

Epreuve : 102 Matière : 0430 Session : 2021

CONSIGNES

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

A l'heure où la crise sanitaire accentue le décrochage scolaire concernant l'école, elle touche également au mode de vie des citoyens français. En effet, une enquête de l'ONAPS en juillet 2020 (AP, sédentarité et confinement) démontre que le 1^{er} confinement a renforcé les inégalités de pratique physique. Ainsi, ceux qui ne pratiquent que peu d'AP avant le confinement en ont pratiqué encore moins pendant. De plus, le délitement du lien social déjà à l'œuvre auparavant (Fargem, Vire ensemble dans un monde incertain, 2015) s'est accentué avec la crise "dans un contexte marqué par une fragmentation croissante, par la solitude et l'incertitude" (Doc contexte n°1, Unesco 2020). Dès lors, il demeure que la formation d'un citoyen qui s'engage dans un "mode de vie actif et solidaire" (B.O spécial n°1 du 22 janvier 2019) devient un enjeu primordial de nos sociétés sur lequel, l'école et les établissements scolaires "comme lieu où les élèves peuvent s'engager", (Doc contexte n°2) ont un fort rôle à jouer pour, à terme, construire une "véritable société de l'engagement" (1.3 sujet). Au vu de ses enjeux, en quoi et comment l'enseignant d'EPS dans sa globalité peut-il favoriser un engagement durable des élèves dans leurs apprentissages, au service d'un mode de vie actif et solidaire ?

Un engagement durable des élèves dans leurs apprentissages "amène une réflexion sur trois dimensions" selon la citation: comment faire pour que l'apprentissage, par compétence en EPS et à l'école, se continue dans la "vie scolaire", dans la "vie active" puis tout au long de la vie" (1.9 sujet)? Quels leviers utiliser pour déclencher un engagement aussi fort de l'élève dans l'acquisition des compétences, définie comme "l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à situation complexe ou inédite"? L'apprentissage résultant d'une "modification systémique et durable du comportement" (Teprado, 1997), il peut à la fois être compris en terme de produit: j'ai acquis tel compétence, et à la fois en terme de processus. En effet, l'apprentissage alterne des phases positives d'acquisition, .1. / .11..

et des phases négatives, d'autant plus exacerbé par la survenue de la puberté majoritairement au cycle 4 (B.O 2015) qui "modifie leur comportement et leur vie sociale". Or, se savoir regagner peut venir altérer un engagement durable dans les apprentissages, qui plus est quand la puberté et l'adolescence bouleverse la vie active et physique des élèves et leur comportement social et solidaire (LaFont, l'adolescence, 2011). Ainsi, un engagement durable des élèves dans leur apprentissage n'est pas si simple à cet âge là. De plus, à destination de la vie scolaire, active (professionnelle), et en générale tout au long de la vie, les compétences construites en EPS se doivent d'être réinvestissable et donc complexe, mais également à portée des élèves pour éviter tout désengagement premier (Nasret, Comment éviter la résignation acquise en EPS?, 2004). Dès lors, comment placer la balance entre accessibilité et complexité? D'ordre méthodologique, méthodique ou sociale, les compétences en EPS alternent plusieurs dimensions mais sont parfois très ciblées. En effet, Gausser (à l'école des compétences sociales, dossier I.F.E., 2016) évoque l'importance de la construction de compétence sociale au service d'un mode de vie solidaire. De plus, l'objectif général n°2 du lycée "savoir se préparer et s'entraîner", lui qui articulant ces 3 dimensions, semble faire référence à une composante méthodologique de planification de son entraînement plus exacerbé. Dès lors, comment l'enseignant d'EPS peut-il favoriser une "palette d'expérience d'engagement" à vivre par l'élève pour acquérir ces compétences, à dominante méthodologique et sociale, afin de les investir dans un mode de vie actif et solidaire? Selon Terzi et coll (Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire, 2016), vivre diverses expériences, notamment d'engagement, peut favoriser l'acquisition de compétence à la condition que celles-ci soient familières et semblables. Comment l'enseignant peut-il favoriser cette construction de compétence et l'engagement durable de l'élève dans ce processus? Quels moyens sont à sa disposition?

L'enseignant d'EPS contribue à cet engagement via diverses procédés qui sied à son statut. De par sa posture professionnelle, à travers laquelle l'humain et le sensible peut se voir, via des choix didactiques, concernant le traitement de l'APSA support, des contenus et des compétences ciblées, ou des choix pédagogiques, concernant les modes de groupements et les rapports enseignants-élèves, l'enseignant est susceptible de faire la différence en terme de réussite et d'apprentissage"

(Sarazin, Instauration d'un climat motivationnel et implication des élèves en EPS: l'état des recherches, 2006). En tant qu'enseignant, notre intervention prend place dans un contexte en collège rural dont l'objectif n°1 du projet d'établissement est de "renforcer l'engagement des élèves dans leur apprentissage". Néanmoins, au vu de la commande d'illustrer "à différents niveaux de la scolarité dans le second degré, au service d'un mode de vie actif et solidaire" (Projet Lycée 2019), nous étayons notre démonstration également au lycée.

