Llobet témoignent de cet effet : « *Ces histoires de cibles adaptées aux ressources, ça permet à ces élèves d'aller au bout d'eux-*

mêmes et de se dire qu'ils peuvent réussir ». L'enseignant ajoute que la comparaison normative entre élèves peut s'avérer contre-productive auprès des élèves : « Si je suis dans la comparaison, je ne les aurai pas ces élèves [ceux en difficulté]. Et je garderai dix élèves inconsistants, peu engagés ».

C'est parce que les dispositifs auto-référencés offrent à chaque élève la possibilité de réussir selon ses ressources - à condition de fournir les efforts nécessaires - qu'il peuvent générer des émotions positives telles que le plaisir, et permettre vivre une réelle « tranche de vie de sportif ».

6.1.4. Les dispositifs auto-référencés favorisent le plaisir différé de l'élève et lui permettent de vivre une tranche de vie de sportif

Étant donné que les dispositifs auto-référencés sont basés sur « *l'engagement réel* » de l'élève, Llobet reconnaît qu'ils permettent à ce dernier de « *vivre et avoir des émotions positives* ». En effet, la « *consistance de l'engagement* » de l'élève est dépendante des « *émotions qu'il y a derrière, [...] que ça peut provoquer* ». En outre, Llobet précise que le plaisir ressenti n'est pas tant lié à la pratique en elle-même, qu'au fait de voir ses efforts récompensés. L'enseignant illustre clairement cette notion de plaisir différé : « *Ils [les élèves] vont identifier les résultats, élaborer de nouvelles connaissances partielles, et ressentir des émotions. Et puis quand il y a la banane derrière, parce que j'ai bossé avant. Ce n'est pas le plaisir pour le plaisir, j'ai fait ce qu'il fallait pour y arriver* ». Ces émotions positives sont donc provoquées par cet effort d'apprentissage sous-jacent de la part de l'élève : « *On ne travaille pas que pour les émotions, on travaille pour les apprentissages. Mais ces apprentissages créent des émotions, derrière positives* ». Llobet considère par ailleurs le sourire des élèves comme un « *indicateur* » de plaisir dans la pratique. Enfin, ces émotions sont aussi représentatives du vécu *in situ* l'élève qui, en s'engageant dans l'activité pratiquée, va « *vivre une émotion de nageur ou une émotion athlétique* », autrement dit, vivre cette « tranche de vie » d'athlète associée au fond culturelle de l'APSA.

Suite à ces constat d'ordre général sur les différents effets des dispositifs auto-référencés sur des élèves, nous allons à présent considérer ces mêmes effets à travers le prisme de profils d'élèves plus spécifiques.

6.1.5. Effets des dispositifs auto-référencés sur les différents types de publics et profils d'élèves.

Avant toute chose, il nous semble important de mentionner Hanula pour préciser que les dispositifs auto-référencés « *[ne sont pas exclusifs [...]] à un contexte* ». Dans le prolongement de cette considération, Llobet considère que ces dispositifs sont adaptés à n'importe quel profil d'élève : « *Que je sois fort ou que je sois moins fort, que je sois sportif ou non sportif, que je sois très bon en foot ou très bon en handball et avoir des qualités athlétiques, que je sois une fille non sportive et qui a pas spécialement un potentiel athlétique [...]] C'est toujours la même chose. C'est à dire que par rapport à un potentiel de vitesse, on aura toujours : se rapprocher de sa cible, que tu sois rapide ou moins rapide.* »

Toutefois, Llobet indique que les dispositifs auto-référencés ont d'autant plus de pertinence auprès des « *élèves les plus scolaires, qui n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes en EPS* ». En outre, chaque élève va répondre d'une manière différente, en fonction de son profil : but d'accomplissement de performance ou de performance ou de maîtrise, sportif ou non sportif, scolaire ou non scolaire, fille ou garçon.

Tout d'abord, les dispositifs auto-référencés permettent de répondre aux buts d'accomplissement de chaque élève : but de performance (faire mieux que les autres) et but de maîtrise (faire mieux que ce que j'ai fait précédemment). En effet, Llobet illustre cette orthogonalité des buts présente dans ces dispositifs : « *il y a les sportifs, ben, eux grâce au système de dispositif inversé, ils peuvent s'engager, ils peuvent gagner ou perdre. Les non-sportifs ils peuvent gagner ou perdre avec la manière. Et on satisfait une logique sportive et on amène les non-sportifs à rentrer vers ce domaine de compétence de, « Beh je m'engage à fond, je vais jusqu'au bout ».* »

Ceci étant, les enseignants remarquent un écart d'engagement entre élèves sportifs et élèves non sportifs, mais également une différence de perception dans le travail demandé. D'après Llobet, dans les dispositifs sans auto-référencement, les élèves les plus sportifs sont par nature « *ceux qui vont s'engager à fond jusqu'à la zone d'arrivée [...]] Parce [qu'ils] ont cette capacité, ils ne vont jamais lâcher* ». Ces derniers ont déjà cette aptitude au dépassement de soi. A contrario, les élèves non sportifs ont « *tendance à lâcher vers la zone d'arrivée* ». Pour encourager les élèves non sportifs à « *ne pas lâcher jusqu'au bout* », Hanula a intégré des zone d'arrivée avec des points dans son dispositif auto-référencé, pour leur permettre de se dire « *j'ai perdu, mais avec la manière* ». Llobet signale que dans un premier temps, les

élèves non-sportifs manifestent de la « *méfiance* » à l'égard des dispositifs auto-référencés, par automatisme vis à vis des modes d'évaluation normos-référencés. Une fois que ses élèves ont compris que leur réussite dépend de leurs propres progrès par rapport à une performance cible déterminée, alors Llobet voit « *petit à petit [...] des changements de comportements et d'attitudes* ». L'enseignant remarque que ses élèves « *échantent* : « *Ne t'inquiète pas, c'est par rapport à toi, pas par rapport aux autres !* ». Ce changement d'attitude n'est pas immédiat, il « *prend du temps, ce n'est pas magique* », mais Llobet assure qu'à la fin de sa séquence, ces élèves non-sportifs « *vont s'engager à fond* ».

Au même titre que les élèves non sportifs mettent du temps avant de s'engager dans ces dispositifs, les élèves sportifs doivent se détacher de la logique fédérale issue de leur pratique sportive extra-scolaire, afin d'y adhérer. En effet, Llobet indique que la grande culture sportive de certains élèves peut « *[poser] souci* » dans leur investissement au sein des dispositifs auto-référencés, notamment au regard du sens qu'ils y trouvent.

Par ailleurs, Llobet remarque de par son expérience que la question du sens oriente toujours l'action de l'élève, qu'il soit au collège ou au lycée. Il note cependant que les collégiens « *disent tout de suite [...] lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils font, quand ça n'a pas de sens* ». Au lycée, « *les élèves ne vont rien dire* », sans doute par passivité ou par manque d'intérêt pour l'activité pratiquée.

Enfin, les enseignants interrogés ne se sont pas attardés sur la différence d'engagement entre les filles et les garçons dans les dispositifs auto-référencés. Llobet évoque toutefois la possibilité ces dispositifs « *[parle plus aux filles dans un premier temps]*, car « *le genre féminin n'est pas sur cet aspect de domination* ». L'enseignant l'explique par « *une forme de maturité* » des filles, qu'il définit plutôt comme « *des joueuses* » plutôt que des dominatrices.

6.2. Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle du savoir

Cette brève section a pour objectif de mettre en évidence la relation entre les dispositifs auto-référencés et le savoir, autrement dit, les contenus d'apprentissage à transmettre aux élèves. En effet, tout enseignant d'EPS doit transmettre à ses élèves des savoirs, savoir-faire et savoir-être au travers les apprentissages spécifiques issues des APSA. A ce titre, Llobet donne une définition personnelle des contenus : « *Pour moi, les contenus, ce*

n'est pas ce qu'il y a à faire pour faire. Les contenus, ce sont les éléments qui permettent aux élèves d'apprendre. »

Pour comprendre cette relation entre dispositif auto-référencé et savoir, Hanula effectue un lien entre « *performance-cible et apprentissage* ». Le contenu ciblé par l'enseignant est « *le contenu clé qui va être au cœur du dispositif pour pouvoir atteindre sa cible* ». Il précise ses propos par l'exemple suivant : « *en saut en longueur, il y a il y a 2 contenus clés : avoir une course d'élan qui me permet d'arriver vite à la planche, et aller loin c'est aller haut (ma tête qui monte à l'impulsion). Ce sont deux éléments clés que je mets en lien avec l'atteinte de la cible.* ». En course en relais, Llobet indique que le contenu-clé est celui de la « *transmission du témoin* ». Il témoigne : « *Je vois que quand il y a des élèves moins sportifs qui gagnent, ça se joue au niveau de la transmission du témoin. Et on arrive à réguler et mettre des mots sur des maux sur ce qu'il y a à apprendre. Au lycée en seconde, ça passe très très bien. Parce qu'ils comprennent tout de suite. Ils voient très bien que ça s'est joué au niveau de la transmission du témoin. Donc cette comparaison [entre élèves], elle prend du sens parce que les gamins ils peuvent jouer sur cette motivation, on les laisse jouer sur cette motivation [de pouvoir gagner contre plus fort]* ».

Par ailleurs, Llobet indique que pour que les élèves s'approprient un savoir, il faut leur « *[donner] des indicateurs révélateurs de l'objet d'enseignement* », pour qu'ils « *puissent fonctionner, mais pas à vide, mais vraiment par rapport à ce qu'il à faire, ce qu'il y a à apprendre, quel objet, quel indicateur de l'objet* ».

Ces dernières considérations, qui relèvent ici davantage d'une « *démarche de l'enseignant* », nous invitent à présent à étudier la manière dont l'enseignant d'EPS doit amener un dispositif auto-référencé auprès de ses élèves, autrement dit, à analyser le pôle enseignant.

6.3. Les dispositifs auto-référencés au regard du pôle de l'enseignant

Cette dernière partie est consacrée à la manière dont les enseignants interrogés envisagent l'utilisation de dispositifs auto-référencés dans le cadre de leur enseignement, aussi bien dans le contexte de leur classe qu'au sein de leur équipe pédagogique EPS. Plusieurs versants seront abordés. Tout d'abord, nous exposerons un versant pratico-pratique, mettant en avant la manière dont Hanula et Llobet mettent en œuvre ces dispositifs durant le

« face à face » pédagogique avec leurs élèves. Ensuite, nous présenterons un versant davantage réflexif, dédié à l'exposition de limites de ces dispositifs et des solutions pour y remédier, ainsi que des exemples de transpositions de ces dispositifs à d'autres APSA. Enfin, nous terminerons sur un versant plus général, portant sur l'intérêt d'une dynamique collective de l'équipe EPS autour de ces dispositifs pour le cursus de l'élève, ainsi que sur une réflexion plus générale autour de la conception de l'EPS qu'induit une telle démarche d'enseignement.

6.3.1. L'enseignant dans sa classe : mettre en œuvre des dispositifs auto-référencés

6.3.1.1. Instaurer un climat motivationnel de maîtrise pour obtenir l'adhésion des élèves

Pour mettre en œuvre des dispositifs auto-référencés, il est avant tout nécessaire pour l'enseignant d'instaurer un climat motivationnel de maîtrise auprès des élèves. Cela suppose de se dégager d'une centration exclusive d'une comparaison des performances entre élèves, au profit de la marge de progrès individuelle de chacun. A ce titre, Llobet insiste sur la nécessité de se dégager d'un « *environnement [...] comparatif* ». En effet, l'utilisation de « *cibles en fonction de sa référence* » permet à l'enseignant de « *[gagner les élèves qu'il n'avait pas au départ]* » de sa séquence. L'enseignant ajoute que si les élèves non-sportifs manifestent d'abord de la « *méfiance* », il affirme « *qu'à la fin de la séquence, ils vont s'engager à fond.* »

6.3.1.2. Une différenciation des exigences de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève

Au sein de ses dispositifs auto-référencés, Hanula admet différencier son niveau d'exigence en fonction du potentiel de chacun de ses élèves. L'enseignant indique avoir une exigence plus faible avec des élèves ayant déjà un bon niveau de pratique, étant donné que leur marge de progrès est moindre par rapport à un élève non-sportif. Il témoigne en natation de vitesse, où il joue sur le nombre de plots placés le long du bassin que l'élève doit atteindre pour parvenir à sa performance-cible : « *Un élève qui fait entre 10 et 15m en début de cycle pourra facilement gagner 3m avec de l'entraînement. On s'est rendu compte que pour les élèves qui ont 15m dès le début, augmenter de 3m ce sera plus compliqué. Donc pour ces*

élèves, on va fixer comme exigence +2m et pour ceux qui sont au-delà des 20m-25m sur 20s, l'objectif sera de gagner 1 plot. Et ceux qui touchent le bord du bassin au bout de 20s on leur demande de faire demi-tour et d'essayer de gagner des plots. Mais eux, quoi qu'il arrive, ils ne pourront pas faire plus donc ils ne progresseront pas, par expérience. Donc on va différencier, en fonction du potentiel des élèves. On va être moins exigeant avec ceux qui sont déjà performants et compétents ». Par ailleurs, Hanula « assume complètement le fait de donner un peu moins de temps aux élèves qui sont déjà bons ». Selon lui, « les bons arriveront toujours sans nous, ce qui n'est pas forcément le cas des élèves les plus en difficulté ».

6.3.1.3. Une évolution de l'évaluation de l'auto-référencement en fonction du niveau de classe

Afin de s'inscrire dans la logique des programmes de collège et de lycée, Llobet indique que la part de l'évaluation consacrée à l'auto-référencement de l'élève tend à se réduire au fil de l'avancée dans les niveaux de classe. L'objectif est de progressivement diminuer la partie auto-référencement au profit d'une évaluation davantage basée sur la performance, afin de répondre aux exigences du baccalauréat. Llobet explique : « *En collège [...] je maintiens tout en fonction de l'écart à la cible en fonction des ressources de chacun* » ; « *En seconde, je suis sur l'auto-référencé et l'écart à la cible. En première, on peut faire un petit compromis performance – parce que c'est demandé au bac, de les amener progressivement à ça – un compromis 3 points performance et 17 autres points, avec l'AFL 2 et 3 au service de la motricité. Et puis en terminale, on part sur les fiches certificatives avec 4 points sur la performance* »

6.3.1.4. Aspects pratiques concernant la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés

Afin de guider tout enseignant désireux d'introduire un dispositif auto-référencé dans son enseignement, Llobet dispose de quelques conseils pratiques afin que la démarche soit efficace. Tout d'abord, il indique que sa mise en place suppose avant tout une étude préalable de leur fonctionnement : « *Je dirai que : un, le dispositif il faut le comprendre, il faut le voir.* ». Ces propos sont une invitation pour les enseignants de se former sur ces dispositifs, voire d'observer certains collègues le mettre en œuvre. Ensuite, Llobet indique que ce type de

dispositif nécessite d'être « *bien pensé en terme d'organisation* ». Il présente une question pratique que l'enseignant doit avoir à l'esprit lorsqu'il met en place son dispositif auto-référencé : « *Qui fait quoi, quand et où ?* ». Il précise ensuite ses propos, sur le comment « *faire* » : « *Qu'est-ce que je fais au début de ma séance, qu'est-ce que je fais à mon corps de séance, qu'est-ce que je fais à la fin de ma séance ? Qu'est-ce que j'organise au début, en cours et à la fin de la séance ? Comment j'organise de séries ? Je les mets sur quoi ?* ». Llobet incite même à utiliser un « *tableau d'organisation* » pour cadrer l'activité des élèves, mais aussi à « *instaurer des rituels d'organisation* » avec eux pour « *stabiliser l'organisation de l'espace* ».

De plus, l'enseignant insiste sur la nécessité d'« *équiper [les élèves] d'indicateurs simples* » afin d'aiguiller « *l'œil de l'observateur* » et de « *donner de la consistance aux interactions des élèves* ». Pour ce faire, l'indicateur doit être « *révélateur de l'objet d'enseignement* » comme antérieurement indiqué dans la partie des résultats consacré pôle du savoir. Ainsi, la démarche de Llobet s'inscrit dans une « *démarche inductive* » plus que déductive.

Enfin, Hanula préconise de ne pas négliger le temps d'explication notamment chez les « *élèves qui ont plus de mal à comprendre le sens du dispositif* », car cette explication est « *la base de leur engagement* ».

6.3.1.5. Performance théorique et performance cible : des notions à maîtriser pour déterminer la marge de progrès de chaque élève

La mise en œuvre de dispositifs auto-référencés par l'enseignant d'EPS suppose la maîtrise de certains points théoriques autour de l'élaboration des performances-cibles pour ses élèves. Hanula mentionne à ce titre la notion de performance théorique, qu'il définit comme « *un système qui permet d'élaborer des prédictions que l'on peut faire chez les élèves* ». L'enseignant s'est appuyé sur cette notion pour construire celle de la performance-cible. L'estimation du potentiel de l'élève s'effectue via une « *formule mathématique empirique, associée à un regard par rapport à un critère [pour] chacune des activités* ». Le fonctionnement de cette formule n'a pas été explicitement détaillé. Selon Hanula, la performance-cible regroupe à la fois les critères de « *performance et d'exécution* » de l'élève. Il développe ses propos : « *Quand l'élève atteint sa cible, je considère à la fois qu'il a été performant et qu'il a bien fait. Donc c'est un concept qui rassemble les deux.* ». Autrement

dit, l'atteinte de la cible donnée à l'élève signifie « *qu'il a été performant en terme de résultat, d'investissement* », et que cela « *témoigne d'une compétence.* » L'enseignant indique également qu'il se « *réserve jusqu'au milieu du cycle pour établir la performance-cible de chacun* », ceci afin de résoudre « *deux problèmes* » identifiés chez les élèves sportifs et les élèves non-sportifs. Concernant les non-sportifs qui « *auront de toutes façons une bonne note à la fin car ils sont hors barème dès le début* », ce délais d'élaboration de la performance-cible « *leur permet d'avoir quand même un objectif à atteindre* ». Ce même délais chez les élèves non-sportifs permet à l'enseignant de « *[résoudre] le problème de motivation en montrant que la cible est accessible pour tous* ».

6.3.2. Limites des dispositifs auto-référencés, solutions envisagées et transpositions à d'autres APSA

6.3.2.1. Limites et solutions

Comme pour certaines des innovations pédagogiques et didactiques proposées en EPS, certaines limites ont été décelées dans les dispositifs auto-référencés, par les enseignants eux-mêmes. Parmi elles, nous pouvons répertorier des stratégies de contournement pouvant être mises en place par les élèves pour s'économiser dans l'effort. Certains élèves ne vont pas se donner à fond lors de la période d'estimation de leur potentiel par l'enseignant, afin de s'assurer de pouvoir atteindre sans difficulté la performance-cible qui leur est attribuée. En effet, Hanula précise « *qu'une fois que les élèves ont compris le « truc » [ils] ne se donnent pas à fond [...], comme par exemple l'élève qui ne se donne pas à fond lors d'un test VMA* ». Mais, pour pallier cette stratégie de contournement des élèves, l'enseignant propose de « *les mettre en compétition* ». Pour ce faire, « *on peut leur dire que cette estimation est évaluée, on peut également prendre le résultat du début comme résultat qui peut évoluer tout au long du cycle* ».

Bien que ces dispositifs auto-référencés semblent répondre à l'enjeu d'inclusion de tous les élèves quel que soit leur niveau de ressources, les enseignants interrogés sont conscients qu'ils ne sont en rien une tâche magique. En effet, Hanula évoque une réticence dans l'engagement chez les « *élèves ayant acquis une impuissance apprise en EPS* », d'où la nécessité pour l'enseignant d'« *aller les chercher, être dans le discours* ». Si cette attitude de soutien est adoptée par l'enseignant, alors il « *arrive très vite* » à engager ces élèves.

De plus, les dispositifs auto-référencés ne font pas systématiquement sens pour les élèves ayant un certain vécu sportif extra-scolaire, car ils s'éloignent d'une logique fédérale telle que pratiquée en club, notamment lorsqu'ils sont mis œuvre dans d'autres champs d'apprentissage que le CA1. Par exemple, Hanula évoque qu'en basket, certains élèves peuvent dire : « *monsieur ce n'est pas du vrai basket !* ». Ces derniers peuvent d'autant plus « *râler* » si le dispositif « *arrive comme un cheveu sur la soupe* » au cours de leurs cursus. Pour s'assurer d'avoir l'adhésion des élèves, l'enseignant insiste sur la nécessité de les initier le plus tôt possible dans leur parcours de formation à ce genre de dispositif. En effet, leur « *[expliquer] depuis des années* » leur permettra d'y trouver davantage de sens.

Par ailleurs, si l'essence-même des dispositifs auto-référencés est initialement fondé sur les progrès de l'élève et sa compétence propre, la question de l'intégration des élèves au profil compétitif doit se poser chez l'enseignant. Pour répondre à cette problématique, les deux enseignants interrogés ont proposés deux exemples. En vitesse-relais, Llobet propose un système de handicap pour les élèves ayant un bon niveau sportif en instaurant des départs différés en fonction de la vitesse moyenne des relayeurs. Il s'explique : « *les derniers sont les premiers : ça veut dire que quand on est à 20km/h, on part devant, et quand on est à 26 ou 28km/h on part derrière.* ». Dans cette même logique de handicap, Hanula évoque quant à lui la notion de « *compétition équitable* ». Cette forme de compétition « *[donnant] à chacun une chance objective de gagner* », va constituer un défi à relever pour chaque élève, quel que soit son niveau. En effet, le challenge de l'élève compétiteur, à qui un handicap a été attribué, va être de battre l'élève de niveau moindre, sans handicap. Quant à ce dernier, il sera animé par ce même objectif de la gagne contre une personne plus forte que lui. Cette forme de compétition permet de « *recréer une égalité entre les élèves* » et par conséquent induit « *plus d'engagement* ».

6.3.2.2. Transposition de l'auto-référencement à d'autres champs d'apprentissage

Dans une perspective de généralisation de l'auto-référencement au sein de l'EPS, les enseignants interrogés proposent d'étendre l'utilisation des dispositifs auto-référencés à d'autres APSA, issues d'autres CA, comme présenté par Llobet en basket précédemment. Hanula propose à ce titre un exemple précis en acrosport : « *En faisant par exemple avec le voltigeur avec plus ou moins de joker, avec plus ou moins d'aide (sachant que le minimum sera une aide). Ceci pour permettre d'avoir des niveaux de difficulté différents en fonction*

des élèves. Et permet aussi à l'équipe de déterminer des cibles pour chacun. Donc le vert + sera associé à un pyramide avec un voltigeur tête en bas et un autre ce sera autrement. »

6.3.3. Envisager collectivement les dispositifs auto-référencés au sein de l'équipe EPS

6.3.3.1. Une dynamique collective de l'équipe EPS autour des dispositifs auto-référencés au service de la cohérence du parcours de formation de l'élève

Les deux enseignants interrogés s'accordent sur l'importance de créer une dynamique collective dans l'équipe EPS de l'établissement pour généraliser l'usage des dispositifs auto-référencés durant la scolarité de l'élève. En effet, Hanula affirme à ce titre que *« Ce qui fait la force d'une équipe, c'est la cohérence de formation, [...] c'est ce travail en collaboration et cette inscription du parcours de formation sur le long terme des élèves. »*. En outre, le fait que l'équipe soit *« [cohérente] d'une activité, d'une année et d'un professeur à l'autre »* permet notamment aux élèves de s'habituer à cette modalité d'évaluation.

6.3.3.2. Une démarche collective nécessitant une formation individuelle et d'exclure tout débat de conception de l'EPS au profit des effets sur les élèves

Pour générer cette dynamique collective au sein d'une équipe EPS, Llobet met avant tout en garde sur les *« discussions de conceptions »* personnelles de chacun des collègues sur la discipline. En effet, ces discussions peuvent conduire à en occulter *« les effets sur les élèves »*, qui doivent pourtant rester la priorité de tout enseignant. Pour y remédier, il préconise aux enseignants méconnaissant ces dispositifs de prendre *« un temps de formation [...] en dehors de la séquence »* permettant de *« se poser et prendre du recul »*, de bénéficier d'un *« temps de réflexion collective »* afin de *« voir l'intérêt que ça va avoir pour les élèves »*. Llobet insiste sur la nécessité d' *« équiper les enseignants avec des discussions à partir de vidéos d'élèves, avec intérêts, avantages, comparaisons de ce que ça produit chez les élèves »*. Ces vidéos vont mettre en avant des *« attitudes d'élèves qui vont parler aux enseignants »*, ce qui de fait, pourrait les inciter à user de ces dispositifs, mais aussi les encourager à *« discuter ensemble, non pas par un débat de conception, mais [par] un débat des effets que cela provoque chez les élèves. »*

En définitive, les dispositifs auto-référencés n'ont pour seule finalité que d'amener chaque élève à devenir « champion de lui-même » quel que soit son potentiel de départ, ceci en minimisant l'aspect comparatif entre les camarades. Cette démarche d'enseignement amène une reconsidération de la fonction de l'EPS au sein du système scolaire, que Llobet exprime ainsi : « *Notre rôle à l'école, ce n'est pas de dire : « Toi tu es 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} ». Il faut revenir sur la fonction de l'école, la fonction d'éducation, d'éducation physique. »*

CHAPITRE 7. DISCUSSION

Cette partie présente trois objectifs. Premièrement, il est nécessaire d'effectuer une synthèse ainsi qu'un commentaire des résultats obtenus, en les re-contextualisant au regard de notre question de départ et des travaux de recherche antérieurs. Deuxièmement, il convient d'exposer les limites de ces résultats. Enfin, il est question de mettre en perspective les apports de cette étude en termes de pratique professionnelle dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

7.1. Synthèse des résultats au regard de la question de départ et des travaux de recherches antérieurs

Au début de notre travail de recherche, nous avons mis en évidence l'importance de favoriser l'autodétermination de l'élève afin de garantir son plein engagement dans l'activité pratiquée en cours d'EPS. Ceci suppose de la part de l'enseignant d'EPS de respecter certaines conditions indissociables. Premièrement, il convient de privilégier les buts de maîtrise (centrés sur l'élève et ses propres progrès) dans les dispositifs mis en œuvre. Deuxièmement, il s'agit d'instaurer un climat motivationnel de maîtrise, (centré sur l'amélioration des compétences individuelles de l'élève et non sur la comparaison des performances entre élèves) avec des objectifs adaptés au niveau de ressources de chacun. Nous avons par ailleurs présenté les deux articles d'Hanula, Saulnier et Aulas (2017) et de Hanula (2016), proposant des mises en œuvre de dispositifs auto-référencés en EPS, et que nous avons analysé sous le prisme de ces considérations théoriques. Nous rappelons ici que notre question de recherche initiale est d'étudier en quoi et dans quelle mesure les dispositifs auto-référencés favorisent l'engagement des élèves en EPS. La deuxième question sous-jacente est celle de la mise en œuvre concrète de ce type de dispositif pour l'enseignant d'EPS.