De plus, et à plus large échelle, les "pouvoirs publics" et les "associations" semblent jouer un rôle important pour concourir au développement d'un engagement citoyen. Ces institutions et structures, extra-scolaires, peuvent néanmoins trouver une place dans le cadre de projet interdisciplinaire ou à plus large échelle s'inscrivant dans le cadre du parcours citoyen (juin 2016 - doc annexe n°3), en ce que elles ontient une plus value en reliant et plaçant les compétences au service de la vie future vers un "ailleurs et plus tard" (Axe 3 - projet ELS doc contexte). Ainsi, par un travail de sensibilisation "et de reconnaissance et de valorisation" (citation 1.7-8), ces structures et institutions peuvent à la fois aider à "maintenir un niveau d'investissement et suffisant" pour atteindre les transformations visées dans le plus concret de l'EPS (doc n°4 contexte) et relier les savoirs et les compétences à la vie (Noir, Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation, 2014). Ainsi, quel rôle et place l'enseignant d'EPS peut-il accorder à ces structures et associations pour favoriser un engagement durable des élèves, au service d'un mode de vie actif et solidaire?

Nous nous attacherons à montrer que l'enseignant d'EPS peut contribuer à un engagement durable des élèves dans leurs apprentissages en basant ses choix didactiques et pédagogiques sur des besoins élémentaires motivationnels : l'attrait pour le jeu et le collectif. Nous illustrerons, au collège et au lycée, en favorisant une palette d'expérience d'engagement "qui soit au service d'un mode de vie actif et solidaire".

Néanmoins, le contexte étant marqué par la "fragmentation croissante" (doc contexte n°1) et certains élèves ne veulent "aucunement participer" à quelconque investissement (doc contexte n°2, Cnesco 2018), il s'agira pour l'enseignant via des choix pédagogiques novateurs et une posture professionnelle exemplaire de sécuriser l'engagement de l'élève dans l'acquisition de compétence tout au long de la vie.

À plus large échelle, la construction de passerelles solides entre les pouvoirs publics, les associations et l'école dont l'EPS sera agent d'un engagement citoyen, actif et solidaire, face aux enjeux de société.

Nous montrerons dans une première partie que, se basant sur le besoin d'affiliation via une palette d'expériences d'engagement dans divers groupements, l'enseignant d'EPS est à même de favoriser un engagement durable des élèves dans l'acquisition de compétence à dominante sociale, au service d'un mode de vie solidaire au collège.

Néanmoins, certains élèves décrits par le CRESCO (2018) ne sont pas forcément inclinés à s'engager spontanément et l'enseignant pourra donc mettre en place une interdépendance des résultats pour sécuriser l'acquisition de tels compétences

A plus large échelle, la construction de parcelles engagées ^{avec une association} dans la lutte pour la préservation de l'environnement et les compétences sociales et épatiques construites en EPS permettront un engagement durable des élèves dans un mode de vie solidaire vis-à-vis de l'environnement au sein du parcours citoyen.

Nous montrons dans une deuxième ^{et ultime} partie que, se basant sur le besoin de jeu via une palette d'expériences d'engagement dans ceux-ci, l'enseignant d'EPS est à même de favoriser un engagement durable des élèves dans l'acquisition de compétence quant à la planification de son entraînement, à dominante méthodologique, au service d'un mode de vie actif au lycée.

Néanmoins, certains élèves décrits par le CRESCO (2018) ne sont pas forcément inclinés à s'engager spontanément et l'enseignant pourra donc mettre en place une orthogonalité des buts pour sécuriser l'engagement dans l'acquisition de tels compétences.

A plus large échelle, la construction de parcelles avec les pouvoirs publics pour favoriser le réinvestissement de compétences construites lors EPS, dans la ville, permettront un engagement durable des élèves dans un mode de vie actif au sein du parcours éducatif de santé.

Epreuve : 102 Matière : 0430 Session : 2021

CONSIGNES

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

Nous allons entrer dans une première partie que l'enseignant d'EPS peut fonder ses choix didactiques et pédagogiques sur un besoin motivationnel : celui d'affiliation, pour engager durablement les élèves dans l'acquisition de compétences, notamment sociales au service d'un mode de vie solidaire, cela étant permis par le fait de faire vivre à l'élève une "palette d'expérience d'engagement" (I.S. de contexte).