Les résultats de la conception d'Hanula et Llobet autour de notre sujet ont mis en évidence plusieurs éléments primordiaux. Tout d'abord, les enseignants ont démontré de par leur expérience professionnelle que les dispositifs auto-référencés permettent de placer l'élève au centre. Autrement dit, une telle démarche d'enseignement n'induit pas une focalisation sur la comparaison des performances entre élèves en termes d'évaluation, mais bien sur le

potentiel initial de chacun et de sa marge de progrès estimée. En outre, la possibilité pour l'élève d'envisager d'effectuer un « pas en avant » qui soit adapté à son niveau de ressources permet à ce dernier d'y trouver du sens et l'amener à un engagement durable dans la pratique.

Les enseignants interrogés ont par ailleurs développé que la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés favorisent l'engagement total de l'élève, qui est le « but premier » d'une telle démarche d'enseignement. Cet engagement s'exprime sous différentes facettes, formant un « tout » interdépendant, : motrice, cognitive et sociale. Certains indicateurs de l'engagement de l'élève dans un dispositif auto-référencé ont été décelés par Hanula et Llobet : celui-ci se remobilise plusieurs fois, peut exprimer ouvertement sa réussite et manifester des signes d'émotions positives.

Les deux enseignants d'EPS interrogés s'accordent sur le fait que les dispositifs auto-référencés permettent une réelle prise en compte des efforts et progrès des élèves, contrairement à des dispositifs dits classiques où l'évaluation est basée sur une barème normo-référencé pré-établi. En effet, l'établissement d'une performance-cible adaptée à chacun et à atteindre par tous amènent les élèves à aller au bout d'eux même et de croire en leur possibilité de gagner, de réussir.

En outre, cette possibilité qu'offrent ces dispositifs aux élèves de réussir amène ces derniers à vivre des émotions positives. Ces émotions peuvent s'exprimer sous différentes facettes : le plaisir différé d'avoir fourni des efforts et de s'être dépassé pour atteindre sa cible, la joie d'avoir gagné contre un camarade plus fort lors de mises en compétition adaptées, le bonheur partagé d'avoir réalisé une « pair-formance » avec ses camarades. Au delà de ces émotions positives vécues, les dispositifs auto-référencés permettent aux élèves d'accéder au fond culturel d'une APSA, de « vivre une tranche de vie » de sportif, et que certains d'entre eux, ne pratiquant pas d'activité physique et sportive en dehors du cadre scolaire, découvrent en EPS.

Par ailleurs, Hanula et Llobet relèvent que les dispositifs auto-référencés ont l'avantage de ne pas être exclusif à un contexte d'enseignement. Leur mise en œuvre est pertinente quelle que soit le public d'élèves auquel l'enseignant d'EPS doit faire face, car elle permet de répondre à l'orthogonalité des buts motivationnels de chacun. En outre, les élèves sportifs peuvent gagner ou perdre contre leurs camarades en course avec eux pour satisfaire leur but de performance, et les élèves non-sportifs peuvent gagner ou perdre avec la manière pour satisfaire leur but de maîtrise. Les dispositifs auto-référencés apprennent ainsi aux élèves

non-sportifs le dépassement de soi, tandis que les élèves non-sportifs apprennent à se détacher de la pure logique compétitive. Les deux enseignants interrogés mentionnent malgré tout que les élèves scolaires non-sportifs sont particulièrement réceptifs à ces dispositifs. Par ailleurs, il n'existe pas de différence notable d'engagement dans ces dispositifs entre les filles et les garçons. Hanula et Llobet notent cependant que la logique de maîtrise qu'ils impliquent suscitent davantage l'adhésion de certaines filles non-sportives, car moins centrées sur l'aspect de domination que leurs homologues masculins.

Hanula et Llobet ont également éclairé les liens existants entre la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés et la notion de savoir. En effet, le contenu d'apprentissage à délivrer aux élèves afin qu'ils atteignent leur performance-cible a la particularité de se situer au cœur du dispositif. La transmission du témoin comme contenu d'apprentissage en relais vitesse est un exemple donné par Hanula. De plus, l'assimilation de contenus d'apprentissage par l'élève nécessite avant tout d'outiller l'élève d'indicateurs révélateurs de l'objet d'enseignement, amenant à basculer plus particulièrement à basculer sur la démarche de l'enseignant.

Hanula et Llobet ont à ce titre également proposé une réflexion globale utile à tout enseignant d'EPS souhaitant mettre en œuvre un dispositif auto-référencé au cours de sa séquence, de manière individuelle au sein de sa classe, ou collective avec son équipe pédagogique EPS. Ils décèlent également des limites et des solutions pour y pallier, ainsi que des transpositions de ces dispositifs à d'autres APSA. Tout d'abord, il est nécessaire d'instaurer au sein de sa classe un climat de maîtrise dénué de toute dimension comparative entre les élèves, afin de gagner l'adhésion des élèves les moins sportifs, et de permettre leur plein engagement. De plus, l'enseignant se doit de différencier son niveau d'exigence d'atteinte de performance-cible en fonction du potentiel initial de chacun. En effet, Hanula assume le fait d'être plus exigeant et plus présent auprès des élèves non-sportifs, compte tenu du fait que leur marge de progrès est supérieure à celle d'élève ayant déjà un bon niveau de pratique en début de séquence. Par ailleurs, les deux enseignants interrogés indiquent la part de l'évaluation consacrée à l'auto-référencement évolue en fonction du niveau de classe des élèves. En effet, si celle-ci est importante au collège, elle tend à être diminuée au lycée, au profit de la dimension performative encore très présente dans les référentiels du baccalauréat. De surcroît, Hanula et Llobet disposent de quelques conseils d'ordre pratique pour mettre en œuvre des dispositifs auto-référencés. Ils incitent avant tout à comprendre leur

fonctionnement par une observation d'autres collègues, mais aussi de bien anticiper l'organisation humaine et matérielle du dispositif à travers la question « *Qui fait quoi, quand et où ?* ». Ils préconisent d'équiper les élèves d'indicateurs simples afin d'aiguiller l'oeil de l'élève observateur et de donner de la consistance aux interactions. Par ailleurs, les deux enseignants détaillent plus précisément les notions de performance théorique et de performance-cible, afin de proposer des cibles qui soient le plus adaptées au niveau de ressources de chacun des élèves.

Enfin, Hanula et Llobet ont identifié trois limites majeures aux dispositifs auto-référencés et proposent des solutions pour y remédier. Premièrement, certains élèves peuvent en effet adopter la stratégie de ne pas donner le meilleur d'eux-mêmes lors de l'estimation de la performance-cible par l'enseignant d'EPS en début de séquence, ceci dans le but de s'assurer d'avoir une marge de progrès largement atteignable afin d'obtenir la meilleure note possible. Pour ce faire, les enseignants interrogés préconisent d'évaluer l'estimation de départ et de considérer que le résultat obtenu au début peut évoluer tout au long de la séquence. Deuxièmement, Hanula et Llobet mettent un point de vigilance sur le fait que les dispositifs auto-référencés ne constituent en rien un tâche magique face aux élèves ayant une impuissance apprise en EPS. Ces derniers peuvent en effet et manifester une certaine réticence à l'engagement dans les activités aussi sollicitantes que sont celles du CA1, du fait qu'ils y ont potentiellement déjà expérimentés l'échec. Les deux enseignants interrogés insistent sur la nécessité pour l'enseignant d'EPS de créer, de part sa posture professionnelle et le climat de confiance qu'il instaure dans sa classe, d'adopter une attitude de soutien auprès de ces élèves. Ces actions ont pour conséquence de favoriser un engagement rapide de ces élèves. Troisièmement, l'adhésion des élèves ayant un certain vécu sportif aux dispositifs auto-référencés ne va pas systématiquement de soi, car ces dispositifs visent une centration sur le propre niveau de maîtrise de chacun et de ses progrès. Ceci amoindrit donc la logique fédérale de pratique de club, basée sur la comparaison des performances entre athlètes. Pour assurer l'adhésion de ce profil d'élèves, Hanula et Llobet invitent les enseignants d'EPS à initier l'usage des dispositifs auto-référencé au plus tôt dans le parcours de formation de l'élève, afin que ce dernier s'y habitue et y trouve davantage de sens. Ils conseillent également d'instaurer un système de handicap entre un élève ayant un bon niveau sportif et un élève ayant plus de difficultés. Sur une épreuve de course, l'attribution d'un handicap sous forme de

départ différé à l'élève partant favori constitue pour lui un défi répondant à son besoin d'être en compétition, son but motivationnel de performance.

Par ailleurs, dans une perspective de généralisation de démarche d'auto-référencement des élèves au sein de la discipline EPS, Hanula et Llobet ont évoqué la possibilité de transposer l'auto-référencement à d'autres APSA que celles issues du CA1. Ces derniers ont à ce titre exposé des illustrations dans des APSA divers, telles que l'accroport.

Enfin, les deux enseignants interrogés ont exposé une réflexion sur l'intérêt de générer une dynamique collective de l'équipe pédagogique d'EPS autour des dispositifs auto-référencés. En effet, généraliser et d'harmoniser l'usage de tels dispositifs au sein d'un établissement permet d'assurer une cohérence dans le parcours de formation de l'élève. Cette dynamique collective implique le respect de deux conditions principales. Premièrement, chaque enseignant de l'équipe pédagogique doit prendre le temps de se former à ce type de dispositifs, soit en observant des collègues les mettre en place, soit en bénéficiant d'un temps de formation. Cette formation peut prendre la forme d'échanges autour de vidéos permettant de mettre en lumière les effets positifs de tels dispositifs sur l'engagement réel des élèves. Deuxièmement, générer une dynamique collective de l'équipe EPS autour de ces dispositifs implique également d'accepter de mettre de côté ses conceptions individuelles de l'EPS, au service des effets réels sur l'élève. En effet, la finalité de ces dispositifs est d'amener chaque élève quelles que soient ses ressources à devenir « champion de lui-même » et non champion du monde. Ceci invite de fait à reconsidérer la fonction première de l'EPS à l'école : sa fonction d'éducation.

7.2. Limites de validité de l'étude

Les résultats de notre étude ont été recueillis suite aux entretiens semi-directifs menés auprès de Ghislain Hanula et Eric Llobet. Ils nous ont permis d'identifier leurs conceptions et préoccupations sur les dispositifs auto-référencés, leurs effets sur l'engagement des élèves, leurs préconisations de mise en œuvre de manière individuelle (en classe) et collective (au sein d'une équipe pédagogique EPS). Toutefois, nous avons décelé certaines limites à notre étude. En effet, nous estimons que celle-ci manque d'illustrations concrètes de mise en œuvre de dispositifs auto-référencés. Plus précisément, la partie strictement évaluative de l'auto-référencement n'a pas été assez illustrée. Il aurait en effet été intéressant de présenter des exemples de grille évaluatives, aussi bien pour le collège que pour le lycée, précisant la part

de la note dédiée à l'auto-référencement. Par ailleurs, nous estimons que la question du calcul de l'estimation du potentiel de l'élève pour déterminer sa performance-cible n'a pas été suffisamment approfondie. En effet, Hanula a mentionné une *«formule mathématique associée à un regard par rapport à un critère déterminé dans chaque APSA»*, qui aurait mérité de faire l'objet d'une illustration concrète. Enfin, nous déplorons de ne pas avoir mené d'entretien semi directif auprès d'un enseignant d'EPS réfractaire face à l'usage de dispositifs auto-référencés en EPS, ceci dans le but de nuancer nos résultats. Toutes ces considérations sont faites dans l'objectif de faciliter l'appropriation d'usage de dispositifs auto-référencés auprès d'enseignants d'EPS désireux d'en mettre en œuvre au sein de leur classe.

Enfin, nous nous sommes demandé en début d'étude si la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés pouvait, de par le plaisir de voir ses efforts récompensés par l'atteinte de sa performance-cible, conduire les élèves au profil plutôt non-sportifs à pratiquer en dehors du cadre scolaire. Cette démarche d'enseignement a-t-elle une quelconque conséquence sur l'aptitude de chaque futur citoyen à mobiliser ses ressources pour se dépasser, sans chercher à dominer l'autre ? Cette interrogation concernant les aptitudes sportives peut par ailleurs s'étendre à tous les domaines de vie constituant la personnalité d'un être humain : scolaire, professionnel, associatif. Cette réflexion reste en suspens et pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

7.3. Apports professionnels de l'étude autour de la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés

Au regard des résultats de notre étude, nous avons identifié quatre conditions majeures qu'un enseignant d'EPS doit respecter pour mettre en œuvre efficacement un dispositif auto-référencé au sein de sa classe, et ainsi favoriser l'engagement de tous ses élèves.

Premièrement, instaurer ce type de dispositif suppose avant tout une bonne connaissance du public d'élèves auquel l'enseignant fait face. En effet, identifier les ressources physiques, mais aussi cognitives, affectives et sociales de chacun ainsi que son but d'accomplissement préférentiel (de maîtrise ou de performance) apparaît primordial pour déterminer les bonnes performances-cibles pour ses élèves.

Deuxièmement, il est nécessaire durant le face à face pédagogique de prendre le temps d'expliquer l'intérêt ainsi que le fonctionnement des dispositifs auto-référencés aux élèves, afin que ces derniers y donnent du sens et s'y engagent pleinement.

Troisièmement, il convient de bien anticiper l'aménagement matériel et humain de ce type de dispositif, renvoyant ici à la formule exprimée par Llobet « *Qui fait quoi, quand et où ?* ». Ceci a pour but de minimiser les temps morts au cours d'EPS, afin de maximiser le temps effectif de pratique des élèves.

Quatrièmement, l'enseignant d'EPS doit s'assurer que la mise en œuvre de son dispositif auto-référencé s'inscrit plus largement dans le cadre d'un climat de maîtrise. Plus précisément, les six paramètres du TARGET d'Epstein, précédemment exposés dans la revue de littérature doivent être respectés. En effet, la Tâche (ici la performance-cible) doit être de difficulté optimale pour chacun. L'enseignant d'EPS doit déléguer une Autorité qui doit laisser la possibilité à l'élève prendre des initiatives dans l'apprentissage. Il doit également exprimer la Reconnaissance du travail fourni par l'élève, via des encouragements valorisant les efforts et progrès de chacun. L'enseignant d'EPS doit laisser une certaine flexibilité dans les formes de Groupements des élèves. Son Evaluation doit être basée sur l'effort, le travail et la progression de chacun. Enfin, il est nécessaire de donner du Temps aux élèves pour respecter le rythme d'apprentissage de chacun.

CHAPITRE 8. CONCLUSION

Notre projet de recherche avait pour objectif d'analyser la conception de deux enseignants d'EPS expérimentés que sont Hanula et Llobet, autour des dispositifs auto-référencés et leurs effets sur l'engagement des élèves. Par extension, nous avons également étudié la manière dont un enseignant d'EPS peut mettre en œuvre de manière efficace ce type de dispositif, que son action s'inscrive de manière individuelle au sein de sa classe, ou bien de manière collective, au sein de l'équipe pédagogique EPS. L'étude que nous avons menée a nécessité d'articuler les trois pôles composant le triangle pédagogique de Houssaye, à savoir l'élève, le savoir et l'enseignant. Elle a permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments concernant les effets des dispositifs auto-référencés sur l'engagement des élèves. De par l'établissement de performance-cible adaptée et atteignable par chacun, quel que soit son potentiel de départ, ces dispositifs donnent du sens à l'investissement de l'élève, qui a la possibilité de réussir. Ils favorisent son engagement total, aussi bien sur le plan moteur, que cognitif et social. Bien qu'ils soient particulièrement efficaces auprès des élèves scolaires ayant mauvaise image d'eux même en EPS, leur usage n'est pas exclusif à un public d'élèves particulier. En collège ou en lycée, auprès d'élèves sportifs ou non sportifs, orientés vers des buts de maîtrise ou des buts de performance, leur mise en œuvre incite chacun, quels que soient ses moyens, à rechercher le dépassement de soi. L'enseignant d'EPS doit pour ce faire instaurer un climat de travail bienveillant, valorisant les efforts et progrès, afin d'emmener chacun de ses élèves à devenir « champion d'eux-mêmes ». Les enseignants ont aussi mis en évidence la possibilité d'effectuer de l'auto-référencement dans d'autres CA que le CA1.

Bien qu'apportant des préconisations concernant la mise en œuvre de dispositifs auto-référencés, notre travail de recherche présente des certaines limites. Nous constatons des manques d'illustrations concrètes sur deux points principaux. Le premier point concerne les supports évaluatifs et la part accordée à l'auto-référencement de l'élève. Il aurait en effet été intéressant de joindre un exemple d'évaluation vierge d'un des deux enseignants interrogés avec leur consentement, afin de mieux visualiser les mécanismes d'évaluation des élèves avec de l'auto-référencement. Le second point est celui des formules mathématiques utilisées pour estimer le potentiel de chaque élève et ainsi déterminer sa performance-cible. De plus, il aurait été pertinent d'avoir le témoignage d'un enseignant d'EPS plutôt en défaveur de l'usage de dispositifs auto-référencés en EPS, afin de nuancer nos résultats.

Notre projet de recherche a eu pour ambition d'ancrer dans le débat professionnel l'intérêt de mettre en œuvre des dispositifs auto-référencés dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, compte tenu des effets positifs identifiés sur l'engagement des élèves, quel que soit leur niveau de ressources. Notre étude permet également d'ouvrir la réflexion sur une question professionnelle vive, celle de la fonction de l'EPS à l'école, et de faire émerger un dilemme. Faut-il continuer à utiliser un système basé sur le classement entre élèves pour les préparer à la compétitivité du monde du travail, ou bien privilégier un système s'appuyant sur le potentiel chacun et de ses progrès, permettant à chaque individualité d'évoluer plus sereinement en EPS, de se détacher d'une impuissance apprise, voire d'éprouver du plaisir dans la pratique ? Ce dilemme amène plus largement à reconsidérer l'utilité de la mise en compétition systématique des élèves entre eux, en EPS, et plus largement dans le cadre scolaire. En effet, la compétition n'a des vertus que si elle est éducative, autrement dit, lorsqu'elle pousse l'élève à donner le meilleur de lui-même, afin qu'il devienne « champion de lui-même ».

CHAPITRE 9 . REFERENCES

- Ames, C. (1992a).** « Achievement goals and the classroom climate ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-308.) Hillsdale : L. Erlbaum,
- Ames, C. (1992b).** Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
- Boulley-Escriva, G., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2018).** L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée. In M. Travert et O. Rey (Eds), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (pp. 67-75). Paris : Editions EP&S
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C.(dir.) (2012).** *The handbook of research on student engagement*, New York, Springer Science
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., & Baria, A. (1995).** The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge. *Journal of Sport and exercise psychology*, 17, 1-17.
- Curry, F., Sarrazin, P. (2000).** Effort et buts d'accomplissement. In D. Delignières (Ed), *L'effort* (pp.41-59). Paris : Editions EP&S
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002).** *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dubet, F. (2018).** L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée. In M. Travert et O. Rey (Eds), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (pp. 67-75). Paris : Editions EP&S

- Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C., Gerard, P. (2010)** La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 2(2), (pp. 7-23). Paris : Editions De Boeck
- Elliot, A.J. (1999).** Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Epstein J. L. (1988).** «Effective schools or effective students : Dealing with diversity ». In R. Haskins & D. MacRae (Eds), *Policies for America's public schools : Teacher equity indicators*. (pp. 89-126). Norwood : Ablex
- Elliot, A.J. (1999).** Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Epstein J. L. (1988).** «Effective schools or effective students : Dealing with diversity ». In R. Haskins & D. MacRae (Eds), *Policies for America's public schools : Teacher equity indicators*. (pp. 89-126). Norwood : Ablex
- Guillemette, F. (2006).** *L'approche de la Grounded Theory; pour innover ?* Article, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Hanula, G. (2016).** Devenir champion de soi-même en course de haie niveau 1. *Enseigner l'EPS*, 2, 38-44
- Hanula, G., Saulnier, J-Y., Aulas, C. (2017).** Le combiné athlétique scolaire. *Enseigner l'EPS*, 273, 17-25
- Houssaye, J. (1988).** *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*. Berne, Paris: Peter Lang.
- Marois, W. (2017).** Ne laisser personne au bord du chemin : notre priorité. *Administration et Education*, 155, 73-83.

- Mascret, D. (2013).** Buts d'accomplissement en EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (pp.27-47). Paris : Editions EP&S
- Nicholls, J. G. (1984).** Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance . *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pasquier, G. (2011).** Un rapport émancipé au sein de la classe. *Les cahiers EPS*, 43.
- Pineau, C. (1992).** Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale. *Revue EPS*, 237. 43-47.
- Portes, M. (2013).** Qu'est ce qu'une tranche de vie de handballeur ? Comment garantir que le jeune joueur va en vivre une ? *Contrepied HS n°6*
- Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006).** Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177
- Sarrazin, P., Trouilloud, D. (2013)** La motivation auto-déterminée. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (pp.27-47). Paris : Editions EP&S
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., Wellborn, J.G., (2009).** « Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development », in Wentzel (K.), Wigfeld (A.) (dir.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245)
- Saury, J. (2001).** *L'analyse inductive des protocoles verbaux (Strauss et Corbin, 1990).*
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990).** *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* Sage Publications.
- Tesch, R. (1990).** *Qualitative Research: Analysis Types and Software.* Londres: 1st Edition.
- Tessier, D., Mascret, N. (2016).** Buts d'accomplissement et émotions d'accomplissement en Education physique et sportive. In M Campo et B. Louvet. (Eds) *Les émotions en*

Sport et en EPS : performance, apprentissage et santé (pp. 109-129). Paris : Editions De Boeck.

Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation, in R.J.

Vallerand et E.E. Thill (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 533-581). Laval (Québec), Editions études vivantes – Vigot,

Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation.

In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.

CHAPITRE 10. TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens.....	p.26
Tableau 2 : Création des catégories émanant des unités de sens.....	p.27
Tableau 3 : Création des macro-catégories en fonction des catégories.....	p.27

CHAPITRE 11. ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé.....	p.57
Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif.....	p.59
Annexe 3 : Retranscription Entretien Eric Llobet.....	p.62
Annexe 4 : Retranscription Entretien Ghislain Hanula.....	p.78
Annexe 5 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour Eric Llobet.....	p.89
Annexe 6 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour Ghislain Hanula.....	p.97
Annexe 7 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens...	p.104

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé

NOTICE D'INFORMATION et CONSENTEMENT ECLAIRE

- **Titre du projet :** *Devenir « champion de soi-même » - Témoignages d'enseignants expérimentés à propos des effets des dispositifs évaluatifs auto-référencés sur l'engagement des élèves*

Etude conduite dans le cadre du mémoire de Master 2 MEEF ESD-EPS de l'INSPE de l'Académie de Nantes.

Cette étude participe à la validation d'un enseignement de formation à et par la recherche.

Noms et prénoms des étudiantes conduisant l'étude

Étudiante 1 : Livia DARES

Étudiante 2 : Emmanuelle RAULT

Enseignant responsable du suivi du projet :

Jacques Saury, Professeur à l'UFR STAPS de Nantes, 25 bis bd Guy Mollet, BP 72206 – 44322 Nantes Cedex 3. jacques.saury@univ-nantes.fr (02 51 83 72 04)

Lieu l'étude :

Pas de lieu : visio-conférence

But du projet :

Cette étude vise à enquêter sur les expériences et conceptions d'enseignants experts, relatives à l'utilisation de dispositifs évaluatifs auto-référencés (type performance-cible) dans les activités de performance, et plus particulièrement sur leurs effets sur l'engagement des élèves en EPS. Elle sera menée grâce à une méthodologie d'entretien, permettant de recueillir et comprendre « le point de vue des acteurs ».

Ce que l'on attend de vous :

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous serez invité-e à participer à un ou plusieurs entretiens semi-directifs, visant à recueillir vos expériences, vos conceptions, convictions, opinions, etc., sur un thème qui vous sera préalablement présenté.

Les conditions concrètes de cet (ou ces) entretien(s) (horaires, durée, lieux, conditions d'enregistrement, etc.) seront convenues avec vous. Celles-ci doivent permettre votre pleine participation à l'étude, à un moment favorable pour vous (disponibilité, etc.).

Droit de vous retirer de la participation à l'étude à tout moment :

Votre engagement dans l'étude est volontaire. A ce titre vous pourrez interrompre votre participation à n'importe quel instant de son déroulement pour toute raison qui vous est propre, et sans justification.

Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée :

Concernant vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de votre vie privée, nous portons à votre connaissance les points suivants :

Les données obtenues seront traitées en toute confidentialité.

Des pseudonymes seront systématiquement utilisés dans les rapports pour nommer les participants à l'étude et les établissements concernés.

Les données recueillies seront conservées pendant la durée du projet. Au-delà de cette durée, il vous sera possible d'exiger la destruction des données vous concernant directement.

Bénéfices éventuels de l'étude :

Des bénéfices potentiels peuvent être attendus pour les participants en termes de développement personnel et d'enrichissement d'une pratique réflexive individuelle.

Risques possibles de l'étude :

La participation à cette étude n'implique aucun risque ou inconfort autre que ceux de la mise à disposition de temps pour la réalisation des entretiens, la participation active à ces entretiens, et la présence de matériels d'enregistrement de ces entretiens.

Diffusion :

Cette étude donnera lieu à la rédaction d'un mémoire de recherche universitaire et d'une soutenance de mémoire, dans le cadre strict de la formation de Master 2 MEEF mention EPS

Vos droits de poser des questions à tout moment :

Vous pouvez à tout instant questionner l'enseignant responsable du suivi du projet et/ou les étudiants concernés par sa mise en œuvre.

Consentement à la participation (à remplir par chaque participant) :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
Nom, Prénom – Signature

Un exemple de ce document vous est remis, un autre exemplaire sera annexé au dossier.

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif

Objet de l'étude : *Devenir « champion de soi-même » - Témoignages d'enseignants expérimentés à propos des effets des dispositifs évaluatifs auto-référencés sur l'engagement des élèves*

Préambule :

- « Êtes-vous toujours d'accord pour que nous enregistrons vos propos ? »
- « Au cours de cet entretien, nous souhaiterions recueillir votre point de vue sur les dispositifs auto-référencés en EPS, et plus précisément sur leurs effets sur l'engagement de vos élèves. Nous n'attendons pas de réponse-type et souhaitons recueillir votre point de vue sur ce thème. Il n'y a donc pas de bonne ou mauvaise réponse : ce qui nous intéresse, c'est vraiment votre réflexion personnelle ».

Questions pour démarrer l'entretien (à sélectionner parmi celles écrites)

- Tout d'abord, pouvez-vous vous présenter brièvement : votre profession actuelle, votre parcours professionnel ?
- Avant toutes choses, pouvez-vous nous expliquer ce que vous entendez derrière l'expression « devenir champion de soi-même ? »
- Quelle conception avez-vous de l'auto-référencement en EPS ?

Intérêt :

- Quel intérêt trouvez-vous à faire usage de ce type de dispositif auprès de vos élèves ?

Engagement :

- En quoi ce type de dispositif peut-il avoir des effets bénéfiques sur l'engagement des élèves ?
- Pouvez-vous nous donner des exemples précis d'une situation vécue en classe avec certains élèves ?
- Comment se traduit concrètement, visuellement cet engagement de vos élèves ? Quelles formes prend-il ?
- Avez-vous perçu une différence en termes d'engagement des élèves lorsque vous avez commencé à utiliser ce type de dispositif ?

Présentation du dispositif aux élèves :

- Comment présentez-vous un dispositif auto-référencé à vos élèves ?
- Pensez-vous que la manière de présenter le dispositif aux élèves a des conséquences sur leur engagement ?

Progrès :

- Pensez-vous qu'en plus d'un engagement plus conséquent des élèves, leurs progrès sont plus importants ?
- Où se font plus particulièrement les progrès moteurs ?

Apprentissages :

- Que pensez-vous de l'impact de ces dispositifs sur les apprentissages des élèves ?

Résultats :

- Que pensez-vous de l'impact de ces dispositifs sur les résultats des élèves ?

Diversité des élèves, profils d'élèves :

- Auprès de quel public d'élèves les dispositifs auto-référencés sont-ils particulièrement efficaces ?
- Percevez-vous une différence d'engagement en fonction du vécu sportif de l'élève ?
- Percevez-vous une différence d'engagement entre les filles et les garçons ?
- Percevez-vous une différence d'engagement entre les élèves scolarisés au collège et ceux scolarisés au lycée ?
- Percevez une différence d'engagement des élèves en fonction du contexte d'enseignement (ZEP, établissement favorisé)
- Quelle alternative proposez vous à l'élève sportif déjà « champion de lui-même ? »
Comment faites-vous pour définir sa performance-cible ?

Conseils de mise en œuvre :

- Quels conseils donneriez vous à des enseignants peu familiers avec ce type de dispositifs ?

- Sur quoi se base le calcul de la performance cible chez l'élève ? Comment l'élaborer en tant qu'enseignant ?

Fréquence d'usage du dispositif dans la corporéité enseignante :

- Avez-vous l'impression que ces dispositifs auto-référencés sont fréquemment utilisés par les enseignants d'EPS et pourquoi ?

Limites :

- Est-ce un dispositif que vous trouvez facile à mettre en œuvre ? (notamment des calculs ?)
- Quelles limites décelez-vous dans ces dispositifs et avez-vous des solutions pour y remédier ?

Transposition de l'auto-référencement à d'autres CA :

- Est-il envisageable d'effectuer de l'auto-référencement dans d'autres CA que le CA1 ?
- Avez-vous des exemples concrets dans certaines APSA à nous présenter ?

Annexe 3 : Retranscription Entretien Eric Llobet

Retranscription Entretien Semi-Directif 13 décembre 2021
Eric Llobet

Chercheur 1 : Bonjour. Pour recontextualiser, nous sommes deux étudiantes en Master 2 EPS c'est dans le cadre de notre mémoire de recherche qu'on s'intéresse aux dispositifs évaluatifs auto-référencés dans les activités de performance, tels que proposés par certains enseignants d'EPS du CEDREPS. Donc nous nous focalisons plus particulièrement sur la relation pouvant exister entre l'usage et leurs effets sur l'engagement des élèves.

Eric Llobet : D'accord.

Chercheur 1 : Nous faisons appel à votre expérience de terrain d'enseignant d'EPS, puisque nous savons que c'est un thème qui vous tient à cœur, et sur lequel nous voulons nous appuyer sur votre réflexion pour approfondir le sujet.

Eric Llobet : Ok pas de souci. Beh, allons y.

Chercheur 2 : Donc avant de rentrer dans le vif du sujet, vu que nous on s'est présenté, est-ce que vous pouvez vous présenter, nous dire quelle est votre activité actuelle et votre parcours professionnel dans l'EPS de façon assez brève s'il vous plaît ?

Eric Llobet : De façon assez brève... Bon bah je suis enseignant en lycée après avoir été pendant 30 ans enseignant en collège, être passé pendant 15 ans en éducation prioritaire. Et euh, justement je pense que c'est ça qui marque un peu le parcours professionnel c'est le Lorsqu'on arrive à enseigner en milieu difficile, et ben on est plus à même d'enseigner en milieu classique. Et face à tous les problèmes professionnels, il faut essayer de les résoudre, et avec urgence, donc, avec urgence il faut des astuces, des trucs qui permettent aux élèves d'apprendre, de centrer justement euh, l'apprentissage à travers, euh, justement on apprend au niveau moteur, mais on se socialise également par cet apprentissage. C'est une logique. Et là maintenant, je suis en lycée, mais c'est le même problème parce je crois qu'en seconde, avec la pression évaluative, quand on passe par d'autres processus, d'autres manières de faire, ben l'idée c'est de minimiser pour que les gamins, les élèves puissent s'engager à juste mesure. Voilà, donc, c'est une logique euh, qui est pareille en ZEP, alors, ancienne ZEP, et que ce soit en milieu classique ou en collège classique, même lycée c'est plus cool. Je la trouve encore plus prégnante avec la pression évaluative en fin de cycle.

Chercheur 1 : Donc vous arrivez à faire... Est-ce que vous arrivez à faire le pont avec ce public là difficile et des élèves qui sont beaucoup plus scolaires ? Est-ce que ce sont relativement les mêmes problématiques ? Est-ce que vous pouvez mettre les mêmes dispositifs, ou ça ne fonctionne pas forcément toujours ?

Eric Llobet : C'est les mêmes problématiques, à part qu'en lycée les gamins, les élèves vont rien dire, tandis qu'en collège, lorsqu'ils sont en difficulté ou lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils font, quand ça n'a pas de sens, et bien ça se voit tout de suite parce qu'ils le disent tout de suite. Tandis qu'en lycée on ne va pas le voir. Mais euh je pense que j'ai une paire de

lunettes maintenant pour voir aussi, pour observer un petit peu les élèves en lycée, qui font que, avec cette notion évaluative on voit qu'il va y avoir un engagement, mais bon de l'inconsistance. Il va y avoir euh, on va faire, mais on va semblant de faire. Voilà donc, ça, je pense que, avec l'expérience, je pense avec la lecture qui fait que je vois vite ce genre de problème et puis bon beh après on régule par anticipation parce que c'est l'expérience qui fait ça je pense... Cette lecture qu'on a pu amener, à partir des élèves difficiles. Quand on est dans un milieu « facile » avec beaucoup plus d'élèves, c'est ça aussi. Vous êtes à 24 au collège, vous passez à 33 en lycée. Mais euh... Et puis je vois que ça a un impact aussi au niveau des élèves, parce que je leur explique en lycée, et ça va vite, ils comprennent très vite. Donc ça se met vite en place, et je perds encore moins de temps. Voilà. C'est beaucoup plus efficace, en fait. Ça c'est... Je pense que c'est des coutumes professionnelles qui font que... Beh pour moi quand même, ça va plus vite dans les apprentissages, si c'est ça qui t'intéresse.

Chercheur 2 : Très bien, merci de ces précisions. Nous aimerions plus précisément sur cette notion de dispositif évaluatif auto-référencés. Si nous l'avons bien compris à travers nos différentes lectures sur le sujet, l'objectif affiché à travers cette démarche d'enseignement c'est d'amener les élèves à devenir « champion d'eux-mêmes ». Au regard de de votre expérience de terrain en tant qu'enseignant d'EPS, qu'est-ce que vous rattachez à cette expression « Devenir champion de soi-même » ? Est-ce qu'il vous serait possible de résumer en quelques principes clés ou idées principales ce qui caractérise un dispositif auto-référencé, devant justement permettre à chaque élève de devenir « champion de lui-même » ?

Eric Llobet : L'idée de « champion » elle est inhérente à notre ADN professionnelle et à notre culture de terrain. Donc euh... Mais le problème principal, c'est que à observer les élèves, je m'apercevais tout le temps qu'il y avait 7, 8, 10 élèves qui étaient désengagés ou qui ne s'engageaient pas pleinement. Et par rapport à ça, on s'est dit : qu'est qui faut organiser pour qu'ils puissent s'engager, pour qu'on puisse récupérer des non-sportifs pour les faire rentrer dans une logique, dans un fond culturel, et pas une forme spécialement, dans un fond culturel qui les amène à s'engager vraiment dans une activité athlétique ? Une activité athlétique, ça veut dire se déplacer, ça veut dire aller au-delà de ses limites, ça veut dire s'engager pour se déplacer. Et par rapport à ça, il y avait aussi le fait que les gamins ils ne comprenaient pas trop les résultats qu'on leur donnait quand on mettait du temps. Et donc euh, on s'est dit : comment mettre en place des dispositifs simples pour qu'ils comprennent ce qu'il y a à faire, qu'ils mettent en place, justement euh des dispositifs, eux, pour qu'ils comprennent ce qu'il y a à faire. Bon il y a le comprendre, quand je comprends, et bien je vais m'engager, quand je m'engage dans un projet. Quand je mets en place un projet, et bien derrière je vais comprendre l'écart qu'il y a au projet, donc c'est l'histoire des cibles. Quand je comprends cet écart au projet, je modifie mon organisation posturale, mon organisation segmentaire, perceptive, cognitive. Et je vais peut-être discuter avec d'autres pour me dire : « Comment il faut faire » ? Je crois que le point fort du dispositif et de l'aménagement de l'auto-référencement, c'est que, que je sois fort ou que je sois moins fort, que je sois sportif ou non sportif, que je sois très bon en foot ou très bon en handball et avoir des qualités athlétiques, que je sois une fille non sportive et qui a pas spécialement un potentiel athlétique, et bien je peux quand même m'engager pour atteindre cette cible qui correspond à mon niveau, et faire ce petit « pas en avant », qui me permet justement, en fonction de mes ressources, c'est-à-dire qu'on a tous et toutes des ressources différentes, qu'en fonction de mes ressources je puisse faire ce pas en avant. Donc je crois qu'il y a cette idée de pas en avant accessible à toutes et à tous, qui fait que les processus et les dispositifs d'auto-référencement, par une évaluation

formative, (parce que c'est pas sommatif, on est sur engager l'élève, comprendre ce qu'il y a à faire), se dire « Ah, ça ça peut être accessible pour moi ! », et bien ça veut dire que ça vaut la peine d'être vécu. Je crois que bien souvent, les élèves les moins en réussite, c'est les élèves non sportifs - et j'ai eu ce regard sur ces élèves - ils ont ce sentiment : « A quoi ça sert que je m'engage ? Je suis tout le temps sur le terrain du fond dans les montantes-descendantes. Je suis la moins bonne, je vois que les autres sont meilleurs que moi au niveau athlétique. Qu'est ce qui va me pousser à m'engager ? » Je crois qu'il y a ça derrière... C'est-à-dire que quand on est sur une comparaison des performances au niveau athlétique – on a la table Letessier : on est que sur la performance vraiment brute – et bien c'est « ou je suis le meilleur, ou je suis le moins bon, donc moi j'ai 2/20 et lui il a 18/20 » - tandis que dans l'auto-référencement, il n'y a pas cette notion de comparaison. C'est « je me compare par rapport à moi, et je mets en place une cible accessible ». Donc j'y vois dans les dispositifs qu'on a mis en place la possibilité d'engagement, de mise en place d'un projet, de connaissance de résultats en direct des élèves et en rapport avec ses ressources. Je crois que c'est surtout ça, c'est mettre en rapport avec ses ressources. Donc pour résumer en gros, entre une performance classique où « A quoi ça sert de m'engager, je serai jamais forte, ou je serai jamais fort, si je suis non sportif ? A quoi ça sert de m'engager ? Je vais faire le minimum pour faire plaisir au prof si je suis en lycée, ou pour satisfaire une note à une norme ». Tandis que là, on n'est pas sur l'histoire d'une norme, on est sur l'engagement réel de l'élève pour qu'il puisse vivre et avoir des émotions positives. C'est-à-dire que... Je vois en lycée des élèves de seconde, des filles non sportives et qui étaient poussées par d'autres, et qui, se rapprochant de la cible avec quelque chose de direct en rapport avec ses ressources et les cibles, c'était « J'y arrive ! » et « Ça vaut le coup de m'être engagée ! ». Donc il y a aussi la question des émotions que ça peut provoquer, et de la consistance de l'engagement et les émotions qu'il y a derrière. Parce que simplement, on ne travaille pas que pour les émotions, on travaille pour les apprentissages. Mais ces apprentissages créent des émotions derrière, positives. Et je pense que je rattrape mes élèves en EPS, en général, par ces dispositifs d'auto-référencement, de cible adaptée à leurs ressources – on est sur du Linda Allal, là ce petit pas en avant – on remet les élèves dans la possibilité de se dire « Bah l'EPS, ça sert à quelque chose ». Voilà.

Chercheur 2 : Donc si on vous comprend bien en fait, c'est ce genre de dispositifs , qui serait plus à même de susciter la motivation intrinsèque des élèves, parce qu'ils se réfèrent aux capacités réelles des élèves, avec cette notion justement de pas en avant, qui est individuelle pour chacun ?

Eric Llobet : Alors la motivation qui est extrinsèque par l'aménagement du dispositif, qui va renseigner les élèves, mais intrinsèque ça veut dire « Qu'est ce qui fait que je m'engage aussi ? » sur les fondements de ce que je suis, de mes capacités. Heu, je pense que à observer les élèves et d'essayer de comprendre ce qui se passait... Et je veux dire ben... Je crois que derrière, il y a le concept d'égalité. Ça veut dire que quand un enseignant propose quelque chose où je peux réussir même si je suis moins bon que les autres -parce qu'il y a pas besoin d'institutionnaliser la comparaison, les élèves se comparent déjà entre eux. Beh oui de toute façon, il n'y a pas besoin de le dire. Ils le voient très bien qu'il y en a qui sont meilleurs que d'autres, qui vont plus vite, qui sont plus véloce. Et bien il n'y a pas besoin d'institutionnaliser cette comparaison. Et au contraire, on peut minimiser cette comparaison, et faire en sorte que l'émotion athlétique soit présente aussi. C'est-à-dire que « J'ai dépassé ma limite, je me suis rapproché de ma cible ». Je l'utilise aussi en sport co', sur des processus auto-référencés aussi. Donc... Les gamins après ils rentrent dans des relations qui font qu'ils

comprennent ce qu'il y a à faire, hein, je crois que ça c'est important. Ils se donnent les mobiles d'engagement d'organisation segmentaire, posturale, cognitive, perceptive, décisionnelle, d'adaptation à la situation spatiale, temporelle, qui font que les apprentissages et puis l'engagement, et derrière, à la fin, il y a l'émotion. Voilà, pour résumer.

Chercheur 1 : Est-ce que vous n'avez pas vu des élèves qui restent coute que coute dans ce but de performance, et donc qui les amène à garder cette comparaison normative ? Bah par exemple, « Moi j'ai telle performance auto-référencée, elle est meilleure que toi ? » Et dans ces cas-là, comment vous faites pour réorienter vos élèves vers le but de maîtrise que vous visez au travers ce dispositif-là ?

Eric Llobet : Alors, euh... A travers l'évolution du dispositif. C'est-à-dire que ceux qui ont besoin de se comparer vont se comparer aux autres. Mais on doit partir de sa vitesse potentielle, et on va voir à l'arrivée qui est-ce qui arrive le premier. Ça veut dire que si vous, par exemple Livia et Emmanuelle, vous avez un potentiel de 20km/h, et que moi je cours avec un copain qui est à 26 km/h, avec les plots, on fait un départ inversé. Et on va voir à la fin qui est-ce qui gagne. Qui est-ce qui gagne, ou on peut perdre avec la manière aussi. Ça veut dire que le dispositif est inversé. Sur par exemple du relais, moi j'utilise beaucoup ça, notamment par rapport à ceux qui ont besoin de se comparer. Et là, on voit que les derniers sont les premiers : ça veut dire que quand on est à 20km/h, on part devant, et quand on est à 26 ou 28km/h on part derrière. Et on a une arrivée qui est calculée justement en termes kilométrique, avec des plots tous les 1m66 ou 1m88 pour qu'il y ait 1km/h d'écart. Et si j'arrive premier, et bien j'ai 5 points. Si j'arrive dans la zone proche du 1^{er}, j'ai 4,5 points, j'ai 3 points, j'ai 2 points. C'est ce qu'on appelle aussi une possibilité. Donc, à la limite, ceux qui sont sur Tout va se jouer sur la transmission du témoin par exemple, ou tout va se jouer sur la capacité à moins ralentir le témoin. On est vraiment sur l'objet d'enseignement. Ça veut dire que si je gagne, que je suis sur la comparaison, je suis par exemple à 28km/h, ça veut dire qu'il y a eu un lissage dans la transmission du témoin. Il n'y a pas eu ralentissement du donneur, il n'y a pas eu départ non anticipé du receveur. Par contre moi par comparaison, je vois que quand il y a des élèves moins sportifs qui gagnent, ça se joue au niveau de la transmission du témoin. Et on arrive à réguler et mettre des mots sur des maux sur ce qu'il y a à apprendre. Et sur ce qu'il y a à apprendre, beh là, vous êtes témoins. Vous voyez au lycée en seconde, ça passe très très bien. Parce qu'ils comprennent tout de suite et euh... Ils voient très bien que ça s'est joué au niveau de la transmission du témoin. Donc cette comparaison, elle prend du sens parce que les gamins ils peuvent jouer sur cette motivation, on les laisse jouer sur cette motivation. Les autres vivent une motivation qu'ils ne connaissent pas : c'est-à-dire je peux être en confrontation avec quelqu'un d'autre, mais par rapport à mes ressources. Et à la fin c'est vraiment ce qui a été appris qui va discriminer les concurrents. Donc ça fait que on peut faire courir des duos contre n'importe quel autre duo. Et ça va se jouer vraiment sur cette transmission. Moi je reviens là-dessus. C'est-à-dire qu'il faut être clair en début de séance, et moi ce qui m'intéresse, c'est ça : que vous transmettiez le témoin et que le témoin ralentisse le moins possible. Ça veut dire que si je ne suis pas bon,

Après, ces élèves qui ont tendance à être à 28km/h les plus sportifs, c'est eux qui vont s'engager à fond jusqu'à la zone d'arrivée. Parce qu'ils sont sportifs, ils ont cette capacité, ils vont jamais lâcher. Alors que les autres qui sont moins sportifs ont tendance à lâcher vers la zone d'arrivée. C'est pour ça qu'on a proposé avec Ghislain que ces zones d'arrivée avec des points : ça veut dire que j'ai perdu, mais avec la manière. Ils ont lâché, mais pas trop. Donc c'est pour les pousser, leur apprendre à ne pas lâcher jusqu'au bout. Il y a aussi ça dans la

logique du fond culturel. C'est-à-dire que... Même si je ne suis pas bon et que je n'ai pas trop de ressources, je ne vais pas lâcher avant la ligne. C'est aller jusqu'au bout et se dépasser. Voilà, je crois qu'il y a ça derrière. Donc pour résumer, il y a les sportifs, beh eux grâce au système de dispositif inversé, ils peuvent s'engager, ils peuvent gagner ou perdre. Les non-sportifs ils peuvent gagner ou perdre avec la manière. Et on satisfait une logique sportive et on amène les non-sportifs à rentrer vers ce domaine de compétence de, « Beh je m'engage à fond, je vais jusqu'au bout ».

Chercheur 1 : Merci pour ces précisions, très intéressant. J'aimerais juste revenir avec vous sur la nature de l'engagement. Comment vous pouvez définir et voir finalement qu'un élève s'engage grâce à ce dispositif là ?

Eric Llobet : Alors. Un, on va voir de la consistance dans son engagement, il n'y a pas d'inconsistance. On voit que quand il est dans la séance, il discute de ce que j'ai proposé. On voit qu'ils vont discuter à l'issue de la course « on est loin de la cible », et ça va discuter, ça va échanger entre eux. Ça veut dire que les interactions élèves-élèves sont sur les contenus. Ils vont me solliciter en me disant « Qu'est-ce qui s'est passé Monsieur ? », donc interaction élèves-prof. Ça veut dire que le dispositif, ils sont dedans. Ça veut dire qu'ils sont pas en train de discuter de ce qu'il s'est passé à la récréation avant, ils sont pas en train de sortir du dispositif sans revenir rapidement. Voilà, il y a aussi des règles et des lignes de conduite. Parce qu'ils sont pas assis sur le côté, euh, il y a....Il y a plein d'indicateurs qui font qu'ils sont dedans. S'ils sont pas dedans, pour moi c'est des indicateurs d'alerte. Ça veut dire que là, il y a quelque chose qui ne va pas, il faut que je régule. Mais je vous avoue que j'observe d'autres séances d'autres collègues en lycée qui font de l'athlétisme très comparative, et je vois pleins d'élèves assis, plein d'élèves avachis. Plein d'élèves qui, par rapport aux objectifs de santé. Quand moi j'ai des retours de gardiens de gymnase qui me disent « Purée, ils y vont à fond ». Beh oui, ils y vont à fond. Pourquoi ils y vont à fond ? Parce qu'ils ont envie d'aller à fond. Voilà donc, j'ai aussi des collègues lorsqu'ils voient mes élèves, ils les regardent, tu vois que ça les interroge. Je suis pas là pour moi me comparer aux collègues, ça m'intéresse pas ça. Moi ce qui m'intéresse c'est que les élèves ils soient à fond, ils soient dedans. C'est pour ça que moi, le fait qu'ils soient consistants à faire une séance, comme quand on fait une situation un peu plus decontextualisée, et bien ils comprennent la séance, c'est-à-dire que ça, ça va nous aider dans la transmission du témoin. Donc dans cet aller-retour entre une situation decontextualisée et la pratique qu'on propose, c'est un aller-retour qui a du sens. Et je crois que... La ZEP ça m'a énormément aidé parce que, qu'est ce qui fait sens quand on va faire une situation décontextualisée ? Alors voilà, pour en revenir à l'engagement des élèves, c'est aussi ça, c'est-à-dire que dans les dispositifs qu'on propose, on va proposer un dispositif très authentique, et on va venir sur du decontextualisé (transmission du témoin, de la main droite vers la main gauche), avant de recommencer vers la validation sur un relais inversé. Voilà ce que je dis par rapport à l'engagement des élèves.

Chercheur 2 : Justement par rapport à cette notion d'engagement, vous disiez que ce type de dispositif favorise les interactions enseignants-élèves mais aussi les interaction élèves-élèves. Donc si on comprend bien, ce type de dispositif qui est pourtant, on va dire purement individualisé vis-à-vis des caractéristiques propres des élèves avec des performances-cibles à atteindre, en fait c'est aussi un dispositif qui suscite l'engagement des élèves parce qu'il permet aussi justement, ces interactions entre élèves. Et donc, l'engagement, il n'est pas uniquement individuel, mais il serait aussi collectif si on vous comprend bien ?