En effet, le besoin d'affiliation ou le sentiment d'appartenance social est un des besoins primaires et fondamentaux de l'être humain et de l'élève (Deci & Ryan, Self-Determination Theory, 2017; Duval, l'élève et le sport, 1987) qui plus est lorsque le contexte scolaire est marqué par "la solitude et l'incertitude" (Unesco (2020)). Or là, la mise en groupe engageait l'élève en même temps qu'elle constitue un vecteur d'apprentissage pour l'élève comme le montre Vigotsky (Pensée et Langage, 1934) où le processus d'apprentissage vient de l'interpersonnel à l'intra personnel. Ainsi, l'enseignant, en faisant des choix pédagogiques quant aux différentes formes de groupement en EPS, et des choix didactiques quant aux compétences et contenus ciblés favorise, et un engagement spontané de l'élève, et la transmission de compétence du tuteur au tuteur.

Cela peut s'illustrer en classe de 4^e dans notre collège rural lors d'une séquence de C.O. puisqu'il est stipulé qu'il faut "favoriser une programmation mettant en avant les APPN" (Doc. contexte 6, projet EPS axe 2). La compétence visée est "réaliser un itinéraire à deux, en toute sécurité, en coopérant et suivant des lignes directrices de niveau 1 et 2". L'enseignant met en place une "zone d'appel" qui favorise les interactions et la coopération (Savard et coll., La pratique collective en opposition, 2008) où par deux, avec une carte pour les deux élèves, chaque binôme à deux minutes pour planifier son itinéraire. Le parcours se compose de plusieurs itinéraires de 5 balises posées à proximité des lignes directrices, qu'elles soient de niveau 1 ou 2, et de point remarquable. Les contenus sont d'ordre moteur et méthodologique : je plie, j'oriente, je suis avec mon pouce et je réoriente après avoir percé la balise; et d'ordre social. En effet, Enseigneurs & Co (La formation des élèves tuteurs, 2009) propose plusieurs règles d'or lors d'interaction

tuteur-tutoré dont notamment celles attribuées à la gestion social du porteur ("encouragements, félicité..."). Ainsi, les contenus sociaux donnés verbalement aux élèves lors de la préparation ou départ participent à l'engagement citoyen de l'élève et au développement de ses "compétences de citoyenneté" (Doc n° contexte). L'enseignant n'aura qu'un rôle préparateur puisque l'interaction se déroulera bien de son regard, mais il pourra néanmoins "débrieffer" (Terzi, 2013) dans la même ligne d'appel prévu à cet effet pour assurer de l'engagement durable des élèves à la fois dans la poursuite de la compétence en C.O. comme à la fois dans les encouragements sociaux, premiers d'un mode de vie solidaire.

Néanmoins, le document contexte n°3 (Cnesco 2018) met en évidence 2 profils d'élève pour lesquels les engagements citoyens et solidaires semblent compliqués : "ceux issus de milieux sociaux défavorisés" qui refusent de participer, et l'"élite", aux "excellents résultats scolaires" qui s'investissent peu. En effet, Karabenick & Krapp (Journal of Education Psychology, 1991) décrivent les premiers ayant une faible estime d'eux-même (Voir, les contextes difficiles, 2018) les amenant à refuser toute aide pour "garder la face" (Goffman, Encounters, 1961). Les deuxièmes, à l'inverse avaient une grande estime d'eux-même (Pochon, Être enseignant dans un lycée des beaux quartiers, 2019), qui est noté comme facilitant des conduites d'intériorité de peur de montrer une éventuelle incompétence à autrui (Nader, Role of threat to self esteem and perceived control in recipient reaction to help, 1986). Ainsi, certains élèves de notre classe de 4^e peuvent refuser et éviter le tutorat et ainsi ne pas s'engager durablement et dans l'acquisition de compétence et dans un mode de vie solidaire. L'enseignant peut donc effectuer un choix pédagogique d'interdépendance positive quant aux formes de groupement. En effet, Heug (in Le Scott, 2006) démontre que la cohésion opératoire réduit l'atteinte à l'estime de soi et Johnson & Johnson (Cooperation and Competition, theory and research, 1989) que celle-ci favorise des formes d'engagement coopératives. Ainsi, les dispositifs qui favorisent un engagement durable des élèves sont ceux où les élèves ont un intérêt objectif à coopérer ("Néard" dans aux élèves & gat de l'Etat in Deliquière, l'Etat, 2000).

Dans notre classe de 4^e, il s'agirait alors de proposer un dispositif de groupement selon le principe du "carte 2 cartes" inspiré de Pottier ("Comment rendre bénéfique la coopération?", 2012). Les élèves sont par dyade hétérogène, au sein d'un groupe de 4. La carte est fixe, accroché à la base de l'équipe, une carte est mobile.