Eric Llobet : Alors, il y a deux choses. Il y a un, quand on fait l'évaluation, ou quand on va vers l'évaluation – donc ça veut dire formatif – on est une fois donneur, une fois receveur. Et en même temps on va être en interdépendance – ça veut dire qu'on s'associe – avec deux autres aussi qui vont pouvoir nous observer. Et on va varier l'observation. Ça veut dire que quand je passe, je suis observé, quand je suis observé, je passe. Il y a ça qui vient renforcer aussi et c'est la relation. Je mets en place de plus en plus cette connaissance du résultat et ce résultat à quatre. C'est pas à deux, c'est à deux plus deux. Depuis qu'il y a trois-quatre ans que je mets en place ce système là, beh je m'aperçois que dans les interactions élèves-élèves, et bien... « Monsieur ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? » Moi après derrière c'est : donner des indicateurs simples aux élèves pour qu'ils puissent les manipuler. Parce que les interactions élèves-élèves, ça peut fonctionner à vide aussi : « Ouais, ça a été bien fait, ça a été mal fait ». Et le « bien fait ou mal fait », ça veut dire quoi ? Donc il faut des indicateurs qualitatifs. Ça veut dire « Est-ce que tu es parti à la marque ? ». Donc c'est donner des indicateurs parce que, utiliser l'œil de l'observateur parce que c'est bien beau qu'on va favoriser les interactions élèves-élèves, mais comment on les équipe ? Donc les équiper d'indicateurs simples. Ensuite, est ce que le donneur il a ralenti avant de transmettre le témoin ? Est-ce que le receveur il est parti à fond ? Le témoin a été transmis une fois que le receveur est parti à fond : en zone avant ? La première zone, la deuxième zone, la troisième zone ? Au niveau de la zone de transmission ? Donc c'est donner ces indicateurs là pour qu'ils les manipulent et qu'ils s'en servent. Dire : « Voilà il y a une interdépendance des résultats, ça suffit » Non ! Il faut qu'il y ait du contenu aussi, qu'il y ait quelque chose à faire. Moi je propose des indicateurs de lecture pour qu'ils puissent après les manipuler, les intégrer. Parce qu'en observant, je comprends ce qu'il y a à faire. Quand je fais, j'essaie de mobiliser mon organisation cognitive, posturale, segmentaire pour pouvoir résoudre ces problèmes-là. C'est équiper les élèves.

Chercheur 1 : Et justement par rapport à cet équipement, par rapport à ces critères objectifs que vous leur donnez pour leur permettre d'observer. Est-ce que vous voyez réellement la différence entre les progrès que vous pouvez observer dans ce cadre de dispositif auto-référencé, et dans le cadre d'un dispositif classique par rapport à la logique interne de l'activité ? Avez-vous vu une différence au niveau des progrès personnels des élèves ?

Eric Llobet : Je ne pourrai pas répondre à cette question parce que j'ai fait le deuil de ces pratiques. J'ai fait un choix. Pourquoi j'ai fait ce deuil ? Parce que je vois ce que ça implique. Ça implique pas des discussions. Quand je vois qu'ils sont dans une discussion et qu'ils sont dedans, quand je les équipe, ça prend du sens. Chez les lycéens, je vois vraiment... Ils savent ce sur quoi ils vont pouvoir agir. En escalade, c'est pareil. J'ai des indicateurs. Je leur dit par exemple « Quand vous grimpez, est-ce que vous poussez sur les deux jambes quand vous grimpez. Ils ont des indicateurs qui vont leur dire « Voilà, je vais plus utiliser les jambes que les bras. C'est comment on va pouvoir aider les élèves dans ces interactions élèves-élèves en leur donnant des indicateurs révélateurs de l'objet d'enseignement. Moi ce qui m'intéresse, c'est que les gamins ils puissent fonctionner, mais pas à vide, mais vraiment par rapport à ce qu'il y a à faire, ce qu'il y a à apprendre, quel objet, quel indicateur de l'objet. Donc c'est une démarche d'enseignant. Je suis plutôt une démarche inductive que déductive.

Chercheur 1 : Au regard de ce que vous dites, j'ai un questionnement au regard de notre contexte établissement. On effectue notre stage au lycée Monge de la Chauvinière à Nantes, et on est amenés à enseigner à des publics très hétérogènes : CAP, filière professionnelle et

technologique. Et au regard de ce que vous me dites, je me pose la question de si votre méthode ne serait pas trop théorique pour des élèves qui ne sont pas du tout scolaires ? Par exemple, notre 1^{ère} électricité sont très dans la performance, le jeu, et n'ont pas forcément cette réflexion intellectuelle. Quel public serait plus réceptif à votre méthode.

Eric Llobet : Pour tes élèves basés sur la performance, moi je verrais bien 6s départ arrêté, 6s départ lancé, ils vont être sur la performance aussi. Je pars de 28km/h parce que je suis à 28, toi, tu es à 25km/h et on va voir qui est le premier arrivé. J'utiliserai la même chose. Ceux qui sont à 25km/h, ils seront sur de la performance, mais de la performance adaptée à leurs ressources. Moi ce qui m'intéresse, c'est que tu te rapproches d'une cible qui soit adaptée à toi. Le rôle de l'école c'est de faire apprendre ce genre de choses. Ce qui m'intéresse que tu arrives à transmettre le témoin le plus rapidement possible sans qu'il y ait perte de témoin, que tu sois fort ou moins fort. La négociation pédagogique, là-dessus je ne lâche pas. Parce que tu sois en CAP ou lycée général, c'est la même chose. Le texte en lycée, c'est « Réaliser une meilleure performance », tandis qu'en lycée professionnel, c'est « Réaliser *sa* meilleure performance » Si les textes de lycée professionnel ont évolué, c'est en grande partie grâce à nos propositions, j'ai l'impression. Parce que j'en discutais avec les IPR qui s'étaient appuyé sur nos propositions pour faire avancer ces textes. On a vu arriver il y a trois ans « Réaliser *sa* meilleure performance ». Donc on se dit qu'il y a des choses qui bougent à partir des pratiques. Pour revenir à ta question, on peut revenir le fond culturel et l'émotion de la performance, la renforcer, tout en étant sur la comparaison de ses ressources. Et puis en même temps, notre rôle à l'école, ce n'est pas de dire : « Toi tu es 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} ». Il faut revenir sur la fonction de l'école, la fonction d'éducation, d'éducation physique. J'aurais ce discours avec ces élèves du milieu professionnel : ils sont à même de le comprendre tout en vivant des émotions athlétiques. C'est ici le contrat didactique. C'est pas que de la théorie, c'est du très concret. C'est : vous êtes à l'école, on va sur la performance, ok, on va sur la comparaison ok, par contre, ce qui m'intéresse, c'est la transmission du témoin. C'est-à-dire pour l'instant que dans la comparaison, tu es plus fort, tu vas plus vite, mais tu ne gagnes pas la course. Par contre, eux ils vont moins vite, ils sont plus appliqués, ils sont scolaires et ils y arrivent, ils se transmettent le témoin. Donc il y a aussi derrière. Après on verra sur l'évaluation sommative, il y a une discussion à avoir là-dessus, sur comment on transforme cette évaluation formative en sommative, en notes. Parce qu'ils demandent les élèves. En lycée professionnel, je mettrais un compromis sur la performance, de quatre points. Par contre au niveau de la cible, je mets un 20/20 si on atteint sa cible ou si on la dépasse. Il y aurait une négociation sur les motifs d'agir, que j'ai moins en lycée général, parce qu'ils comprennent mieux l'intérêt.

Chercheur 1 : Et juste pour compléter sur les différences de public. On parle souvent de différence de motifs d'agir des filles et des garçons. Percevez-vous une différence de réception de ce type de dispositifs entre filles et garçons ?

Eric Llobet : Alors, on ne va pas dire filles et garçons. On va dire : les élèves non sportifs et les élèves sportifs. On a des garçons qui sont non-sportifs aussi, des filles non-sportives, beaucoup en seconde. En termes de motivation, il y a d'abord une méfiance. Ces élèves-là, ce sont ceux qui sont au dernier terrain au badminton. Il y a une méfiance d'abord qui commence. Il y a peu d'engagement sur 6 secondes, car il y a comparaison. Quand ils voient qu'on passe sur des cibles qui sont en fonction de sa référence, on commence petit à petit à voir des changements de comportements et d'attitude. On a des élèves qui échangent : « Ne t'inquiète pas, c'est par rapport à toi, pas par rapport aux autres ! » Et petit à petit, on gagne

ces élèves qu'on n'avait pas au départ. Et si on ne les avait pas au départ, c'est parce que l'environnement instauré était comparatif. Et à quoi ça sert que je m'engage si je suis sur le terrain du fond ? Qu'est-ce que j'ai à y a gagner ? Petit à petit, ça prend du temps, c'est pas magique, mais je sais qu'à la fin de la séquence, ils vont s'engager à fond. Si je suis sur la comparaison, je ne les aurai pas ces élèves. Et je garderais dix élèves inconsistants, peu engagés, et qui ne vont pas vivre l'émotion athlétique. Pareil en natation : ces élèves qui faisaient semblant de s'engager et qui ne progressaient pas. Ces histoires de cibles adaptées aux ressources ça permet à ces élèves d'aller au bout d'eux-mêmes et de se dire qu'ils peuvent réussir, et vivre une émotion de nageur ou une émotion athlétique. Et d'avoir le sourire, la banane, pour ces élèves qui au départ se prenaient la tête. Pour moi, le sourire est un indicateur entre élèves non-sportifs. Le sourire en regardant les autres et de se dire que finalement qu'on n'a pas été si ridicule : « Toi, tu es plus fort, mais je t'ai gagné ! ». L'idée c'est qu'on vive petit à petit – sans pour autant être sur de la domination, parce que le sportif peut être sur de la domination. Ces non-sportifs ne vont pas être su de la domination, ils vont être sur le but de maîtrise, mais pas que. Ça les fait sourire que de se dire : « Je t'ai dominé là ! J'ai pu le faire une fois ». On est vraiment sur des aspects émotionnels, affectifs. Je trouve que le genre féminin n'est pas sur cet aspect de domination, il va avoir du détachement, une forme de maturité, par rapport à cela : « Je t'ai gagné, c'est tout. On est joueuses, on a joué ». Tandis que les sportifs eux, jouent leur vie. Mais en même temps, si je n'avais pas proposé ce dispositif, si on n'est pas sur l'objet d'enseignement qui va discriminer les élèves entre eux, c'est l'objet d'enseignement qui discrimine. C'est ce qu'il y a à apprendre. Avec l'émotion, je peux récupérer ces élèves-là progressivement. Après, les élèves ne sont pas sots. Ils voient vite qu'ils ne sont pas sur le « terrain du fond » parce qu'ils sont moins rapides. Et finalement, le prof il laisse la possibilité de ne pas rester sur le terrain du fond. Le gamin il a pas ce sentiment d'être sur le terrain du fond. Mais c'est parce que le dispositif proposé, l'organisation des séries, je ne fais pas courir les meilleurs d'abord, les moins bons derrières. Je change l'organisation d'un passage, ce qui fait que ce n'est pas les meilleurs d'abord. Mais on varie de manière à ce qu'il y ait une équité et qu'on n'institutionnalise pas les meilleurs et les moins bons.

Chercheur 2 : On voit bien ici l'intérêt et la pertinence d'utiliser ce type de dispositifs pour favoriser l'engagement des élèves non-sportifs. Mais comment vous faites pour l'élève qui est déjà « champion de lui-même » qui ne peut pas avoir une marge de progrès aussi important que ses camarades ? Comment vous faites pour l'intégrer dans le dispositif en préservant son engagement ?

Eric Llobet : Alors. Un : les cibles. En relais, c'est toujours la même chose. C'est-à-dire que par rapport à un potentiel de vitesse, on aura toujours : se rapprocher de sa cible, que tu sois rapide ou moins rapide. C'est toujours : - 2, -1, 0 et la cible, et il faut un travail pour s'y engager. Alors, oui, ceux qui vont très vite, il va falloir qu'ils bossent, avec plein de vitesse, donc ce qui est plus difficile. Mais en même temps, c'est adapté à leurs ressources. Donc il y a une marge de progrès. En natation, c'est différent. Sur un 20 secondes, pour pouvoir aller plus loin quand tu as un potentiel de vitesse, et bien c'est plus difficile. Et bien là, la cible va être différente. Ça veut dire que si quelqu'un fait 16m en 20 secondes, il aura 2 à 3 mètres à gagner progressif. Ça veut dire qu'il faut augmenter l'amplitude et mettre un peu plus de fréquence, mais plutôt l'amplitude. Tandis que quelqu'un qui est à 23m, il n'aura que 1m à gagner. Donc c'est pas la même chose, mais c'est adapté aux ressources de chacun. L'idée, c'est : je peux y arriver. Par expérience, je sais que en relais, les gamins sportifs, il faut

vraiment qu'ils s'envoient. Mais sur l'évaluation finale sur les dernières séances, ils atteignent leur cible, comme les non-sportifs. Mais on va être sur des régulations plus fines, précises. Mais en même temps, il y a quelque chose à gagner aussi. Et le 20/20 : tu dépasses la cible, tu as 20/20. Et quand tu es moins bon, tu peux aussi dépasser ta cible. Sur le niveau seconde, ça me dérange. Première, il faut mettre un peu de performance, par rapport aux fiches certificatives qui arrivent en terminale, il faut quand même préparer cela. On met 4 points, et puis après ils auront leurs 10 points ou leurs 6 points sur les fiches certificatives.

Chercheur 1 : Merci beaucoup. Quand vous parliez tout à l'heure à l'ordre de passage sur les premiers et les derniers. Est-ce que vous auriez des conseils ou des précautions dans cette mise en place de ces dispositifs-là ? Admettons, je suis jeune enseignante, je veux mettre en place ce dispositifs : quels sont vos conseils et vos précautions ? De quelle manière vous expliquez ce dispositif à vos élèves ?

Eric Llobet : J'ai mon stagiaire qui a mis en place ce dispositif, qui a le niveau aussi. Il l'avait vu sur la vidéo de Créteil. On va parler concret. Je suis conscient que j'ai mis en place un dispositif avec des régulation ou un regard qui est entre guillemets un regard d' « expert ». J'aime pas ce mot parce que je ne pense pas être un expert, ça me plait pas beaucoup. Mais disons que j'ai une grosse expérience qui a résolu pleins de problèmes professionnels. Pour mon stagiaire, je dirai que : un, le dispositif il faut le comprendre, il faut le voir. Il faut vivre le 6 secondes départ arrêté et 6 départ inversé aussi, avec des compétitions inversées et voir ce que ça donne, et vivre l'émotion des élèves. Après il faut mettre en place tout de suite la situation de référence et se poser la question de « Qui fait quoi, quand et où ? » Juste ça.

Chercheur 2 : Pour les élèves ou pour le prof ?

Eric Llobet : Pour le prof, qui doit se poser la question « Qui fait quoi, quand et où ? ». Qu'est ce que je fais au début de ma séance, qu'est-ce que je fais à mon corps de séance, qu'est ce que je fais à la fin de ma séance ? Qu'est ce que j'organise au début, en cours et à la fin de la séance ? Comment j'organise de séries ? Je les mets sur quoi ? Ça veut dire qu'il faut un tableau d'organisation, sinon les gamins, ça part dans tous les sens. On est sur le « faire » là. Déjà, c'est d'organiser par série : série 1, série 2, série 3, série 4. Quitte à faire des séries de vitesse au début, et à changer ces séries au fur et à mesure du cycle. Mais d'abord que l'élève sache qu'il est numéro 1, qu'il va être donneur, que le 2, c'est le receveur. Et après, organiser le temps entre les séries. Quand la série 1 se met en place, la série 2 se prépare, et elle a 20 secondes pour se préparer et se mettre en route. On gère le temps. On serait sur l'ergonomie de l'enseignant, c'est-à-dire organiser le « Qui fait quoi, quand et où ? ». Dans la séance, dans les tableaux d'organisation, les chasubles au niveau des équipes. Comme ça on sait que c'est les jaunes contre les oranges au début.....Il y a d'autres possibilités parce que c'est complexe pour un jeune enseignant d'envisager tout ça. Mais quand on fait du relais classique en comparatif, ça va être pareil. Donc pour en revenir à ta question initiale, l'ergonomie de l'enseignant avec ce dispositif qu'on fait évoluer en 6 secondes au départ, puis après on est sur du 12 secondes, pour poser problème justement, et après on va travailler sur un dispositif inversé. Il faut baisser la piste aussi : mettre de la craie...

Chercheur 1 : Du coup vous seriez dans un partage de tâches, pour éviter que le dispositif soit trop chronophage par exemple ?

Eric Llobet : Partage de tâches, oui. Mais ça veut de dire que « Qui fait quoi », quels élèves vont venir m'aider à poser les plots. Ça veut dire que ça s'organise ça, ça se travaille. Si vous ne donnez pas un temps, un espace, un ordre de passage, qu'est-ce qui va se passer ? Ils vont boire, ils vont trainer, ils vont se pousser, ils vont devenir inconsistants et on va mettre 30 minutes pour les récupérer. Cette organisation des tâches, elle se prévoit, elle s'organise, c'est pas magique. C'est le travail de l'enseignant. Si c'est balisé, mis sur un tableau et expliqué aux élèves : « Le 1 donne au 2, puis le 3 observe », c'est organisé. Et après, c'est la série 2, et vous avez 20 secondes pour la mettre en route. Pour la série 2, il y a des noms, des numéros, donneur, receveur, l'espace pour le donneur, l'espace pour le receveur. C'est organisé. La natation, c'est pareil : organisez par série. Il y a 4 élèves qui partent en série 1, ou alors 2 élèves côte à côte qui font une coulée pour leur départ. Puis après la série 2, 3....Sinon les élèves, vous les perdez. C'est organisé. C'est expliqué avant, ça prend 2 minutes d'explication, pas 5 minutes. Ça veut dire que c'est bien pensé en termes d'organisation. Je pense que déjà, faire faire aux élèves avant de faire apprendre.

Chercheur 1 : Au regard de ce que vous dites, est-ce que cette organisation ne nécessiterait pas une connaissance relativement aiguillée des élèves ? Est-ce que ce dispositif et cette organisation peuvent se mettre en début de séquence ou pas ?

Eric Llobet : On est sur l'enjeu d'instaurer des rituels d'organisation. Installer des rituels ça veut dire qu'on va stabiliser l'organisation dans l'espace. Mais ça veut dire que d'abord je fais le 6 secondes. Ensuite on va installer le dispositif, prévu avant : on a balisé l'espace avec de la craie. Donc comme ça, on a plus qu'à poser les plots. On peut mettre de la peinture aussi si l'équipe est d'accord. Pendant que les élèves s'échauffent, je pose les plots au niveau du départ anticipé du receveur avec des bandelettes. Et puis au fur et à mesure du cycle, comme il y a un rituel d'échauffement : 3 phases, qui est-ce qui dirige les phases. Pendant ce temps-là, moi je dirige l'installation avec les élèves inaptes. Je rentabilise ce temps d'installation qui est chronophage, mais j'y pensais avant d'entrer sur le terrain.

Chercheur 2 : Vous parliez de votre équipe pédagogique EPS. Est-ce qu'une telle approche autour des dispositifs évaluatifs auto-référencés peut être mise en œuvre de façon isolée par un enseignant d'EPS ou est-ce qu'elle doit être selon nécessairement être collective au sein d'une équipe pédagogique EPS et se concrétiser dans le projet EPS de l'établissement ?

Eric Llobet : Alors. Dans mon ancien collège, pendant 5 ans, on fonctionnait comme ça, isolé. Puis les collègues ont fait la formation, ont compris l'intérêt et ont adopté le système. Et on est venu au bout de 5 ans sur un système commun en 6^{ème} et en 3^{ème}, avec 12 secondes en 6^{ème}. Il y a un collègue qui était rétif, parce que lui, c'est la perf, c'est un ancien du haut niveau. Lui, dans son ADN professionnel, et dans son ADN, dans ce qu'il est, il ne voit pas... Et puis en plus de ça, il est de gauche, mais il est sûr de la perf comparative...Ce qui n'est pas pour la réussite de tous, ce n'est pas très cohérent. Et là actuellement j'ai des enseignants qui se revendiquent du SNEP, et qui disent que ce qui est plus important, c'est la performance. Je ne comprends pas, j'ai beau discuter, leur expliquer : tu es dans un débat de conception, c'est comme la religion et les idées politiques. Ça avance pas, pour moi ça sert à rien. Ça passe par le terrain et par l'observation des effets que sur le terrain ça provoque. Et ensuite en formation académique, quand on arrive à mener le regard sur quel intérêt ce type de dispositif peut avoir sur les élèves. Quand on parle des élèves, on est sûr d'un débat de conception, on est plus sûr d'un débat de religion. Quand on met la religion – la religion, ça peut être la conception, ça peut

être le CEDREPS – quand, on est trop sur la religion, on ne voit plus les effets sur les élèves. Quand on parle des effets sur les élèves, et qu'on prend le temps, et qu'on prend le temps en dehors de la séquence aussi -parce que le temps de formation, c'est un temps de l'enseignement où on va se poser et prendre du recul. On prend le temps de réflexion collective – de gauche – et on va voir l'intérêt que ça va avoir pour les élèves, parce que chaque enseignant a envie de bien enseigner à ses élèves. Mais il faut prendre du temps. En formation, tu sors de ce 1=1, on t'amène à sortir de ta zone de confort. Et tu acceptes parce que tu vois des vidéos d'élèves qui vont sourire, qui sont engagés, qui se donnent à fond. Tu as des petits 6èmes, tu as l'impression d'avoir des terminales : c'est le conservatoire ! Ce que j'en retiens c'est que les collègues peuvent regarder parce qu'on voit les élèves et on voit ce que ça provoque chez eux. Tu vois, avoir déposé des vidéos, je suis sur les fesses. C'est une pratique qui s'est fait dans un coin de la France. Un IPR m'a dit « C'est excellent, donc on va déposer ça ailleurs ». Toi, tu essaies de résoudre des problèmes avec tes élèves, et puis après ça fait le tour de France des instituts de formation qui créent un article. Ça fait le tour de France et après tu reçois des mail du Canada, de la Suisse, qui te posent des questions....Bon, faut rester humble. Mais pour revenir à la question, quand on voit ce que font les élèves, les effets que ça produit, et bien ça questionne. Et le questionnement, comme vous le faites avec moi maintenant, ça fait partie des étapes professionnelles.

Chercheur 1 : Et justement par rapport aux étapes professionnelles, est-ce que la mise en place de ce dispositif suppose un certain degré de compétence professionnelle, des compétences professionnelles particulières

Eric Llobet : Je te l'ai dit. Il y a ton identité professionnelle au départ, tu peux savoir quels effets ça peut provoquer chez tes élèves quand tu organises quelque chose. Donc, organise le temps et l'espace, tu vas voir qu'en utilisant ce type de dispositif, ce n'est pas chronophage, mais ça demande du temps d'installation. Mais partout, que ce soit en natation parce que tu vas mettre des plots et que tu vas organiser d'un bout de la piscine le chronométrage des élèves, le comptage des bouts de bras si tu le fait, c'est chronophage au départ parce qu'il faut penser, il faut travailler.

Chercheur 1 : Est-ce que vous voyez ça comme une certaine limite le fait que ce soit chronophage ?

Eric Llobet : Oui, parce que des collègues expérimentés ils vont dire « Il faut installer tous ces plots, tout ce matériel », parce qu'ils ne comprennent l'effet, ce que peut provoquer chez les élèves. C'est le principe écologique : tu modifies l'activité des élèves à partir du moment où tu aménages l'espace. Et donc c'est un effet sur les apprentissages aussi. Ça, j'en parle avec mon stagiaire « Essaies sans les plots, et avec les plots tu vas voir la différence ». En natation, quand tu mets les plots, les gamins ils s'allongent, ils vont chercher plus loin aussi. Tu enlèves les plots, ils ne s'allongent plus et se remettent en fréquence. Voilà. « Quel est l'intérêt de tout ce matériel ? » Un prof, c'est comme un élève. « Pourquoi installer tous ces plots ? » Parce que les gamins ils ont une connaissance de leur résultat en direct, ils peuvent comprendre ce qu'il y a à faire, se mettre en projet et modifier leur manière de faire. Et si je ne mets pas les plots, si je n'ai pas de connaissance en direct lisible, les gamins ils ne font pas. Donc ça aussi, c'est l'intérêt du dispositif, au-delà du côté chronophage qui est ergonomique.

Chercheur 1 : Et au regard de votre expérience de terrain, est-ce que vous voyez des axes d'amélioration de votre dispositif ?

Chercheur 2 : Pour rejoindre ma collègue, est-ce que vous avez identifié des difficultés particulières liées à la mise en place, voire des limites aussi ?

Eric Llobet : Je t'avoue que je fais les calculs avec mon téléphone pour savoir où je pose les plots. Il aurait fallu que sur la vidéo que je mette le calcul, comment on fait. Parce qu'après, on ne sait pas, on sait que c'est sur 6 secondes, il faut faire un petit calcul, $v = d/t$, ou bien que la distance, c'est la vitesse multiplié par le temps. Moi je pense que ça suffit amplement, parce qu'il y a tout : des espaces pour discuter, des espaces d'arrivée où quand je viens de courir, je deviens juge à l'arrivée, un juge de zone. On fait en sorte que les élèves ne soient pas tous regroupés au même endroit. Je donne un exemple : quand je viens de courir, je deviens juge à l'arrivée. Quand j'ai été juge de zone, je me prépare à donner le départ. Donc on tourne là-dessus. La série 1 devient juge à l'arrivée, puis juge de zone, et du coup ça donne un sens de circulation. Et du coup, ils ne sont pas les uns sur les autres. Quand ils sont les uns sur les autres, ils font tout, et ça crée la panique. J'ai vu des séances de collègues sur des prises de perf, tous les élèves, au fur et à mesure qu'ils sont à l'arrivée, ils se poussent : ça devient consistant, le temps n'est pas organisé. Si c'est pas pensé, que ce soit ce dispositif ou d'autres dispositifs, ça ne marche pas. Je ne sais pas si j'ai répondu à ta question. Plus je vois les pratiques 3x500 au lycée, il n'y rien de plus discriminant. Il y en a qui vont courir ça en 1 minute 30, d'autres en 3 minutes, on n'est même pas sur la même filière. Quand je dis ça aux collègues... Et ben, si on fait un 3x 1 minute 30, ce serait pas mieux ? Et si on fait partir les élèves de leur potentiel ? L'un part de 500 mètres, l'autre de 300 mètres, et on voit à l'arrivée qui est-ce qui est premier. On ne va pas vers des pratiques auto-référencées, même en terminale, même pour le bac ? Et quel impact ça va avoir sur les élèves ? Sur la comparaison ! On est en fonction de tes ressources ! Le test VMA a été peaufiné, on a des indicateurs par rapport à ton type de ventilation. On a vu que ventilais pas à fond donc on va te pousser au plus haut de ta VMA. Ça te fait, un départ mi-distance, $v = d/t$, et on voit l'arrivée, et à l'arrivée il faut que vous arriviez en même temps. Et si tu es en retard, ce n'est pas bon.

Chercheur 1 : Ça, ça bouscule énormément la vision de la note, de la performance ?

Eric Llobet : Oui ça bouscule sur quelle acceptation de la notion de performance. Mais juste entre le 3x500 et le 3x 1 minute 30 avec des départs différés, les collègues ils voient l'intérêt. Ces élèves qui sont toujours derrière, ils font, mais bon... Alors que là, on va être sur une vraie dimension athlétique, avec du demi-fond. Moi mes collègues qui sont sur la conception, ils ne veulent pas en entendre parler. Donc, voilà, c'est difficile. Rappelez vous quand vous étiez élèves, du 3x500 et de l'impact que ça peut avoir sur les camarades de classe. Là vous voyez tout de suite ce que le 3x 1 minute 30 avec des départs différés ça peut provoquer. Mais en même temps, c'est l'idée d'auto-référence, qui petit à petit, fait son nid. Et les collègues de lycée, on est sur « Réaliser une meilleure performance », et on glisse vers « Réaliser sa meilleure performance », alors qu'en lycée professionnel c'est adopté. Voilà comment on peut pousser plus loin le dispositif avec le 3x500 qui se transforme en 3x 1 minute 30 avec des départs différés. C'est encore le terrain qui va faire bouger les lignes au niveau des programmes je pense. Quand le 3x 1 minute 30 va se diffuser peut-être dans 2, 3 4 ans. L'auto-référencement va continuer à avancer, je pense. Parce que tous ceux qui réfléchissent

et qui essaient de faire avancer l'idée, c'est déjà venu au lycée professionnel. On s'aperçoit que nos élèves ne sont pas tous forts, pas tous sportifs.

Chercheur 2 : Si vous dites que l'auto-référencement va avoir tendance à se démocratiser, est-ce qu'on peut envisager que ce type il soit transposable à d'autres APSA issues d'autres champs d'apprentissage, notamment le champ 3 ?

Eric Llobet : Champ 3, je n'y suis pas encore !... Donc exemple en champ 2 et champ 4. Champ 2 : escalade de bloc. En première, on monte en bloc sur les 2 mètres jusqu'à la ligne rouge, et on met une compétition. J'ai 3 ateliers de 3 élèves. Ils ont chacun 3 dégaines accrochés à un baudrier. Il faut qu'ils montent, accrocher la dégainé au niveau de la ligne rouge, ils escaladent et ils désescaladent, et en même temps il faut qu'ils se mettent en position de moindre effort pour accrocher la dégainé. On va chronométrer combien de dégaines ils peuvent accrocher en une minute. Il y en a certains qui vont en accrocher 3, d'autres 6 ou 7. Ok, maintenant, le but du jeu, c'est d'aller chercher les dégaines, les raccrocher à son baudrier et redescendre en aller-retour. Et bien du coup, certains vont en descendre que 3, et d'autres qui vont en descendre 7. Et on va voir qui est-ce qui gagne. Et du coup, tu laisses la possibilité d'auto-référencement aussi, cette capacité à grimper, à grimper et desescalader, à accrocher et décrocher les dégaines, ça veut dire qu'il faut être capable d'accrocher de décrocher, le remettre sur le baudrier, il faut redescendre, désescalader, sauter à partir des prises qui sont en bas. Et bien certains en auront 3, d'autres 7. Et juste sur cet exemple simple, on fait de l'auto-référencement sur du bloc en escalade-desescalade. Deuxième exemple en sport co', avec toujours cette idée d'objet d'enseignement. La définition d'un sport co', c'est la relation passeur-receveur face à un ou des défenseurs pour accéder à la cible. L'indicateur, c'est que si je perds la balle, et bien je n'accède pas à la cible. Et si j'arrive à la cible, et bien c'est positif. Et on peut avoir un score parlant du style : bonus si j'accède à la zone de tir, et malus si je perds la balle. Donc, on a un score. Ce score peut être très négatif si on a beaucoup perdu la balle. Généralement, les élèves, qu'est-ce qu'ils font ? Ils jouent à fond la caisse, c'est toujours le même qui récupère le ballon, il y a des dominants, des dominés qui ne touchent pas le ballon. Donc ce score, quand ils ont plus perdu la balle qu'ils n'ont accédé à la zone de marque, ils ont un score négatif. Donc on est vraiment sur quelque chose qui est collectif : qu'est-ce qu'il faut faire ? Là, vous avez un score de - 8 à -2. A-2, vous avez gagné. Donc un, il faut comprendre ce qu'il y a à faire voire à s'améliorer, un indicateur simple, lisible qui rentre dans un score. Et après : « Monsieur, comment on peut faire ? »... « Beh il faut jouer moins vite ! Vous allez sortir de la zone de marque ! ». Et du coup quand on fait du 2 contre 1, ça apprend justement à ne pas perdre la balle, et on va faire en sorte que votre score s'améliore. Et les gamins, au fur et à mesure, ils font évoluer leur score, ils atteignent la zone de marque, ça fait des scores positifs. Et du coup après on joue sur la logique de comment faire perdre la balle aux adversaires, pour qu'ils prennent des malus. Et le score c'est bonus-malus. Bonus, c'est j'accède à la zone de marque, malus c'est perte de balle. Et on moins, c'est référencé à cette relation entre élèves pour pouvoir accéder à une cible. Donc là c'est un score parlant. Pour moi, un bon score, c'est l'écart à la cible. Vous atteignez sur un temps de 3 x 1 minute 30 par exemple sur du basket en ½ terrain, il faut atteindre un score de + 8. Si vous êtes à + 2, donc qu'est-ce que vous allez faire ? Les faire rentrer en projet, en projet d'amélioration, en projet collectif, et organisation dans l'équipe. Et on est sur la logique d'un objet d'enseignement, c'est-à-dire « Accéder à la cible et ne pas perdre la balle », à travers les indicateurs. C'est toujours pareil, c'est référencé au potentiel du joueur, à leurs capacités à se comprendre dans cette relation, à se dire « Je vais aller où ? »

« Tu vas me la lancer quand ? » Mais on reste sur des contenus très sport co'. On est sur un score parlant par rapport à ce qu'il y a à apprendre collectivement.

Chercheur 1 : Comment traduire ça en termes d'évaluation ? On collège, on évalue par compétences, mais comment peut-être au sein de l'équipe trouver les mêmes critères d'évaluation par rapport à ces dispositifs auto-référencés ?

Eric Llobet : Alors, pour trouver, il faut du temps pour discuter. Attention aux discussions de conceptions. Donc, comme on arrive à équiper les élèves, il faut qu'on arrive à équiper les enseignants avec des discussions à partir de vidéos d'élèves, avec intérêts, avantages, comparaisons de ce que ça produit chez les élèves, les effets, et non pas uniquement des débats de conception. Le problème de faire discuter dans une équipe si on reste sur ce débat de discussion, ça n'avance pas. Il faut qu'on parte des vidéos d'élèves avec des attitudes d'élèves qui vont parler aux enseignants, parce que chaque enseignant a envie de bien enseigner à ses élèves. Et après, on peut discuter ensemble, non pas par un débat de conception mais un débat des effets que cela provoque chez les élèves.

Chercheur 1 : Et concrètement, comment vous partagez les points par rapport à la performance, à la maîtrise ?

Eric Llobet : Si on revient sur le champ 4, c'est le score de l'équipe : la compétence est acquise dans cette relation, parce que c'est ça qu'il faut apprendre. Je m'en moque que tu sois plus fort, c'est comment tu participes au fait que on accède à la cible et on marque des points. On n'a pas le temps en EPS de partir dans tous les sens. Quels choix on fait ? J'ai renoncé à certaines choses parce que l'école c'est un lieu où on doit apprendre certaines choses bien précises. En collège, ça me pose aucun problème. En lycée, il y a la pression évaluative, il y a les fiches certificatives. On peut en seconde, je suis sur l'auto-référencé et l'écart à la cible. En première, on peut faire un petit compromis performance – parce que c'est demandé au bac, de les amener progressivement à ça – un compromis 3 points performance et 17 autres points, avec l'AFL 2 et 3 au service de la motricité. Et puis en terminale, on part sur les fiches certificatives avec 4 points sur la performance. Et en collège par contre, je maintiens tout en fonction de l'écart à la cible en fonction des ressources de chacun. C'est ça l'auto-référencement. C'est toujours une histoire de retour effectif d'une pratique on peut avoir à travers l'histoire d'apprentissage des élèves. Si vous voulez, moi je peux vous donner un petit truc, c'est : qu'est-ce qu'ils en font les élèves de l'auto-référence ? Ils interprètent les contextes. Je prends un exemple : j'arrive ou je n'arrive pas au plot ici. Je suis à combien par rapport au plot ? Du coup, après il va se donner des buts. Du coup, après derrière, ils vont planifier leurs actions, jouer sur les paramètres - organisation segmentaire, posturale, cognitive, perceptive sur l'interaction spatiale, temporelle – après, ils vont confronter leurs ressources au milieu, avec un engagement qui est plein. Ils vont avoir une réponse spontanée et puis ils vont rechercher une adaptation, une nouvelle configuration. Ils vont s'engager et solliciter leurs ressources « Je comprends pas ce qu'il se passe », les ressources entre le cognitif et le moteur. Et après, ils vont identifier les résultats, élaborer de nouvelles connaissances partielles, et ressentir des émotions. Et puis quand il y a la banane derrière, parce que j'ai bossé avant. Ce n'est pas le plaisir pour le plaisir, j'ai fait ce qu'il fallait pour y arriver. Donc l'estime de soi, voilà ! Tu vois, c'est par rapport à la question de qu'est-ce font les élèves font en termes de contenus. Pour moi, les contenus, ce n'est pas ce qu'il y a à faire pour faire. Les contenus, ce sont les éléments qui permettent aux élèves d'apprendre. Les

éléments, ça va être les éléments organisés par le prof, ce que ça implique chez l'élève. Voilà ce qu'on apprend dans les stages. Certains collègues ont du mal, vous vous êtes en plein dedans, mais certains ont du mal.

Chercheur 1 : C'est vrai que nous c'est ce qui nous a poussé à choisir ce thème dans le cadre de notre mémoire. Car moi en tout cas je suis relativement sensible à cette notion de motivation et d'engagement des élèves, quel que soit le moyen mis en place. Et mon objectif par derrière c'est d'engager les élèves d'un point de vue moteur, méthodologique et social, et tout ça pour leur permettre d'apprendre, de s'épanouir et comme vous dites d'expérimenter des émotions positives.

Eric Llobet : J'insiste bien : c'est parce que j'apprends que j'ai des émotions. C'est bien d'avoir des émotions athlétiques pour ce dire voilà, c'est positif la pratique. Mais il y a des choses à apprendre quand même. Ils ne sont pas bêtes les élèves. Ils voient qu'ils ont atteint un certain niveau de compétence. C'est visible avec l'écart à la cible, il a fallu bosser avant. Donc oui, mais pas que. C'est une conséquence, mais pas une fin en soi.

Chercheur 2 : J'ai une dernière question...

Eric Llobet : Vas-y.

Chercheur 2 : Est-ce que vous estimez que les enseignants en formation et aussi continue sont suffisamment formés et sensibilisés à ce type de dispositif ou bien il faut qu'il soit dans un établissement avec un enseignant qui transmette cette logique d'auto-référencement ?

Eric Llobet : Alors. Formation initiale ou continue, il y a plein de difficultés, parce que l'ADN des profs d'EPS est fait sur la comparaison, est fait sur des valeurs sportives. On s'est fondés, toutes et tous, sur cet ADN. Les concours sont faits sur la comparaison des meilleurs et des moins bons. La difficulté, c'est que l'ADN des enseignants est basé sur la performance, et pas sur l'auto-référencement. C'est la grande difficulté, que ce soit en formation initiale ou continue, c'est une culture de STAPS.

Chercheur 2 : Ce qui est complètement paradoxal avec l'idée d'auto-référencement qu'on essaie de mettre en place maintenant.

Eric Llobet : Paradoxal avec l'idée de la réussite pour tous. Derrière, ce qui était en arrière-plan avec mon collègue Ghislain (Hanula), c'est qu'on avait la notion d'égalité et la notion d'inclusion aussi. Derrière l'auto-référencement, il y a la notion d'égalité. Une cible adaptée à ses ressources.

Chercheur 1 : Je parle souvent avec mon fiancé de cette notion d'auto-référencement, et il me dit qu'il faudrait que toutes les disciplines soient dans cette logique là. C'était un très bon sportif, et l'avait à travers la gorge qu'une personne moins forte ait une meilleure note que lui. Et du coup, je n'arrive pas à trouver une réponse à cette problématique. D'accord, je veux bien mettre en place des systèmes d'évaluation auto-référencés. Mais par derrière, je ne veux pas frustrer des sportifs qui de manière légitime devraient avoir une meilleure note. Après, dans la logique du système scolaire, peut-être pas ! Vous voyez ce que je veux dire ?

Eric Llobet : Je vois très bien. En fait, là tu poses le problème des valeurs. A quoi ça sert l'école ? Quelles sont les valeurs de l'école ? A quoi ça sert l'école, finalement ? Et là je vous revoie aux vidéos Youtube d'AEEPS Paris de Canvel sur la question des valeurs. Est-ce que l'école, c'est pour comparer les uns par rapport aux autres, pour les préparer à la vie, ou est-ce que c'est pour faire en sorte que chacun puisse progresser le mieux possible par rapport à ses capacités ? Quelle est la fonction de l'école ?

Chercheur 1 : En fait, moi je trouve ça paradoxal parce que l'école, certes, vise à faire réussir chacun. Mais quand on regarde la construction de société actuelle, elle est basée sur de la hiérarchie.

Eric Llobet : L'auto-référencement, ça ne les prépare pas à la vie, si on pousse plus loin. Oui mais...Il faut il faut les préparer à la vie. Mais en même temps, quand tu es dans une entreprise et que par rapport à tes capacités, tu donnes le meilleur de toi-même ? Quand on voit dans un collectif, que je discute avec des RH dans les entreprises, qui ont un mode de fonctionnement qui est sur la psychologie performative, et bien qu'est-ce qu'est-ce qu'ils font ? Ils font en sorte qu'en fonction de ta personnalité, tu puisses t'exprimer le mieux possible au bénéfice de l'entreprise. Est-ce que c'est performatif uniquement ? Oui Parcoursup il va être sur de la comparaison, oui les écoles d'ingénieurs, pour recruter, elles vont être sur du performatif. Mais, mince, mon rôle c'est de former au performatif ? A la limite, si tu veux, je ferais une comparaison de comment on considèrerait la femme il y a 10 ans et comment on la considère maintenant, parce qu'il y a des verrous masculins qui sautent. En même temps, les élèves qui sont en difficulté, et bien il y a peut-être des verrous qui commencent à sauter en EPS, pourquoi ça ne continuerait pas à avancer, cette idée ?

Chercheur 1 : Oui, bien sûr.

Eric Llobet : Canvel dans la vidéo dit « On vit dans une société qui se délite, avec les attentats. Est-ce qu'on peut continuer à être sur la comparaison des uns par rapport aux autres, sur la domination des uns par rapport aux autres ? En sport co' on continue d'évaluer de manière individuelle. C'est pas des compétences collectives qu'il faudrait qu'on évalue ? » Tu vois, ça pose problème au niveau des collègues expérimentés qui ont cet ADN de la performance. Mais en termes de valeurs, qu'est ce qu'on veut faire de nos élèves ? Moi je me pose ces questions. Voilà, j'espère que je vous ai aidé.

Chercheur 1 : Merci beaucoup Monsieur !

Chercheur 2 : Merci à vous de nous avoir donné avec gentillesse votre temps, de votre contribution !

Annexe 4 : Retranscription Entretien Ghislain Hanula

Retranscription Entretien Semi-Directif 18 janvier 2022
Ghislain Hanula

Chercheur 2 : Bonjour Monsieur Hanula, nous sommes deux étudiantes de l'INSPE de Nantes et dans le cadre de notre mémoire nous nous intéressons aux dispositifs auto référencés dans des activités de performance, tel que vous proposez ainsi que des enseignants du CE-DREPS. Nous nous focalisons particulièrement sur leur usage et les effets sur la motivation et l'engagement des élèves, en faisant appel notamment à votre expérience de terrain d'enseignant d'EPS, puisque nous savons que c'est un thème qui vous tient à cœur et dont vous avez une réflexion approfondie. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, pourriez-vous vous présenter.

Ghislain Hanula : Je suis prof dans le même collège depuis 2001, avant ça j'étais en banlieue parisienne où j'ai commencé. J'ai très vite travaillé vacataire à l'université de Marseille. Bon, plus par le souvenir d'un étudiant sérieux que j'avais laissé que par rapport aux compétences professionnelles que j'avais démontré, car je n'avais toujours pas publié. Donc j'ai très vite travaillé à la faculté et petit à petit je suis entré à l'IUFM. J'étais en mi-temps, au collège à l'IUFM. Et actuellement je partage mon temps à l'INSPE de Marseille, où je forme à l'E1 les étudiants et à l'O2 d'athlétisme pour le concours CAPEPS. J'interviens aussi en L3 sur la « technologie de l'intervention en EPS », bon ... c'est tout ce qui est la leçon. J'interviens aussi à la formation agrégation (E1 et O2) et je suis aussi jury à l'agrégation depuis quelques années maintenant. Et puis un peu de formation continue aussi. Les formations continuent c'est ce qui m'intéresse le plus, avec les collègues de terrain. Cette année je n'en ai pas, mais normalement je fais 3 à 4 formations sur l'année. A Marseille se sont des formations pour des équipes qui mettent en conformité leur programme d'EPS avec les programmes de 2015.

Chercheur 2 : Si on a bien compris l'objectif à travers votre démarche d'enseignement, au travers nos lectures, c'est d'amener les élèves à devenir « champion d'eux-mêmes ». Au regard de votre expérience de terrain, qu'est-ce que vous rattachez à cette expression ?

Ghislain Hanula : Alors l'idée c'était de mettre le travail des élèves au centre, puisque c'est ce qu'on recherche chez tous les élèves, qu'ils donnent le meilleur de lui-même et non l'évaluer par rapport à une norme externe. En effet, nous pouvons avoir un élève qui s'investit très fort dans un cycle, et qu'on le situe sur une norme externe, il se peut que cet élève ne soit pas bien classé dans cette norme ci, car il part avec des aptitudes peut être moindre sur des habiletés. Donc l'idée était de mettre l'effort au centre. Car il y avait un gros écart entre cet élève qui avait investi énormément d'effort et cette évaluation à norme externe/barème (d'un côté un barème et de l'autre des attentes d'apprentissages, de gestes, régularité dans l'effort, forme de corps attendues). Je me suis référé à l'époque au programme de 1997 qui demandait que la répartition des points se fasse entre 2/3 (conduite motrice) et 1/3 (progrès investissement et tout ça ...). Dans les 2/3, ce qui fait à peu près entre 12/13 points de la note, on devait « bidouiller » et partager entre performance et exécution. Donc un élève qui faisait de très gros ef-

forts mais qui restait en bas de l'échelle il avait environ 0/7 points de la note globale. Et ça, ça ne me convenait pas car je n'arrivais pas à valoriser les élèves qui faisaient des efforts avec ce dispositif-là. Alors, forcément, je faisais des arrangements évaluatifs pour qu'il y ait une justice. Mais cette justice je la créais à posteriori. Elle n'existait pas en tant que telle dans le système évaluatif. Donc je me suis inspiré un peu de choses à droite à gauche que j'avais vu. Bien sûr Ubaldi, avec sa tâche en natation. Mais il y avait quand même, dans ce qu'il proposait, d'un côté la maîtrise d'exécution et de l'autre la performance, donc il y avait, selon moi des choses à modifier. Puis ensuite je me suis intéressé à la notion de performance théorique, cad que c'est un système qui permet d'élaborer des prédictions que l'on peut faire chez les élèves. Et ce concept de « performance cible » est parti de cela. L'idée est de partir de l'estimation du potentiel de l'élève au départ, pour savoir « toi tu vaux ça ... », et finalement si l'élève en fin de cycle atteint cette cible qu'on lui a donné (temps, distance...) ça veut dire qu'il a été performant en terme de résultat, d'investissement, ça témoigne d'une compétence. Donc, ce qu'on avait séparé tout à l'heure en terme de performance et de maîtrise d'exécution. On le retrouve dans cette performance cible. En effet, quand l'élève atteint sa cible, je considère à la fois qu'il a été performant et qu'il a bien fait. Donc c'est un concept qui rassemble les deux. Alors, les critiques qu'on m'a faites c'est qu'une fois que les élèves ont compris le « truc » c'est que les élèves ne se donnent pas à fond. Comme par ex l'élève qui ne se donne pas à fond lors d'un test VMA. Mais là il existe tout un panel de solutions pour riposter à ça. En effet, on peut les mettre en compétition, on peut leur dire que cette estimation est évaluée, on peut également prendre le résultat du début comme résultat qui peut évoluer tout au long du cycle. D'ailleurs pour info, je me réserve jusqu'au milieu du cycle pour établir la performance cible de chacun. Après le milieu du cycle je n'y touche plus. Cela résout deux problèmes ; il y avait des élèves qui réussissaient à avoir une bonne note à la fin du cycle car, de toute façon ils étaient bons et étaient dès le début hors barème. Donc ces élèves-là, même si je ne vais pas être trop exigeant sur le résultat final car ils vont progresser moins vite que les débutants qui ont une énorme marge de progression à parcourir, ils auront quand même un objectif à atteindre. Et aussi, pour les non sportifs, je résous aussi les problèmes de motivation en leur montrant que la cible est accessible pour eux aussi. Ce truc là j'essaie de le garder sur toutes les activités. Du champ 1 au champ 4.

Chercheur 2 : Vous disiez vous mettiez jusqu'au milieu du cycle pour définir la performance cible de vos élèves. Je voulais savoir si nous pouvions revenir sur la notion de performance théorique. Comment vous élaborer le calcul des performances cibles, sur quels éléments théoriques vous basez vous pour les définir ? Par exemple, en tant que jeune enseignante, comment je fais pour élaborer les performances de chacun de mes élèves en fonction de leurs potentiels de départ ?

Ghislain Hanula : Alors cette phase là je l'appelle l'estimation du potentiel et cette phase là il y a deux choses. Tout d'abord, il y a un faisceau empirique, cad, à force d'avoir testé des choses j'ai pu expérimenter des formules. Alors, elles ne sont pas fiables à 100% mais plus à 70-80%. Et, bien entendu pour augmenter de la fiabilité, il faut croiser les informations que l'on obtient grâce aux formules avec le regard de l'enseignant. Par exemple, en saut en longueur, je prends la distance réalisée sans élan (1 pas 1 bond). Les élèves partent deux pieds côte à côte à 1m du sautoir, il approche leur pied d'impulsion au niveau du sautoir puis il impulse. Puis je mesure. Ils en font plusieurs, 5 voire 6, et je prends le meilleur saut ? Par ex :

1,90m que je multiplie par 2 et j'obtiens à peu près la distance que je devrais atteindre en fin de cycle pour un élève compétent. Donc, sa performance est à 3,80m. Mais si je vois que cet élève est à 3,70m dès la 2^{ème} séance mais que lors de l'impulsion sa tête ne monte pas, ou alors il atterrit les deux pieds décalés au lieu de les avoir côte à côte, avec mon regard d'enseignant je remarque qu'il pourra gagner facilement 50cm. Donc, face à ce constat, sa performance cible je la réajuste à 4,30 voire 4,40m. Donc c'est, une formule mathématique empirique associé à un regard par rapport à un critère que j'ai dans chacune des activités. Pour donner un autre exemple en vortex, je rajoute 20% à ce qu'il fait sans élan pour avoir la cible de fin de cycle. Mais en fonction de mon observation de critère qualitatif (grille de lecture) alors je pourrais lui augmenter cette performance cible.

Chercheur 1 : Les élèves acceptent-ils cette modification de la performance cible ?

Ghislain Hanula : Dit comme ça, en effet, cela pourrait surprendre et paraître injuste. Mais en fait, il faut que le contrat soit clair entre l'enseignant et les élèves. Le contrat peut bouger jusqu'au milieu du cycle. Et ça, je leur dis tout au long de leur scolarité ; de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Et après ce qui fait la force d'une équipe, c'est la cohérence de formation, et si dans une équipe on est cohérent d'une activité, d'une année et d'un professeur à l'autre alors il n'y a pas de soucis. Et moi dans mon collège on fonctionne vraiment en équipe. Nos fiches d'évaluation sont les mêmes tout le long du collège et ce pour chacune des activités. Je prends un exemple ; en sport collectif, le score du match c'est toujours le nombre de point marqué qui est multiplié par le nombre de marqueurs. Si dans une équipe il y a eu 4 points de gagnés mais qu'il y a eu 3 marqueurs, alors l'équipe a 12 points. Si dans l'équipe en face il y a eu 6 points de marqués mais seulement par 1 élève alors son score final restera de 6 points. On pourrait se demander si les élèves ne vont pas dire « monsieur ce n'est pas du vrai basket ! », alors oui ils vont râler si on leur fait en 3^{ème} et que ça arrive comme un cheveu sur la soupe. Mais pas si on leur explique depuis des années. Donc ce qui fait la force d'une équipe c'est ce travail en collaboration et cette inscription du PDF sur le long terme des élèves.

Chercheur 2 : Justement je me permets de rebondir sur le caractère mutualisé et commun de ces grilles d'évaluation, est-ce que vous pensez que cela a un effet positif et sur le long terme sur l'engagement des élèves ?

Ghislain Hanula : Alors oui, elle a un effet positif car on dit aux élèves que ce qui va leur permettre d'avoir une très bonne note en EPS (bon alors nous, on n'est plus aux notes mais aux compétences) ou qu'ils vont atteindre le vert +, ce n'est pas parce qu'ils vont être le meilleur de la classe/marker le plus de but/sauter le plus haut ... mais c'est le fait d'atteindre les objectifs qu'on leur aura fixés. Je prends toujours la métaphore pour expliquer qu'en sport il y a 3 places sur le podium alors qu'en EPS la médaille d'or est accessible pour tous si chacun atteint l'objectif qu'on lui a fixé. Et ça, que l'élève ait des difficultés... s'il fait des efforts alors il sera en réussite. Et là, c'est un discours qui match auprès des élèves et qui a de l'impact auprès des parents. Et ceci, tout le collège. D'ailleurs, ce truc-là, on essaie aussi d'en discuter avec les collègues des autres matières. On a des débats entre nous, il y a des enseignants plus ou moins d'accords avec nous, mais après nous on n'a pas la mission de pouvoir tout révolutionner. Mais je sais que chez les enseignants d'anglais, histoire-géo, ils travaillent en ilot dans lesquels il y a des objectifs différents. Par exemple, j'ai un collègue qui travaille avec O1, O2, O3 (finalement façon d'atteindre la performance cible), sur l'O1 ils auront un peu

moins de travail que dans l'O2, et dans l'O3 en plus des questions ils devront synthétiser les réponses.

Ça permet de répondre au problème souvent présent au collège ; la problématique de l'engagement. Le « je suis nul, alors je ne le fais pas ». Mais si on fait ce petit pas vers eux, les élèves s'engagent plus, en tout cas en EPS on obtient des résultats très positifs et significatifs, et d'année en année c'est quelque chose qui ne se dément pas.

Chercheur 2 : Y-a-t-il des publics d'élèves davantage réceptifs à ces dispositifs ?

Ghislain Hanula : Oui, les élèves les plus scolaires qui n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes en EPS. Les élèves qui ont acquis une impuissance apprise en EPS eux il faut un peu aller les chercher, être dans le discours, mais on y arrive très vite. Mais à force de répétition et aussi le fait de voir les autres réussir, ça permet de les engager davantage. Après pour les élèves qui ont une grande culture sportive à l'extérieur de l'école, là aussi ça pose soucis. Mais là aussi, on leur explique. Moi par ex, j'ai une section sportive, et je leur dis toujours « la base de la compétition, c'est l'égalité des chances au départ », s'il n'y a pas égalité des chances au départ et qu'on fait une rencontre entre un élève de la poule 1 et 6 en badminton sans « handicaper » celui de la poule 1 alors le match n'a aucun intérêt, et pour l'un et pour l'autre. Ça ils le comprennent très bien, seulement il faut leur expliquer. Et après le discours il passe très bien. Je leur dis « on va faire un match tous les 2 et si vais te gagner facilement », ils vont dire que ce n'est pas juste. Donc ils comprennent bien et cela leur remet les pieds sur terre.

Chercheur 2 : Vous aviez évoqué les élèves qui sont déjà bons d'un point de vu moteur, ceux qui sont déjà champions d'eux-mêmes, comment vous définissez les objectifs qu'ils ont à atteindre pour ne pas être discriminant ?

Ghislain Hanula : Ah bah eux c'est clair, je suis un peu moins exigeant en terme de performance à la fin du cycle. Je prends un exemple : en natation on est maintenant sur le « nager vite », nager pendant 20 secondes (cf ; Eric Lliobet). Un élève qui fait entre 10 et 15m en début de cycle pourra facilement gagner 3m avec de l'entraînement. On s'est rendu compte que pour les élèves qui ont 15m dès le début, augmenter de 3m ce sera plus compliqué. Donc pour ces élèves, on va fixer comme exigence +2m et pour ceux qui sont au-delà des 20m-25m sur 20s, l'objectif sera de gagné 1 plot. Et ceux qui touchent le bord du bassin au bout de 20s on leur demande de faire demi-tour et d'essayer de gagner des plots. Mais eux, quoi qu'il arrive, ils ne pourront pas faire plus donc ils ne progresseront pas, par expérience. Donc on va différencier, en fonction du potentiel des élèves. On va être moins exigeant avec ceux qui sont déjà performant et compétent. Et moi, de toute façon j'assume complètement le fait de donner un peu moins de temps aux élèves qui sont déjà bons. Il faut savoir un truc, c'est que par expérience, les professeurs passaient plus de temps aux élèves qui en avaient le moins besoin. Combien de fois j'ai vu les collègues fiers de montrer les vidéos des élèves en chorégraphie de danse en salle des profs en montrant les bons. Et oui, on a des difficultés à montrer les moins bons, car c'est dévalorisant de montrer ceux qui sont assis derrière, les moins bons ... et en fait c'est eux qui ont le plus besoin de nous. Si l'on est payé c'est pour eux. Car, de toute façon les bons arriveront toujours sans nous, ce qui n'est pas forcément le cas des élèves les plus en difficulté. On a un indicateur qui illustre ce phénomène. Il suffit de regarder où se si-

tue l'enseignant en badminton, au niveau du terrain 6 ou au 1 ? C'est beaucoup plus valorisant de rester avec les meilleurs. Il y avait un inspecteur général qui disait que les professeurs d'EPS sont très bons surtout avec les garçons de 16 ans sportifs. Et oui car on peut leur donner des contenus techniques, tactiques... on est dans notre habitus sportifs ! Mais pour les autres qui n'arrivent pas à servir par exemple on a plus de mal à s'arrêter pour leur expliquer. Pourtant ceux sont eux qui ont besoin de nous. Le boulot est là !

Chercheur 2 : Juste pour revenir sur votre parcours en tant qu'enseignant d'EPS. Pouvez-vous nous dire dans quelles APSA vous avez mis en place les dispositifs évalués auto-référencés ? Et avec quel niveau de classe ?

Ghislain Hanula : Alors c'est toujours en collège mais ça pourrait se faire au lycée en s'inspirant de ce que je fais en collège. Alors les activités sont : lancer, relais, combiné athlétique, course de haies, triple saut, vortex, saut en longueur, demi-fond. Ensuite en natation : nager vite mais ça pourrait être aussi en nager longtemps. Ensuite en sport collectif avec le système de point que je vous ai proposé tout à l'heure. En CA4 c'est très facile de le mettre en place en leur donnant un système de point offensif par ex, en étant plus exigeant avec certains en terme de points offensifs sur une rencontre. En gym et accro sport aussi. En faisant par exemple avec le voltigeur avec plus ou moins de joker, avec plus ou moins d'aide (sachant que le minimum sera une aide). Ceci pour permettre d'avoir des niveaux de difficulté différents en fonction des élèves. Et permet aussi à l'équipe de déterminer des cibles pour chacun. Donc le vert + sera associé à un pyramide avec un voltigeur tête en bas et un autre ce sera autrement.

Chercheur 2 : Est-ce qu'au regard vos dispositifs vous avez effectivement vu, par rapport à l'engagement des élèves, une réelle différence en terme de progrès par rapport à un dispositif classique.

Ghislain Hanula : Oui forcément. Alors la performance cible ce n'est pas quelque chose qui est magique et qui apparaîtrait juste au moment de l'évaluation. Mais l'un des autres outils que j'ai à ma disposition : les compétitions équitables. Par exemple : un élève qui court sur les haies avec un handicap et un autre élève sans. Cela recrée une égalité entre les élèves et donc il y aura plus d'engagement des élèves. C'est donc un élément clé dans ce que je propose car ça donne une chose objective à chacun de gagner. Car, en EPS, il y a un système féodal qui existe avec des élèves qui arrivent avec les horizons, vécus et capacités différentes. Et l'idée de recréer une égalité entre les élèves ça casse ce système qui est prêt établi. Par exemple en relais : l'équipe qui est la plus rapide va partir de plus loin. Avec une équipe qui va partir du plot 18 et l'autre du plot 26 et en réalité s'ils sont aussi efficaces dans la transmission l'un que l'autre, il devrait arriver en même temps. Et donc l'équipe qui a le mieux transmis va gagner. Et ça, ça décuple l'engagement car tous les élèves ont une chance de gagner. Et ça m'arrive souvent d'avoir des élèves qui ne sont pas forcément les plus rapides qui gagnent des élèves plus rapide car ils ont mieux transmis. Ce dispositif peut aussi se retrouver en triple saut. Je peux avoir une performance cible à 8m et l'autre 8,50m. Le meilleur ne va pas être celui qui saute le plus loin mais celui qui va être le plus proche de sa performance cible. Même si je saute moins loin qu'un camarade, si j'ai le différentiel le plus petit par rapport à ma performance cible, alors je vais gagner la compétition. Tout ça peut être compliqué à mettre en place, mais une fois que les élèves ont compris alors ça fonctionne bien. Donc on a d'un côté, la compétition équitable et de l'autre la performance cible.

Chercheur 2 : Donc votre objectif premier, c'était de faire une évaluation qui puisse être équitable pour tous, où bien d'amener les élèves à s'engager et d'être davantage dans un but de maîtrise.

Ghislain Hanula : Alors le but premier c'était qu'il s'engage plus. Alors moi, historiquement c'était la compétition équitable qui au début m'a organisé. Car je me suis rendu compte que les élèves ne s'investissaient pas de la même façon quand c'était l'évaluation. Dans la compétition équitable les élèves étaient tous à fond, ils avaient le sentiment de jouer et d'avoir la possibilité de gagner. Mais dès qu'ils arrivaient à l'évaluation, je n'avais plus cet engagement. Alors dans un premier temps on se dit que c'est de leur faute. Mais ensuite j'ai remis en question mon système d'évaluation au travers des barèmes. Peut-être qu'il ne crée pas cet engagement... Et quand je suis passé à cette histoire de performance cible j'avais un même engagement qu'avec cette compétition équitable (qui crée une émulation chez les élèves qui est très simple à organiser : ex : celui qui gagne une course, recul de 2m ou encore en badminton, celui qui perd aura un terrain plus petit en surface...). Alors les puristes, ils vont dire que ce n'est pas du vrai badminton. Mais il n'y a pas de problème à ça. C'est du traitement didactique qui est bénéfique à l'engagement et à l'apprentissage des élèves. Car il ne faut pas oublier que tout ça, doit être au service des apprentissages.

Chercheur 2 : Si l'on revient sur l'engagement des élèves au travers ces dispositifs. Comment vous le visualisez en tant qu'enseignant, par quoi cela se traduit en termes de comportement chez nos élèves. Qu'est-ce qui vous fait dire, en tant qu'enseignant que nos élèves sont plus engagés.

Ghislain Hanula : Alors, c'est très concret. Tout d'abord, ils le refont. Un élève qui refait, qui veut sa revanche et qui ne se met pas sur le côté, ça c'est un premier indicateur. Deuxième indicateur, quand ils gagnent on le voit faire « ouais », « monsieur, j'ai gagné » Troisième indicateur, les élèves en parlent à la fin de la séance entre eux. Les enseignants, d'EPS on a le temps de retour à la fin du cours. Ce temps est pour moi à exploiter comme un temps professionnel. En début de séance, c'est un temps pour motiver, faire un point, re contractualiser des choses avec certains élèves. Et à la fin de la séance : pour valoriser des élèves ou définir des attentes. En tout cas, quand je marche à côté d'eux, j'écoute leur conversation et quand ils parlent de la séance « il y a x qui a fait ça, on aurait pu faire mieux... ». Là je me dis « bingo » ils étaient dedans. S'il n'en reparle pas, c'était pas investi, pas leur truc. Il faut mettre en place des éléments qui invitent les élèves à s'engager. Par ex, en volley, les élèves choisissent une couleur de dossard associé à des profils de joueurs (différents contrats : droit de faire telle ou telle chose). Donc s'ils ratent ils doivent assumer les choix qu'ils ont fait au début par rapport au contrat/couleur de dossard, mais ce n'est pas moi qui leur ait dit. Donc le fait qu'il y ait des choix, c'est une condition que les élèves soient engagés. Mais ça ne répond pas à votre question sur l'engagement visible.

Chercheur 2 : Vous avez parlé de l'engagement qui permet les apprentissages. Ma question serait quel est lien entre la performance cible et l'apprentissage des élèves ?

Ghislain Hanula : Alors le lien pour moi est très simple. Premier point : c'est le lien et la compétition équitable est que, les élèves qui perdent, ils vont être plus attentifs lorsque je vais proposer une situation d'apprentissage. C'est-à-dire que ma situation d'apprentissage n'est

pas toujours en début de la séance mais parfois au milieu ou à la fin car elle vient pour répondre à la difficulté qui ne l'a empêché de gagner lors de cette compétition dans laquelle il avait pourtant des chances de gagner.

Deuxième point le lien entre performance cible et apprentissage, c'est que le contenu que je vais cibler va être le contenu clé qui va être au cœur du dispositif pour pouvoir atteindre sa cible. Par exemple en saut en longueur, il y a 2 contenus clés : avoir une course d'élan qui me permet d'arriver vite à la planche, et aller loin c'est aller haut (ma tête qui monte à l'impulsion). Ce sont deux éléments clés que je mets en lien avec l'atteinte de la cible. Et moi je reste toujours prêt des élèves pour leur expliquer le lien entre l'atteinte de la cible et le critère technique sur lequel on travaille lors de situation d'apprentissage (ex : toucher le pompon avec sa tête). Ce sont des critères techniques que j'ai choisis. Mais je fais des choix par rapport au temps que je dispose. On fait des cycles de dix séances donc on ne peut pas tout traiter.

Chercheur 2 : Si l'on revient sur le public d'élèves. On suppose que les plus en difficulté s'engagent davantage dans ce type de contrats qui sont adaptés à leur potentiel. Est-ce que vous avez remarqué une différence d'engagement entre les filles et les garçons ?

Ghislain Hanula : Non ! Non, parce que j'ai des garçons non sportifs aussi. Peut-être que dans un premier temps ça parlait plus aux filles. Après moi j'accorde beaucoup plus de temps aux filles qu'aux garçons car elles ont plus construit un sentiment de compétence positif en EPS. Donc ces dispositifs, répondent davantage à des dispositifs que l'on rencontre chez les filles. Et moi, c'est quelque chose qui m'organise de plus en plus. J'adore casser les codes, sortir les élèves de leur zone de confort. Par exemple, les capitaines d'équipe sont toujours des filles. Alors, c'est moi qui choisis les équipes, on ne fait pas de l'EPS des années 80. Les équipes sont toujours mixtes, c'est moi qui les font, et les noms d'équipe sont toujours associés à une capitaine fille afin qu'elles aient du leadership ! Autres choses aussi, mes démonstrations sont dans la majorité des cas sont faites par des filles. En volley par exemple je ne prendrais jamais deux garçons pour montrer comment faire la passe haute. Car on se rencontre très vite que on construit une impuissance apprise et le désengagement de certaines, car on reste sur un système sportif avec les garçons en capitaine, en démonstration ...Et là, y'a du boulot. Car lorsque je regarde autour de moi... y'a du boulot. J'espère que la génération de jeunes professeurs que vous êtes, vous en prendrez conscience. Car les professeurs femmes c'est pareil. Elles reproduisent aussi le schéma sportif et ça fait du mal. Alors, ça fait du mal mais ce n'est pas direct. Il est indirect et sournois.

Chercheur 2 : Au regard de votre expérience, est-ce vous avez rencontré des difficultés particulières liées à la mise en place de ces dispositifs. Et avez-vous identifié des limites ? est-ce une démarche qui est chronophage ? Y-a-t-il des choses qui vous paraissent délicates à mettre en œuvre ?

Ghislain Hanula : Chronophage non car j'ai pris l'habitude. Au début, je fais une estimation du potentiel alors qu'avant je faisais une évaluation diagnostique. Donc ça revient à peu près au même. Les difficultés, bah... j'avance petit à petit hein ! Il y a des choses que je faisais que je ne fais plus, il y a des choses que je change, réajuste, réorganise.

Chercheur 2 : Peut-être que la difficulté peut résider dans le fait que ce soit une démarche isolée par un enseignant et qui ne soit pas suivie par le reste de l'équipe pédagogique.

Ghislain Hanula : ah oui bien sûr. Après chez nous, à Marseille, la performance cible s'est beaucoup répandue grâce aux nombreux stages. Aujourd'hui c'est normal d'établir une cible par rapport à une VMA. En demi-fond les fiches que nous utilisons sont accessibles sur le site du collège. Après il y a certains collègues qui l'utilisent de manière isolée au sein d'une équipe. Après on sait qu'on est plus efficace ensemble que tout seul. Moi personnellement dans mon contexte, la performance cible m'organise et je ne vois pas de limite. Je cherche... mais je ne vois pas. Bon alors une limite qu'on me dit souvent c'est que les élèves vont tricher au début mais même s'ils trichent on essaie de riposter par rapport à des observables durant le cycle.

Chercheur 2 : D'accord. Sinon, au-delà de votre équipe EPS, est-ce que cette vision de l'évaluation des élèves et de la valorisation de leur progrès de façon auto référencée et non des normes, est-ce qu'elle doit être aussi partagée selon vous, à l'échelle de l'ensemble de l'équipe pédagogique et non seulement par les enseignants d'EPS. Car le système scolaire est basé sur un système très compétitif, sur des notes ... est-ce la limite ne serait-elle pas ici, dans la mesure où nous en EPS on est en train d'essayer d'impulser ce type de dispositif mais, qu'à contrario les autres disciplines restent dans un système évaluatif très normo référencé.

Ghislain Hanula : Alors, oui bien sûr, forcément il y a des choses à construire, mais il y a des collègues : français et mathématiques par exemple qui marque « notation aménagée » sur le bulletin. Donc ça peut être une piste. En français, par exemple il y a la dictée à trou. Tout ça se sont des pistes intéressantes. Il y a des collègues qui se rendent bien compte que lorsque l'on met la barre trop haute, les élèves de collège se désengagent très vite. Donc il y a des choses à construire. Alors je ne dis pas qu'il faudrait tout auto-référencer mais au moins trouver un moyen, comme par exemple des fiches d'évaluation au bac où il y a une répartition des points entre les AFL. L'AFL 1 en EPS qui est sur l'efficacité technique et performance, et bien sur un barème de mathématiques ça peut être les progrès et le niveau de performance obtenu. Après il y a des enseignants qui sont en avance par rapport à ça, par exemple en histoire géo comme je le disais tout à l'heure, mais d'autres qui sont très retissent. Il y en a un dans mon collège qui dit que si l'on baisse le niveau d'exigence on va être moins compétitif et donc, sur scène internationale on va se faire bouffer par les chinois. Bon je caricature, mais en soit il n'a pas tort. Donc, ma problématique première ce n'est pas les chinois mais l'engagement de mes élèves. On a d'un côté, le fait de s'adapter aux élèves et donc on fabrique moins des champions sur la scène internationale. Et de l'autre, si on veut trop former des champions, on perd 2/3 des élèves. Donc je pense, qu'au début du collège, qu'il faut faire un pas vers eux, et quand on va vers le lycée on peut réintroduire de la norme externe. L'ex que l'on peut donner aux autres matière c'est de faire un mix entre les progrès réalisés et le barème.

Chercheur 2 : Et oui, car le progrès dans les autres matières n'est pas, à ma connaissance, pris en compte. Sinon, quelle conception de l'EPS vous rattachez votre proposition ?

Ghislain Hanula : Conception je ne sais pas du tout...

Chercheur 2 : De ce que j'entends, vous me dites si je me trompe, mais plutôt une approche didacticienne que culturaliste non ?

Ghislain Hanula : Non, je ne dirais pas. C'est culturaliste dans la mesure où la performance c'est faire mieux que ce que l'on faisait avant. Alors, je dirais, si c'est un courant par rapport aux années 80, ce serait plus Lyon. Car ce qui m'organise ce n'est pas le développement de fonction, mais c'est une acquisition de compétences en lien avec la culture de l'activité.

Chercheur 2 : est-ce qu'il serait envisageable de mettre en œuvre vos systèmes évaluatifs dans tous les contextes d'enseignement ? on imagine que l'on est dans un contexte établissement très difficile, est-ce que vous pensez que l'on peut adapter votre dispositif pour faire en sorte que les élèves pratiquent et qu'ils s'engagent dans l'activité.

Ghislain Hanula : Oui, bien sûr j'ai fait plein de stages à des collègues à destination de collègues difficiles. Au contraire, ce sont des élèves qui souvent ont beaucoup d'attentes vis-à-vis de l'école ou pas du tout. Et sachant que c'est un moyen pour valoriser les élèves qui attendent beaucoup de l'école, donc c'est un moyen pour eux de réussir. Et pour les élèves qui sont éloignés de l'école c'est un moyen de les rattacher en leur montrant qu'ils peuvent réussir facilement mais avec des efforts. Je ne pense pas que ce soit un dispositif exclusif à un contexte. En revanche, les formes de pratiques scolaire que j'ai proposées, ne seraient pas des propositions valables en lycée car le 12s s'adressent plus à un public qui avait des difficultés à maîtriser les chiffres, les secondes, minutes... donc le relais sur la distance est valable est 6^{ème} et SEGPA 4-3^{ème} mais pas pour des lycéens.

Chercheur 2 : Je reviens sur vous en tant qu'enseignant. Comment vous présentez ce dispositif ce dispositif ? Vous leur dites dès le début du cycle ?

Ghislain Hanula : Non, je ne dis rien et ils le vivent. En fait, je parle très peu à mes élèves car en 12s ils ne m'écoutent plus. C'est une caractéristique qui n'était pas il y a 10 ans. Mais là aujourd'hui je les mets directement en activité. Par contre, je réponds à leurs questions s'ils en ont, mais je réponds de manière individuelle. Par la force des choses, ils vont s'intéresser à comment ils sont notés. Parce que ce n'est pas une préoccupation. Si on leur parle de l'évaluation, en fait ils veulent d'abord bouger, courir, s'amuser

Chercheur 2 : C'est la préoccupation de collège ça. Lycée ce n'est pas pareil.

Ghislain Hanula : Exactement, peut-être qu'au lycée je leur parlerai d'évaluation. Mais si je leur fais une entrée théorique par l'évaluation ect ça va être une perte de temps. Ils vont m'écouter, mais ça ne va pas correspondre à leurs préoccupations. Et malheureusement, le temps nous en avons pas beaucoup, et je ne veux pas perdre du temps avec ce qui n'est pas leur préoccupation. Donc, ce sera expliqué quand ce sera leur préoccupation. Quand ils le demanderont, et ça ça aura du sens pour eux en fonction de ce qu'ils font. Donc je ne présente pas. Ils le vivent !

Chercheur 2 : Ca veut dire que l'engagement est quand même suscité sans qu'ils sachent le système évaluatif.

Ghislain Hanula : C'est ça !

Chercheur 2 : Et ça, vous m'excuserez mais je n'arrive pas très bien à contextualiser.

Ghislain Hanula : En fait, ils le font et en suite ils me disent « c'était bien monsieur ce que j'ai fait ? » « Regardez c'est moi qui ai fait le meilleur temps de la classe ». Et vais leur répondre à ça « non, ce n'était pas bien » « bah pourquoi monsieur », « bah regarde, toi du devais faire ça, tu es loin de ton temps cible. Aujourd'hui c'est elle qui a fait la meilleure leçon. Regarde, elle est à combien de sa cible ? » et là l'élève a compris.

Chercheur 2 : Pour revenir sur les enseignants en formation, est-ce que vous estimez que les étudiants et enseignants en formation sont suffisamment formés et sensibilisés à vos dispositifs ? Et, est-ce que vous trouvez qu'ils sont assez valorisés dans les concours de l'enseignement ?

Ghislain Hanula : Je ne sais pas et je n'ai pas la prétention que ce soit diffusé ! Je le diffuse dans mon collège, dans le sein de mon équipe, un peu en formation continue puis en formation initiale. Et maintenant je le vois aussi dans les copies quand je les corrige et tant mieux. Mais je n'ai pas la prétention, chacun est libre de proposer le dispositif qu'il veut. Mais j'étais content de voir, dans les programmes lycée professionnel en 2019 quand on parle de « sa performance ». Ici ça veut dire qu'on auto référence, on ne le dit pas clairement mais c'est ça l'idée. En lycée pro, quand j'ai vu ce truc-là, j'étais hyper content. Dans les textes lycée, il était question d'auto référencé en athlétisme, on m'a d'ailleurs demandé de faire des propositions, ça n'a pas été retenu. Mais dans l'évaluation on a 6 points et 6 points, c'est un pas vers l'auto référencement dans la mesure où, avant ça, on avait 14 points de barème en CP1. Et là on passe à cette nouvelle répartition de points. Donc, moi je suis ravi, car c'est message positif qu'on envoie aux familles et aux élèves.

Chercheur 2 : Je reviens sur la mise en place concrète du dispositif. Quels conseils et précautions vous donneriez à de jeunes enseignants qui veut mettre en place ce dispositif et aussi quelles compétences professionnelles particulières il faudrait avoir pour mettre en place ce type de dispositif.

Ghislain Hanula : Alors, 1 : connaître les formules dans chacune des activités et puis ensuite avoir une grille de lecture de la motricité pour voir, si l'élève atteint sa cible, s'il a réalisé des progrès moteur. Par exemple, l'élève qui a atteint sa cible mais qui ne monte pas la tête en saut en longueur, c'est un élève qui n'est pas compétent. Ça veut dire que la cible a mal été calculée. Donc le jeune enseignant, ce que je lui conseille c'est d'apprendre à connaître les codes de lecture de la motricité pour savoir les contenus à enseigner pour que l'élève progresse. Et ça, c'est le principe de base, ce sur quoi vous êtes interrogés à l'O1 et O2, c'est lire la motricité en hiérarchisant ce sur quoi il faut travailler, et pour qu'ils progressent sur sa difficulté 1, voilà ce qu'il faut qu'ils apprennent. Mais cela est possible que si l'on a construit une grille de lecture avec des critères. Donc c'est le premier truc que je conseillerais : apprendre à lire la motricité et à connaître l'activité pour voir comment rendre l'élève le plus efficace possible et meilleur par rapport à où il en est.

Chercheur 2 : Vous avez beaucoup travaillé sur les APSA issues du CA 1 mais au-delà de ces APSA de performance, pouvons-nous imaginer une telle démarche à des APSA d'autres CA et surtout à quelles conditions.

Ghislain Hanula : Par exemple en acrosport, pour estimer le potentiel des élèves sur leur capacité à savoir l'ATR seul ou avec une parade, et en fonction de cela leur fixer des objectifs en fin de cycle. Ça me paraît être une démarche très prometteuse que je fais. En sport co, le score parlant qui révèle une capacité de bien jouer ensemble par exemple.

Chercheur 2 : sur les sports collectifs on est plus trop sûr de l'auto référencement mais de l'auto référencement d'équipe

Ghislain Hanula : tout a fait, alors après on peut le faire par joueur avec des contrats. Alors j'ai testé quelques exemples mais c'est compliqué dans la mise en place donc je ne suis pas allée jusqu'au bout. Alors c'est faisable mais vu que ce que je propose, je souhaite un travail en équipe, donc ce qui est trop compliqué je ne retiens pas. Moi l'objectif, c'est d'avoir des choses simples et qui fonctionnent sinon ça ne se diffusera pas. Donc l'auto référencement en sport co, j'ai testé, c'est faisable mais compliqué. Ça peut être par exemple un nombre de but marqué, de tir tenté, de passe et va réussi, de perte de balle maximale à avoir par élève. Donc c'est faisable, mais c'est compliqué car ça suppose qu'il y ait des élèves sur le côté qui soient bien concentrés dans leur rôle social ce qui n'est pas très évident.

Chercheur 2 : Écoutez je pense qu'on a fait le tour. Seulement une dernière question sur les buts motivationnels de performance et de maîtrise. Estimez-vous que l'auto référencement, c'est autant efficace pour des élèves poursuivant des buts de maîtrise que des élèves poursuivant des buts d'ego ?

Ghislain Hanula : Oui, car il n'est pas exclusif aux performances cibles ce dispositif. On centre l'élève sur le différentiel de ce qu'il doit atteindre et ce qu'il fait, mais il peut aussi se comparer aux autres. Donc il n'y a pas de soucis. Il y a les eux types de buts qui peuvent s'exprimer.

Chercheur 2 : Merci infiniment d'avoir participé. Cela va nous être d'une précieuse aide pour élaborer la suite de notre mémoire.

Annexe 5 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégories pour Eric Llobet

Protocoles verbaux	Unité de sens	Catégories
Je crois que le point fort du dispositif et de l'aménagement de l'auto-référencement, c'est que, que je sois fort ou que je sois moins fort, que je sois sportif ou non sportif, que je sois très bon en foot ou très bon en handball et avoir des qualités athlétiques, que je sois une fille non sportive et qui a pas spécialement un potentiel athlétique, et bien je peux quand même m'engager pour atteindre cette cible qui correspond à mon niveau, et faire ce petit « pas en avant », qui me permet justement, en fonction de mes ressources, c'est-à-dire qu'on a tous et toutes des ressources différentes, qu'en fonction de mes ressources je puisse faire ce « pas en avant. »	L'auto-référencement facilite l'engagement de l'élève, quel que soit son genre et son vécu sportif, grâce au cible adapté au niveau de chacun.	ÉLÈVE AU CENTRE / ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Ce qui m'intéresse, c'est que tu te rapproches d'une cible qui soit adaptée à toi.	L'intérêt du dispositif auto-référencé réside dans l'atteinte d'une cible par l'élève, qui est adaptée à ses capacités	PERFORMANC E-CIBLE / ACCESSIBILIT E POUR L'ELEVE
Dans l'auto-référencement, il n'y a pas cette notion de comparaison. C'est « je me compare par rapport à moi, et je mets en place une cible accessible ».	Grâce aux performances- cibles, l'auto-référencement focalise l'élève sur lui-même et non sur la comparaison avec ses camarades.	ÉLÈVE AU CENTRE / ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
J'y vois dans les dispositifs qu'on a mis en place la possibilité d'engagement, de mise en place d'un projet, de connaissance de résultats en direct des élèves et en rapport avec ses ressources. Je crois que c'est surtout ça, c'est mettre en rapport avec ses ressources.	Les performances auto-référencées permettent une connaissance directe des résultats, pouvant être mise en relation avec les propres ressources de l'élève.	ENGAGEMENT / ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE / RESSOURCES DE L'ÉLÈVE
Je pense que je rattrape mes élèves en EPS, en général, par ces dispositifs d'auto-référencement, de cible adaptée à leurs ressources – on est sur du Linda Allal, là ce petit pas en avant – on remet les élèves dans la possibilité de se dire « Bah l'EPS, ça sert à quelque chose ». Voilà »	La mise en place d'une cible adaptée aux ressources de chacun donne la possibilité de progresser : de fait, l'élève reconnaît que l'EPS est utile.	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE / PROGRES / UTILITÉ DE L'EPS
C'est toujours la même chose. C'est-à-dire que par rapport à un potentiel de vitesse, on aura toujours : se rapprocher de sa cible, que tu sois rapide ou moins rapide. Alors, oui, ceux qui vont très vite, il va falloir qu'ils bossent, avec plein de vitesse, donc ce qui est plus difficile. Mais en même temps, c'est adapté à leurs ressources. Donc il y a une marge de progrès.	Même les élèves rapides ont une cible à atteindre. Elle sera plus difficile à atteindre que celle d'un élève non-sportif, mais reste adapté leurs ressources.	PERFORMANCE -CIBLE / RESSOURCES DE L'ELEVE / PROGRES
Les élèves qui ont tendance à être à 28km/h les plus sportifs, c'est eux qui vont s'engager à fond jusqu'à la zone d'arrivée. Parce qu'ils sont sportifs,	Les élèves plus sportifs, de part leur	ELEVES SPORTIFS

ils ont cette capacité, ils ne vont jamais lâcher.

Je trouve que le genre féminin n'est pas sur cet aspect de domination, il va avoir du détachement, une forme de maturité, par rapport à cela : « Je t'ai gagné, c'est tout. On est joueuses, on a joué ». »

Alors que les autres qui sont moins sportifs ont tendance à lâcher vers la zone d'arrivée. C'est pour ça qu'on a proposé avec Ghislain que ces zones d'arrivée avec des points : ça veut dire que j'ai perdu, mais avec la manière. Ils ont lâché, mais pas trop. Donc c'est pour les pousser, leur apprendre à ne pas lâcher jusqu'au bout..

On a des garçons qui sont non-sportifs aussi, des filles non-sportives, beaucoup en seconde. En termes de motivation, il y a d'abord une méfiance. Ces élèves-là, ce sont ceux qui sont au dernier terrain au badminton. Il y a une méfiance d'abord qui commence. Il y a peu d'engagement sur 6 secondes, car il y a comparaison. Quand ils voient qu'on passe sur des cibles qui sont en fonction de sa référence, on commence petit à petit à voir des changements de comportements et d'attitude. On a des élèves qui échangent : « Ne t'inquiète pas, c'est par rapport à toi, pas par rapport aux autres ! » Et petit à petit, on gagne ces élèves qu'on n'avait pas au départ. Et si on ne les avait pas au départ, c'est parce que l'environnement instauré était comparatif. Et à quoi ça sert que je m'engage si je suis sur le terrain du fond ? Qu'est-ce que j'ai à y gagner ? Petit à petit, ça prend du temps, ce n'est pas magique, mais je sais qu'à la fin de la séquence, ils vont s'engager à fond.

On peut en seconde, je suis sur l'auto-référencé et l'écart à la cible. En première, on peut faire un petit compromis performance – parce que c'est demandé au bac, de les amener progressivement à ça – un compromis 3 points performance et 17 autres points, avec l'AFL 2 et 3 au service de la motricité. Et puis en terminale, on part sur les fiches certificatives avec 4 points sur la performance. Et en collège par contre, je maintiens tout en fonction de l'écart à la cible en fonction des ressources de chacun. C'est ça l'auto-référencement. »

J'ai dépassé ma limite, je me suis rapproché de ma cible.

Pas besoin d'institutionnaliser la comparaison [...]. Ceux qui ont besoin de se comparer vont se comparer aux autres.

[Les élèves] vivent une motivation qu'ils ne connaissent pas : c'est-à-dire je peux être en confrontation avec quelqu'un d'autre, mais par rapport à mes ressources. Donc ça fait que on peut faire courir des duos contre n'importe quel autre duo.

capacité à ne rien lâcher, sont ceux qui s'engagent le plus.

Les filles ne sont pas dans l'aspect de domination de l'autre.

Les zones d'arrivées avec des points permettent aux élèves d'apporter des critères qualitatifs à leur réussite, comme à leur échec.

Les dispositifs auto-référencés induisent une adhésion des élèves, qui intègrent qu'ils ne sont plus dans la comparaison avec les autres.

L'engagement des élèves va s'accroître au fil de la séquence

La notion de performance auto-référencée peut être fortement intégrée au collège, pour être progressivement diminuée au profit de la performance, conformément aux attentes des programmes.

L'élève qui cherche à atteindre sa performance-cible est dans une logique de dépassement de soi.

Les dispositifs auto-référencés n'enlèvent pas la dimension compétitive entre élève, ils permettent aux élèves de se confronter, tout en prenant en compte les ressources de chacun.

GENRE DE
L'ELEVE

ELEVES NON
SPORTIFS

ELEVES
SPORTIFS /
ELEVES NON
SPORTIFS /
CLIMAT
MOTIVATIONN
EL

ACTIVITE
EVALUATIVE
DE
L'ENSEIGNANT

DEPASSEMENT
DE SOI

CLIMAT
MOTIVATIONN
EL

Ces histoires de cibles adaptées aux ressources ça permet à ces élèves d'aller au bout d'eux-mêmes et de se dire qu'ils peuvent réussir, et vivre une émotion de nageur ou une émotion athlétique.

La notion de cible adaptée permet aux élèves de croire à leur propre réussite. Elle permet de leur vivre les émotions d'un sportif.

ACCESSIBILIT
E POUR
L'ELEVE /
DEPASSEMENT
DE SOI /
REUSSITE /
EMOTION /
TRANCHE DE
VIE

Une performance classique où « A quoi ça sert de m'engager, je ne serai jamais forte, ou je serai jamais fort, si je suis non sportif ? A quoi ça sert de m'engager ? Je vais faire le minimum pour faire plaisir au prof si je suis en lycée, ou pour satisfaire une note à une norme ». »

Lorsque les élèves non-sportifs sont confrontés à des barèmes normo-référencés, ils sont réticents à s'engager car ils ont intégré qu'ils ne peuvent pas réussir. Ils s'engagent au minimum pour répondre aux attentes du professeur.

ELEVES NON
SPORTIFS /
EFFORTS /
ENGAGEMENT /
RAPPORT A LA
NOTE

Tandis que là, on n'est pas sur l'histoire d'une norme, on est sur l'engagement réel de l'élève pour qu'il puisse vivre et avoir des émotions positives.

Donc il y a aussi la question des émotions que ça peut provoquer, et de la consistance de l'engagement et les émotions qu'il y a derrière.

L'engagement dans un dispositif auto-référencé suscite des émotions positives favorisant le plein engagement de l'élève

ENGAGEMENT /
ELEVE AU
CENTRE /
EMOTIONS

Donc pour résumer, il y a les sportifs, ben, eux grâce au système de dispositif inversé, ils peuvent s'engager, ils peuvent gagner ou perdre. Les non-sportifs ils peuvent gagner ou perdre avec la manière. Et on satisfait une logique sportive et on amène les non-sportifs à rentrer vers ce domaine de compétence de, « Beh je m'engage à fond, je vais jusqu'au bout ».

Les dispositifs autoréférences permet de faire concorder les motifs d'agir de chacun des élèves (sportifs et non-sportifs) ; et d'inciter les non-sportifs à donner le meilleur d'eux-mêmes.

ELEVES
SPORTIFS /
ELEVES NON
SPORTIFS / BUT
D'ACCOMPLISS
EMENT /
DEPASSEMENT
DE SOI

[Entre un public difficile ou plus scolaire] C'est les mêmes problématiques, à part qu'en lycée les gamins, les élèves vont rien dire, tandis qu'en collège, lorsqu'ils sont en difficulté ou lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils font, quand ça n'a pas de sens, et bien ça se voit tout de suite parce qu'ils le disent tout de suite. Tandis qu'en lycée on ne va pas le voir .

Les collégiens ont tendance à exprimer leur incompréhension face aux dispositifs auto-référencés, tandis que les lycéens ne s'expriment pas.

COLLEGIENS /
LYCEENS /
UTILITE DE
L'EPS /
ENGAGEMENT

On va voir de la consistance dans son engagement.

Les dispositifs auto-référencés favorisent un engagement consistant de l'élève.

ENGAGEMENT

Dans la séance, ils discutent de ce que j'ai proposé. On voit qu'ils vont discuter à l'issue de la course « on est loin de la cible », et ça va discuter, ça va échanger entre eux. Ça veut dire que les interactions élèves-élèves sont sur les contenus.

« Échanges et interactions entre les élèves sur les observations qu'ils ont pu avoir sur leur binôme de travail »

« Ils vont me solliciter en me disant « Qu'est-ce qui s'est passé Monsieur ? », donc interaction élèves-prof »

Les dispositifs auto-référencés suscitent des échanges entre élèves, qui recherchent une solution adaptée en fonction du problème rencontré. Les dispositifs auto-référencés suscitent des échanges entre les élèves et l'enseignant, ils sont demandeurs de retours sur leur pratique.

INTERACTIONS ELEVE-ELEVE / APPRENTISSAGES METHODOLOGIQUES ET SOCIAUX INTERACTIONS ELEVE-ENSEIGNANT

Pour moi, le sourire est un indicateur. Le sourire en regardant les autres et de se dire que finalement qu'on n'a pas été si ridicule : « Toi, tu es plus fort, mais je t'ai gagné ! ».

Le sourire de l'élève est un indicateur de plaisir dans la pratique.

EMOTIONS / PLAISIR

Ils interprètent les contextes. Je prends un exemple : « j'arrive ou je n'arrive pas au plot ici. Je suis à combien par rapport au plot ? » Du coup, après il va se donner des buts. Du coup, après derrière, ils vont planifier leurs actions, jouer sur les paramètres - organisation segmentaire, posturale, cognitive, perceptive sur l'interaction spatiale, temporelle – après, ils vont confronter leurs ressources au milieu, avec un engagement qui est plein. Ils vont avoir une réponse spontanée et puis ils vont rechercher une adaptation, une nouvelle configuration. Ils vont s'engager et solliciter leurs ressources

Et après, ils vont identifier les résultats, élaborer de nouvelles connaissances partielles, et ressentir des émotions. Et puis quand il y a la banane derrière, parce que j'ai bossé avant. Ce n'est pas le plaisir pour le plaisir, j'ai fait ce qu'il fallait pour y arriver.

Les dispositifs auto-référencés développent l'activité réflexive de l'élève, leur permettant de s'engager en sollicitant leurs ressources

ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE / ENGAGEMENT / RESSOURCES DE L'ELEVE

Grâce à leur engagement cognitif et moteur, les élèves découvrent le plaisir d'un effort récompensé.

ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE / PLAISIR

Parce que simplement, on ne travaille pas que pour les émotions, on travaille pour les apprentissages. Mais ces apprentissages créent des émotions derrière, positives.

Les élèves ne travaillent pas pour ressentir des émotions, mais pour apprendre : de l'apprentissage naît l'émotion.

APPRENTISSAGE / ÉMOTIONS

Je vois que quand il y a des élèves moins sportifs qui gagnent, ça se joue au niveau de la transmission du témoin. Et on arrive à réguler et mettre des mots sur des maux sur ce qu'il y a à apprendre. Au lycée en seconde, ça passe très très bien. Parce qu'ils comprennent tout de suite. Ils voient très bien que ça s'est joué au niveau de la transmission du témoin. Donc

Les dispositifs auto-référencés permettent de mettre l'accent sur des éléments de maîtrise (ici, la

CONTENU D'APPRENTISSAGE / CLIMAT MOTIVATIONNEL

cette comparaison, elle prend du sens parce que les gamins ils peuvent jouer sur cette motivation, on les laisse jouer sur cette motivation.

Pour moi, les contenus, ce n'est pas ce qu'il y a à faire pour faire. Les contenus, ce sont les éléments qui permettent aux élèves d'apprendre.

Si je suis sur la comparaison, je ne les aurai pas ces élèves. Et je garderais dix élèves inconsistants, peu engagés, et qui ne vont pas vivre l'émotion athlétique. »

Pour les élèves qui ont besoin de se comparer [...] Sur par exemple du relais, moi j'utilise beaucoup ça, notamment par rapport à ceux qui ont besoin de se comparer. Et là, on voit que les derniers sont les premiers : ça veut dire que quand on est à 20km/h, on part devant, et quand on est à 26 ou 28km/h on part derrière.

Quand on met la religion – la religion, ça peut être la conception, ça peut être le CEDREPS – quand, on est trop sur la religion, on ne voit plus les effets sur les élèves. Quand on parle des effets sur les élèves, et qu'on prend le temps, et qu'on prend le temps en dehors de la séquence aussi - parce que le temps de formation, c'est un temps de l'enseignement où on va se poser et prendre du recul. On prend le temps de réflexion collective – de gauche – et on va voir l'intérêt que ça va avoir pour les élèves, parce que chaque enseignant a envie de bien enseigner à ses élèves. Mais il faut prendre du temps.

Attention aux discussions de conceptions.

Donc, comme on arrive à équiper les élèves, il faut qu'on arrive à équiper les enseignants avec des discussions à partir de vidéos d'élèves, avec intérêts, avantages, comparaisons de ce que ça produit chez les élèves, les effets, et non pas uniquement des débats de conception. Le problème de faire discuter dans une équipe si on reste sur ce débat de discussion, ça n'avance pas. Il faut qu'on parte des vidéos d'élèves avec des attitudes d'élèves qui vont parler aux enseignants, parce que chaque enseignant a envie de bien enseigner à ses élèves. Et après, on peut discuter ensemble, non pas par un débat de conception mais un débat des effets que cela

transmission de
témoin), et par
conséquent de donner
des contenus
d'apprentissage
favorisant la
motivation des élèves.

Les contenus
d'apprentissage sont
les contenus qui
permettent aux élèves
d'apprendre.

Sortir de la
comparaison
normative permet
d'engager les élèves et
de leur faire vivre
l'émotion athlétique.

Pour garder l'aspect
compétitif qui reste
importants chez les
élèves sportifs, il est
possible de
des stratégies de
handicap aux élèves
les plus forts.

Il est important que les
enseignants d'EPS
mettent de côté leur
conception
individuelle de l'EPS ,
au profit des réels
effets de ces dispositifs
sur les élèves. La
réflexion collective
d'une équipe
pédagogique EPS
permet d'entrevoir leur
intérêt sur les élèves.

Il est nécessaire
d'outiller les
enseignants sur ce type
de dispositifs (vidéos
d'élèves, discussion),
afin d'identifier leurs
bénéfices sur les
élèves. Ces outils vont
favoriser la réflexion

CONTENUS
D'APPRENTISSAGE

ELEVES NON
SPORTIFS /
CLIMAT
MOTIVATIONNEL
/ COMPARAISON
/ ÉMOTION /
TRANCHE DE
VIE
BUT
D'ACCOMPLISSEMENT/

EQUIPE
PEDAGOGIQUE
EPS /
CONCEPTION
DE L'EPS /
REFLEXION
COLLECTIVE

FORMATION DE
L'ENSEIGNANT

provoque chez les élèves.

Il y a aussi ça dans la logique du fond culturel. C'est-à-dire que... Même si je ne suis pas bon et que je n'ai pas trop de ressources, je ne vais pas lâcher avant la ligne. C'est aller jusqu'au bout et se dépasser.

collective des enseignants d'EPS.

Les dispositifs auto-référencés permettent aux élèves ayant le moins de ressources de chercher à se dépasser.

FOND
CULTUREL /
DEPASSEMENT
DE SOI

On peut revenir sur le fond culturel et l'émotion de la performance, la renforcer, tout en étant sur la comparaison de ses ressources.

Les dispositifs auto-référencés permettent de concilier fond culturel, émotion de la performance et comparaison des ressources.

FOND
CULTUREL /
EMOTIONS /
RESSOURCES

Donc exemple en champ 2 et champ 4. Champ 2 : escalade de bloc. En première, on monte en bloc sur les 2 mètres jusqu'à la ligne rouge, et on met une compétition. J'ai 3 ateliers de 3 élèves. Ils ont chacun 3 dégaines accrochés à un baudrier. Il faut qu'ils montent, accrocher la dégaines au niveau de la ligne rouge, ils escaladent et ils désescaladent, et en même temps il faut qu'ils se mettent en position de moindre effort pour accrocher la dégaines. On va chronométrer combien de dégaines ils peuvent accrocher en une minute. Il y en a certains qui vont en accrocher 3, d'autres 6 ou 7. Ok, maintenant, le but du jeu, c'est d'aller chercher les dégaines, les raccrocher à son baudrier et redescendre en aller-retour. Et bien du coup, certains vont en descendre que 3, et d'autres qui vont en descendre 7. Et on va voir qui est-ce qui gagne. Et du coup, tu laisses la possibilité d'auto-référencement aussi, cette capacité à grimper, à grimper et desescalader, à accrocher et décrocher les dégaines, ça veut dire qu'il faut être capable d'accrocher de décrocher, le remettre sur le baudrier, il faut redescendre, désescalader, sauter à partir des prises qui sont en bas. Et bien certains en auront 3, d'autres 7. Et juste sur cet exemple simple, on fait de l'auto-référencement sur du bloc en escalade-desescalade. Deuxième exemple en sport co', avec toujours cette idée d'objet d'enseignement. La définition d'un sport co', c'est la relation passeur-receveur face à un ou des défenseurs pour accéder à la cible. L'indicateur, c'est que si je perds la balle, et bien je n'accède pas à la cible. Et si j'arrive à la cible, et bien c'est positif. Et on peut avoir un score parlant du style : bonus si j'accède à la zone de tir, et malus si je perds la balle. Donc, on a un score. Ce score peut être très négatif si on a beaucoup perdu la balle. Généralement, les élèves, qu'est-ce qu'ils font ? Ils jouent à fond la caisse, c'est toujours le même qui récupère le ballon, il y a des dominants, des dominés qui ne touchent pas le ballon. Donc ce score, quand ils ont plus perdu la balle qu'ils n'ont accédé à la zone de marque, ils ont un score négatif. Donc on est vraiment sur quelque chose qui est collectif : qu'est-ce qu'il faut faire ? Là, vous avez un score de - 8 à -2. A-2, vous avez gagné. Donc un, il faut comprendre ce qu'il y a à faire voire à s'améliorer, un indicateur simple, lisible qui rentre dans un score. Et après : « Monsieur, comment on peut faire ? »... « Beh il faut jouer moins vite ! Vous allez sortir de la zone de marque ! ». Et du coup quand

Les dispositifs auto-référencés sont transposables à d'autres champs d'apprentissage.

APSA

on fait du 2 contre 1, ça apprend justement à ne pas perdre la balle, et on va faire en sorte que votre score s'améliore. Et les gamins, au fur et à mesure, ils font évoluer leur score, ils atteignent la zone de marque, ça fait des scores positifs. Et du coup après on joue sur la logique de comment faire perdre la balle aux adversaires, pour qu'ils prennent des malus. Et le score c'est bonus-malus. Bonus, c'est j'accède à la zone de marque, malus c'est perte de balle. Et on moins, c'est référencé à cette relation entre élèves pour pouvoir accéder à une cible. Donc là c'est un score parlant. Pour moi, un bon score, c'est l'écart à la cible. Vous atteignez sur un temps de 3 x 1 minute 30 par exemple sur du basket en ½ terrain, il faut atteindre un score de + 8. Si vous êtes à + 2, donc qu'est-ce que vous allez faire ? Les faire rentrer en projet, en projet d'amélioration, en projet collectif, et organisation dans l'équipe. Et on est sur la logique d'un objet d'enseignement, c'est-à-dire « Accéder à la cible et ne pas perdre la balle », à travers les indicateurs. C'est toujours pareil, c'est référencé au potentiel du joueur, à leurs capacités à se comprendre dans cette relation, à se dire « Je vais aller où ? » « Tu vas me la lancer quand ? » Mais on reste sur des contenus très sport co'. On est sur un score parlant par rapport à ce qu'il y a à apprendre collectivement.

Mais euh je pense que j'ai une paire de lunettes maintenant pour voir aussi, pour observer un petit peu les élèves en lycée, qui font que, avec cette notion évaluative on voit qu'il va y avoir un engagement.

L'expérience professionnelle permet avec le temps de mieux apprécier l'engagement des élèves.

ACTIVITE
REFLEXIVE DE
L'ENSEIGNANT

Mais le problème principal, c'est que à observer les élèves, je m'apercevais tout le temps qu'il y avait 7, 8, 10 élèves qui étaient désengagés ou qui ne s'engageaient pas pleinement. Et par rapport à ça, on s'est dit : qu'est-ce qu'il faut organiser pour qu'ils puissent s'engager, pour qu'on puisse récupérer des non-sportifs pour les faire rentrer dans une logique, dans un fond culturel, et pas une forme spécialement, dans un fond culturel qui les amène à s'engager vraiment dans une activité athlétique ?

Comment mettre en place des dispositifs simples pour qu'ils comprennent ce qu'il y a à faire, qu'ils mettent en place, justement euh des dispositifs, eux, pour qu'ils comprennent ce qu'il y a à faire.

Les dispositifs auto-référencés répondent au besoin d'engager les élèves initialement désengagés dans des activités athlétiques.

ELEVES NON
SPORTIFS /
BUT
D'ACCOMPLISSEMENT /
ENGAGEMENT

Donner de la consistance aux interactions des élèves. Donc c'est donner des indicateurs parce que, utiliser l'œil de l'observateur parce que c'est bien beau qu'on va favoriser les interactions élèves-élèves, mais comment on les équipe ? Donc les équiper d'indicateurs simples [...] C'est équiper les élèves.

Pour engager ces élèves, ces dispositifs doivent être simples et faciles à comprendre pour l'élève.

ACTIVITE
DIDACTIQUE
DE
L'ENSEIGNANT

Il faut outiller les interactions des élèves en leur donnant des indicateurs simples pour apprendre, révélateur de l'objet d'enseignement.

SE SITUER
DANS LES
APPRENTISSAGES
/ INDICATEURS

Comment on va pouvoir aider les élèves dans ces interactions élèves-élèves en leur donnant des indicateurs révélateurs de l'objet d'enseignement. Moi ce qui m'intéresse, c'est que les gamins ils puissent fonctionner, mais pas à vide, mais vraiment par rapport à ce qu'il y a à faire, ce qu'il y a à apprendre, quel objet, quel indicateur de l'objet. Donc c'est une démarche d'enseignant. Je suis plutôt une démarche inductive

Pour favoriser les interactions entre

ACTIVITE
PEDAGOGIQUE
DE
L'ENSEIGNANT
/
INTERACTIONS

que déductive.

Je dirai que : un, le dispositif il faut le comprendre, il faut le voir.
[...]

Pour le prof, qui doit se poser la question « Qui fait quoi, quand et où ? ». Qu'est-ce que je fais au début de ma séance, qu'est-ce que je fais à mon corps de séance, qu'est-ce que je fais à la fin de ma séance ? Qu'est-ce que j'organise au début, en cours et à la fin de la séance ? Comment j'organise de séries ? Je les mets sur quoi ? Ça veut dire qu'il faut un tableau d'organisation, sinon les gamins, ça part dans tous les sens. On est sur le « faire » là. »

Ça veut dire que c'est bien pensé en termes d'organisation. Je pense que déjà, faire faire aux élèves avant de faire apprendre. »

On est sur l'enjeu d'instaurer des rituels d'organisation. Installer des rituels ça veut dire qu'on va stabiliser l'organisation dans l'espace.

« Notre rôle à l'école, ce n'est pas de dire : « Toi tu es 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} ». Il faut revenir sur la fonction de l'école, la fonction d'éducation, d'éducation physique. »

Pour mettre en place un dispositif auto-référencé, il faut avant tout le voir à l'œuvre et le comprendre.

L'organisation des dispositifs évaluatifs auto-référencés doit être bien pensé en termes d'organisation : l'enseignant doit réfléchir à l'ordre et à la mise en place des consignes afin de cadrer l'activité des élèves.

L'enseignant doit d'abord s'assurer que son dispositif soit fonctionnel, qu'il « tourne », avant de se focaliser sur l'apprentissage de ses élèves

Instaurer des rituels avec les élèves permet stabiliser l'organisation du dispositif auto-référencé.

Le rôle de l'EPS n'est pas de former des champions, mais d'éduquer par le corps.

ELEVES-
ELEVES /
INDICATEURS
FORMATION DE
L'ENSEIGNANT
/ MISE EN
OEUVRE
PRATIQUE

MISE EN
OEUVRE
PRATIQUE /
ACTIVITE
PEDAGOGIQUE
DE
L'ENSEIGNANT

MISE EN
OEUVRE
PRATIQUE /
ACTIVITE
PEDAGOGIQUE
DE
L'ENSEIGNANT

MISE EN
OEUVRE
PRATIQUE /
ACTIVITE
PEDAGOGIQUE
DE
L'ENSEIGNANT

FONCTION DE
L'EPS

Annexe 6 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégories pour Ghislain Hanula

Protocoles verbaux	Unité de sens	Catégories
L'idée c'était de mettre le travail des élèves au centre, puisque c'est ce qu'on recherche chez tous les élèves, qu'ils donnent le meilleur de lui-même et non l'évaluer par rapport à une norme externe.	Amener les élèves à donner le meilleur d'eux-même, en dehors de toute norme externe pré-établie.	ELEVE AU CENTRE / DEPASSEMENT DE SOI
Un élève qui faisait de très gros efforts mais qui restait en bas de l'échelle il avait environ 0/7points de la note globale. Et ça, ça ne me convenait pas car je n'arrivais pas à valoriser les élèves qui faisaient des efforts avec ce dispositif-là.	Les dispositifs évaluatifs auto-référencés permettent de valoriser les efforts et les progrès de chaque élève, quelles que soient ses ressources.	EFFORTS / PROGRES / REUSSITE /
Et ça, que l'élève ait des difficultés... s'il fait des efforts alors il sera en réussite. Et là, c'est un discours qui match auprès des élèves et qui a de l'impact auprès des parents »	Les dispositifs auto-référencés permettent de prendre en compte les efforts des élèves en difficultés	ELEVES EN DIFFICULTE / PROGRES / REUSSITE
On a d'un côté, le fait de s'adapter aux élèves et donc on fabrique moins des champions sur la scène internationale. Et de l'autre, si on veut trop former des champions, on perd 2/3 des élèves. Donc je pense, qu'au début du collège, qu'il faut faire un pas vers eux, et quand on va vers le lycée on peut réintroduire de la norme externe.	S'adapter aux ressources des élèves pour ne pas les perdre pour favoriser leur engagement au collège, puis introduire la notion de norme externe au lycée.	ELEVE AU CENTRE / EVALUATION
Un élève qui fait entre 10 et 15m en début de cycle pourra facilement gagner 3m avec de l'entraînement. On s'est rendu compte que pour les élèves qui ont 15m dès le début, augmenter de 3m ce sera plus compliqué. Donc pour ces élèves, on va fixer comme exigence +2m et pour ceux qui sont au-delà des 20m-25m sur 20s, l'objectif sera de gagné 1 plot. Et ceux qui touchent le bord du bassin au bout de 20s on leur demande de faire demi-tour et d'essayer de gagner des plots. Mais eux, quoi qu'il arrive, ils ne pourront pas faire plus donc ils ne progresseront pas, par expérience. Donc on va différencier, en fonction du potentiel des élèves. On va être moins exigeant avec ceux qui sont déjà performant et compétent.	Adapter le niveau d'exigence au potentiel de départ de chaque élève : être moins exigeant envers les élèves déjà performants.	DIFFERENCIATION EN FONCTION DU NIVEAU DES ELEVES / ELEVES SPORTIFS / ELEVES NON SPORTIFS/ ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT
J'assume complètement le fait de donner un peu moins de temps aux élèves qui sont déjà bons [...] car, de toute façon, les bons arriveront	Accorder plus de temps aux élèves les	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE 97/104

toujours sans nous, ce qui n'est pas forcément le cas des élèves les plus en difficulté.	plus en difficulté, qui en ont plus besoin.	L'ENSEIGNANT
Les élèves les plus scolaires qui n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes en EPS. (sont les plus réceptifs aux dispositifs auto-référencés).	Les élèves les plus scolaires n'ayant pas une bonne image d'eux-même en EPS sont les plus réceptifs aux dispositifs auto-référencés.	ELEVES NON SPORTIFS
Pour les élèves qui ont une grande culture sportive à l'extérieur de l'école, là aussi ça pose soucis.	Les élèves sportifs peuvent être décontenancés par les dispositifs auto-référencés, car ils sont dans une logique de comparaison normative.	ELEVES SPORTIFS
Je ne pense pas que ce soit un dispositif exclusif à un contexte. C'est un moyen pour valoriser les élèves qui attendent beaucoup de l'école, donc c'est un moyen pour eux de réussir. Et pour les élèves qui sont éloignés de l'école c'est un moyen de les rattacher en leur montrant qu'ils peuvent réussir facilement mais avec des efforts.	Les dispositifs auto-référencés ne concerne pas un public-type : il permet aux élèves scolaires de réussir, et d'accrocher les élèves non-scolaires en leur montrant qu'ils peuvent réussir.	DIVERSITE DES ELEVES / REUSSITE / ENGAGEMENT
Il y avait un gros écart entre cet élève qui avait investi énormément d'effort et cette évaluation à norme externe/barème.	Une évaluation basée sur une norme auto-référencée ne prend pas en considération les efforts et l'investissement personnel de l'élève.	EVALUATION / EFFORTS
Nos fiches d'évaluation sont les mêmes tout le long du collège et ce pour chacune des activités.	Stabiliser et harmoniser les évaluations comportant de l'auto-référencement au sein de l'établissement.	EQUIPE PEDAGOGIQUE EPS / ACTIVITE EVALUATIVE DE L'ENSEIGNANT / REFLEXION COLLECTIVE
C'est du traitement didactique qui est bénéfique à l'engagement et à l'apprentissage des élèves. Car il ne faut pas oublier que tout ça, doit être au service des apprentissages.	Les dispositifs auto-référencés relèvent d'un traitement didactique en faveur de l'engagement et	ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT / APPRENTISSAGE

Je me suis intéressé à la notion de performance théorique, c'est-à-dire que c'est un système qui permet d'élaborer des prédictions que l'on peut faire chez les élèves. Et ce concept de « performance cible » est parti de cela. L'idée est de partir de l'estimation du potentiel de l'élève au départ, pour savoir « toi tu vaux ça ... »

Et finalement si l'élève en fin de cycle atteint cette cible qu'on lui a donné (temps, distance...) ça veut dire qu'il a été performant en terme de résultat, d'investissement, ça témoigne d'une compétence. [...]On y retrouve la performance et l'exécution. En effet, quand l'élève atteint sa cible, je considère à la fois qu'il a été performant et qu'il a bien fait. Donc c'est un concept qui rassemble les deux.

L'estimation du potentiel [...] une formule mathématique empirique associée à un regard par rapport à un critère que j'ai dans chacune des activités.

Le meilleur ne va pas être celui qui saute le plus loin mais celui qui va être le plus proche de sa performance cible. Même si je saute moins loin qu'un camarade, si j'ai le différentiel le plus petit par rapport à ma performance cible, alors je vais gagner la compétition.

Mais l'un des autres outils que j'ai à ma disposition : les compétitions équitables. Par exemple : un élève qui court sur les haies avec un handicap et un autre élève sans. Cela recrée une égalité entre les élèves et donc il y aura plus d'engagement des élèves. C'est donc un élément clé dans ce que je propose car ça donne une chance objective à chacun de gagner.

Et l'idée de recréer une égalité entre les élèves ça casse ce système qui est prêt établi.

de l'apprentissage des élèves.

La performance théorique est à la notion à l'origine de celle de performance cible. Celle-ci permet d'estimer le potentiel des élèves pour savoir où les amener en termes de résultats

L'atteinte de la performance cible de l'élève témoigne de sa performance, de son investissement et de sa compétence.

L'estimation de la performance-cible dépend d'une formule mathématique associée à un critère spécifique à chaque activité.

Avec les dispositifs auto-référencés, la réussite ne dépend pas de l'exploit réalisé, mais de l'écart à la performance-cible.

Les compétitions équitables se fondent sur l'instauration de handicap pour les élèves favorisés sur le papier, lorsqu'ils rencontrent un élève de niveau moindre. Cela permet de recréer une égalité entre élèves et de favoriser l'engagement de chacun.

Les dispositifs auto-référencés

PERFORMANCE THEORIQUE / PERFORMANCE-CIBLE

PERFORMANCE-CIBLE / ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE / ENGAGEMENT / COMPETENCE / REUSSITE

PERFORMANCE-CIBLE / ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT

PERFORMANCE-CIBLE / REUSSITE

COMPETITION EQUITA BLE / EGALITE DES CHANCES / REUSSITE

EGALITE DES CHANCES /

	permettent de ré- instaurer de l'égalité entre élèves de niveaux, venant casser le système actuel, basé sur le classement entre élèves.	REUSSITE
Le but premier c'était qu'il s'engage plus.	Le but premier des dispositifs auto- référencés est que les élèves s'engagent plus.	ENGAGEMENT
L'idée était de mettre l'effort au centre.	Les efforts de l'élève sont au coeur des dispositifs auto- référencés, ces derniers permettent de les valoriser.	EFFORT / ELEVE AU CENTRE
Elle a un effet positif sur l'engagement des élèves car on dit aux élèves que ce qui va leur permettre d'avoir une très bonne note en EPS [...] ce n'est pas parce qu'on est le meilleur de la classe, mais c'est le fait d'atteindre les objectifs qu'on leur aura fixés.	Les dispositifs auto- référencés ont de effets bénéfiques sur l'engagement des élèves : les efforts fournis pour atteindre leur objectif personnalisé conditionnent leur réussite.	ENGAGEMENT / REUSSITE
S'il fait des efforts alors il sera en réussite.	Grâce aux dispositifs auto-référencés, l'élève qui fait des efforts sera en réussite.	EFFORTS / REUSSITE
Ça permet de répondre au problème souvent présent au collège ; la problématique de l'engagement. Le « je suis nul, alors je ne le fais pas ». Mais si on fait ce petit pas vers eux, les élèves s'engagent plus, en tout cas en EPS on obtient des résultats très positifs et significatifs, et d'année en année c'est quelque chose qui ne se dément pas.	Les dispositifs auto- référencés permettent de pallier à l'impuissance apprise des élèves, qui s'engagent davantage	ENGAGEMENT / COLLEGIENS / IMPUISSANCE APPRISE
Par exemple en relais : l'équipe qui est la plus rapide va partir de plus loin. Avec une équipe qui va partir du plot 18 et l'autre du plot 26 et en réalité s'ils sont aussi efficaces dans la transmission l'un que l'autre, il devrait arriver en même temps. Et donc l'équipe qui a le mieux transmis va gagner.	Présentation d'un exemple de compétition équitable en relais- vitesse, avec des départs de plots différés	COMPETITION EQUITABLE / DIFFERENCIATION EN FONCTION DU NIVEAU DES ELEVES
Et ça, ça décuple l'engagement car tous les élèves ont une chance de gagner. Et ça m'arrive souvent d'avoir des élèves qui ne sont pas forcément les plus rapides qui gagnent des élèves plus rapide car ils ont	Les compétitions équitables favorisent l'engagement de	ENGAGEMENT / EGALITE DES CHANCES /

mieux transmis.

Dans la compétition équitable les élèves étaient tous à fond, ils avaient le sentiment de jouer et d'avoir la possibilité de gagner.

C'est très concret. Tout d'abord, ils le refont. Un élève qui refait, qui veut sa revanche et qui ne se met pas sur le côté, ça c'est un premier indicateur. Deuxième indicateur, quand ils gagnent on le voit faire « ouais », « monsieur, j'ai gagné » Troisième indicateur, les élèves en parlent à la fin de la séance entre eux.

Le lien entre performance cible et apprentissage, c'est que le contenu que je vais cibler va être le contenu clé qui va être au cœur du dispositif pour pouvoir atteindre sa cible.

Par exemple en saut en longueur, il y a 2 contenus clés : avoir une course d'élan qui me permet d'arriver vite à la planche, et aller loin c'est aller haut (ma tête qui monte à l'impulsion). Ce sont deux éléments clés que je mets en lien avec l'atteinte de la cible. »

Alors, les critiques qu'on m'a faites c'est qu'une fois que les élèves ont compris le « truc » c'est que les élèves ne se donnent pas à fond. Comme par exemple l'élève qui ne se donne pas à fond lors d'un test VMA.

On pourrait se demander si les élèves ne vont pas dire « monsieur ce n'est pas du vrai basket ! », alors oui ils vont râler si on leur fait en 3^{ème}

tous : les moins rapides peuvent gagner les moins rapides.

Les compétitions équitables favorisent l'engagement de tous : ils se prennent au jeu car ils ont la possibilité de gagner L'engagement des élèves se traduit par des comportements très concrets : ils refont, verbalisent leur réussite, échangent avec leurs camarades à la fin du cours.

Les dispositifs auto-référencés sont favorables aux apprentissages car ils mettent l'accent sur des contenus d'apprentissages corrélés aux besoins de l'élève, pour que celui-ci atteigne sa performance.

Exemple de 2 contenus d'apprentissage-clé en saut en longueur : une course d'élan permettant d'arriver vite à la planche et aller loin, c'est aller haut.

Les élèves peuvent contourner le dispositif auto-référencé en ne s'engageant pas complètement dès le début et s'assurer d'atteindre une performance-cible faussée.

Il faut amener les dispositifs auto-

REUSSITE

ENGAGEMENT /
EGALITE DES
CHANCES / PLAISIR
/ REUSSITE

ENGAGEMENT /
COMPOTEMENT

PERFORMANCE-
CIBLE /
APPRENTISSAGE /
CONTENU
D'APPRENTISSAGE

CONTENUS
D'APPREN
TISSAGE

LIMITES

LIMITES /
SOLUTIONS AUX

et que ça arrive comme un cheveu sur la soupe. Mais pas si on leur explique depuis des années.

Les élèves qui ont acquis une impuissance apprise en EPS, eux il faut un peu aller les chercher, être dans le discours, mais on y arrive très vite.

Mais à force de répétition et aussi le fait de voir les autres réussir, ça permet de les engager davantage.

On peut les mettre en compétition, on peut leur dire que cette estimation est évaluée, on peut également prendre le résultat du début comme résultat qui peut évoluer tout au long du cycle. »

Je me réserve jusqu'au milieu du cycle pour établir la performance cible de chacun. Après le milieu du cycle je n'y touche plus .

Cela résout deux problèmes : Pour les élèves qui auront de toutes façons une bonne note à la fin car ils sont hors barème dès le début, cela leur permet d'avoir quand même un objectif à atteindre. Pour les « non-sportifs » je résous le problème de motivation en montrant que la cible est accessible pour tous.

Pour les élèves qui ont plus de mal à comprendre le sens du dispositif, l'explication est la base de leur engagement

référéncés aux élèves de manière progressive dès le début de leur cursus , de façon à ce qu'ils le distinguent d'une pratique fédérale.

Il ne suffit pas de mettre en place un un dispositif auto-référencé pour que les élèves en difficulté s'engagent : il faut que l'enseignant les accompagne par le discours.

A force de répéter ses actions voir les autres réussir, les élèves ayant une impuissance apprise s'engagent davantage.

Afin d'éviter les stratégies d'économie des élèves, il est possible de les mettre en compétition lors de la prise de performance initiale.

L'enseignant doit se laisser du temps pour établir une performance-cible pertinente pour chacun de ses élèves.

La pertinence de la performance-cible déterminée en milieu de cycle permettra d'accrocher à la fois les sportifs et les nons-sportifs.

L'enseignant doit prendre le temps d'expliquer le dispositif auto-

LIMITES

LIMITES /
IMPUISSANCE
APPRISE /
SOLUTIONS AUX
LIMITES

IMPUISSANCE
APPRISE /
ENGAGEMENT

SOLUTIONS AUX
LIMITES /
PERFORMANCE-
CIBLE

ACTIVITE
DIDACTIQUE DE
L'ENSEIGNANT /
PERFORMANCE-
CIBLE

DIVERSITE DES
ELEVES / ELEVES
SPORTIFS / ELEVES
NON SPORTIFS
ACCESSIBILITE
POUR L'ELEVE

ACTIVITE
PEDAGOGIQUE DE
L'ENSEIGNANT /
ENGAGEMENT

Ce qui fait la force d'une équipe, c'est la cohérence de formation, et si dans une équipe on est cohérent d'une activité, d'une année et d'un professeur à l'autre alors il n'y a pas de soucis. »

référéncé aux élèves pour qu'ils y trouvent du sens.

La force d'une équipe pédagogique EPS réside dans la cohérence du parcours de formation proposé aux élèves, du début à la fin de son cursus, et quel que soit son enseignant d'EPS.

EQUIPE
PEDAGOGIQUE EPS
/ COHERENCE DE
FORMATION

Ce qui fait la force d'une équipe c'est ce travail en collaboration et cette inscription du parcours de formation sur le long terme des élèves.

La force d'une équipe pédagogique EPS réside dans la collaboration entre collègues pour proposer un parcours de formation cohérent à l'élève.

EQUIPE
PEDAGOGIQUE EPS
/ COLLABORATION

En sport collectif, le score du match c'est toujours le nombre de points marqués, qui est multiplié par le nombre de marqueurs. Si dans une équipe il y a eu 4 points de gagnés mais qu'il y a eu 3 marqueurs, alors l'équipe a 12 points. Si dans l'équipe en face il y a eu 6 points de marqués mais seulement par 1 élève alors son score final restera de 6 points.

[...] Ensuite en sport collectif avec le système de point que je vous ai proposé tout à l'heure. En CA4 c'est très facile de le mettre en place en leur donnant un système de point offensif par ex, en étant plus exigeant avec certains en terme de points offensifs sur une rencontre.

En gym et accro sport aussi. En faisant par exemple avec le voltigeur avec plus ou moins de joker, avec plus ou moins d'aide (sachant que le minimum sera une aide). Ceci pour permettre d'avoir des niveaux de difficulté différents en fonction des élèves. Et permet aussi à l'équipe de déterminer des cibles pour chacun. Donc le vert + sera associé à un pyramide avec un voltigeur tête en bas et un autre ce sera autrement.

CA1 : lancer, relais, combiné athlétique, course de haies, triple saut, vortex, saut en longueur, demi-fond.

[...] Ensuite en natation : nager vite mais ça pourrait être aussi en nager longtemps.

Connaître les codes de lecture de la motricité pour savoir les contenus à enseigner pour que l'élève progresse. [...] Lire la motricité en hiérarchisant ce sur quoi il faut travailler, et pour qu'ils progressent sur sa difficulté 1, voilà ce qu'il faut qu'ils apprennent. Mais cela est possible que si l'on a construit une grille de lecture avec des critères.

Illustration de mise en oeuvre de dispositifs auto-référencés en CA4.

APSA

Illustrations de mise en oeuvre de dispositifs auto-référencés en CA3.

APSA

Illustrations de mise en oeuvre de dispositifs auto-référencés en CA1.

APSA

Afin d'apporter des retours constructifs aux élèves, l'enseignant se doit d'avoir des grilles d'analyse fine de la motricité.

ACTIVITE
EVALUATIVE DE
L'ENSEIGNANT

Annexe 7: Liste des catégories et des macro-catégories en fonction des entretiens

	Eric Llobet	Ghislain Hanula
Catégories (Macro-catégories)	Élève au centre (Élève) Accessibilité pour l'élève (Élève) Performance-cible (Élève, Enseignant) Engagement (Élève) Activité réflexive de l'élève (Élève) Ressources de l'élève (Élève) Progrès (Élève) Utilité de l'EPS (Élève) Élèves sportifs (Élève) Élèves non sportifs (Élève) Genre de l'élève (Élève) Climat motivationnel (Enseignant) Activité évaluative de l'enseignant (Enseignant) Dépassement de soi (Élève) Réussite (Élève) Emotions (Élève) Tranche de vie (Élève) Efforts (Élève) Rapport à la note (Élève) But d'accomplissement (Élève) Collégiens (Élève) Lycéens (Élève) Plaisir (Élève) Apprentissage (Savoir) Contenus d'apprentissage (Savoir) Équipe pédagogique EPS (Enseignant) Conception de l'EPS (Enseignant) Réflexion collective (Enseignant) Formation de l'enseignant (Enseignant) Fond culturel (Savoir, Élève) APSA (Savoir, Enseignant) Activité réflexive de l'enseignant (Enseignant) Activité didactique de l'enseignant (Enseignant) Se situer dans les apprentissages (Élève, Enseignant) Activité pédagogique de l'enseignant (Enseignant) Interactions élèves-élèves (Élève) Mise en œuvre pratique (Enseignant) Fonction de l'EPS (Enseignant)	Élève au centre (Élève) Efforts (Élève) Progrès (Élève) Élèves en difficulté (Élève) Évaluation (Enseignant) Différenciation en fonction du niveau de chacun (Enseignant) Élèves sportifs (Élève) Élèves non sportifs (Élève) Activité didactique de l'enseignant (Enseignant) Activité pédagogique de l'enseignant (Enseignant) Diversité des élèves (Élève) Réussite (Élève) Engagement (Élève) Équipe pédagogique EPS (Enseignant) Activité évaluative de l'enseignant (Enseignant) Réflexion collective (Enseignant) Apprentissage (Savoir) Performance théorique (Enseignant) Performance-cible (Élève, Enseignant) Accessibilité pour l'élève (Élève) Compétence (Élève) Compétition équitable (Enseignant) Égalité des chances (Élève) Collégiens (Élève) Impuissance apprise (Élève) Plaisir (Élève) Comportement (Élève) Contenu d'apprentissage (Savoir) Limites (Enseignant) Solutions aux limites (Enseignant) Cohérence du parcours de formation (Enseignant) Collaboration (Enseignant) APSA (Enseignant)