Les élèves vont chercher des balises dans un système de course au score par 2. Pendant qu'une équipe planifie son itinéraire (à la base), l'autre peut utiliser la carte mobile pour chercher des balises de niveau 1 et 2. Le score est comptabilisé pour l'équipe. Ainsi, l'enseignant propose une palette d'expérience d'engagement social à 2, à 4, en système tuteur-tuteur constant ou intermittent si l'élève ^{tuteur} choisi de relier le parcours en même temps utilisant le tuteur utilisable carte. Le système favorisera l'acquisition de la compétence visée ainsi que sécurisera l'engagement durable des élèves dans des compétences citoyennes" (doc 1 contexte)

À plus brève échelle, en C.O, nous pourrions choisir d'impliquer une association de défense de la faune et la flore sauvage dans un EPI avec la SVT. Des modalités de type "arbre remarquable" en parc serait envisageable pour à la fois y inclure des associations qui péreniseront un engagement de protection de certains espaces végétaux ("ne pas couper à travers tel bosquet, ne pas piétiner tel espace..."). Ainsi, nous nous plaçons dans le parcours citoyen de l'élève puisque stipulant "l'implication sur les enjeux liés à l'environnement" dans ce collège en contexte rural. L'association Greenpeace ou extinction rebellion favoriserait alors un "travail de sensibilisation" (sujet) à l'environnement, ayant d'un engagement durable dans de futurs apprentissages attachant à l'écologie. Les compétences ciblées ici relève de compétence citoyenne vis-à-vis de l'environnement au service d'un mode de vie solidaire et alternatif. De plus, Jose et coll (Experiential Learning Theory: the impact of outdoor classrooms in environmental education, 2017) ont montré que les émotions et l'apathie renvies vis-à-vis de la nature était les premières sources d'engagement durable dans un mode de vie solidaire à l'environnement. Ainsi, la pérennisation de la C.O dans cet établissement et l'extension à d'autres contextes (milieux boisés, carrières, élagues...) favorisera un engagement durable et l'acquisition des compétences tout au long de la vie attachant à l'attachement vers le milieu naturel, grand enjeux de demain (doc contexte n2)

Ainsi, nous avons montré dans cette première partie que, malgré le manque d'engagement de certains élèves dans une affiliation ^{d'intégrité} spontanée à cause d'une faible ou trop grande estime de soi, l'enseignant pourrait également jouer sur d'autres variables didactiques tel que l'intégration pour engager durablement les élèves dans l'acquisition de compétences, qui en partenariat avec une association et un EPI permettront de relier à la vie et ainsi le rendre au service d'un mode de vie solidaire de l'environnement.

* La posture professionnelle de l'enseignant pourra tendre à une exemplarité écologique dans son mode de vie pour devenir "autre" significatif aux yeux de ses élèves. (Vaher, 1997)

Nous retrouverons dans une dernière et ultime partie que l'enseignant d'EPS peut fonder ses choix didactiques et pédagogiques sur un besoin motivationnel: celui du jeu, pour engager durablement les élèves dans l'acquisition de compétences, notamment méthodologique, au service d'un mode de vie actif, cela étant permis par une "palette d'expériences d'engagement".

En effet, le besoin d'hédonisme est mis en avant pour les élèves par Durand (l'enfant et le sport, 1987) et consiste en l'attrait vers quelque chose de plaisant. En EPS, ce besoin s'apparente à la recherche d'un but de performance où l'individu cherche à être meilleur qu'autrui (Esciba-bailey, la motivation autodéterminée in Travert & Rey, l'engagement de l'élève en EPS, 2018). Ainsi, les élèves s'engagent spontanément et durablement vers le jeu (Nortag & Parkett, Primary emotional system and personality, 2011), phase première et conditionnant l'apprentissage (Travert & Rey, doc contexte n°4). Tout l'enjeu de l'enseignant restant à placer l'acquisition de compétence au service du jeu. En effet, dans une acception holistique de la santé à travers le concept de "physical literacy" (Whitfield, 2015), Condoreux et coll (Engager la littératie physique pour éduquer à la vie active, revue eps, 2020) place le plaisir de bouger comme déterminant premier à l'acquisition de compétence, notamment méthodologique par préserver sa santé.

Ainsi, en EPS, et surtout du document contextuel pour nous placer "à différents niveaux de la scolarité du second degré" (sujit) ici au lycée, il est envisageable, via le jeu, de favoriser un engagement durable dans des acquisitions qui seront au service d'un mode de vie actif. Play international (2015) a développé le principe de "play d'agogy" où l'engagement de l'élève par le jeu est au service de l'acquisition de connaissances et de compétence plus transversal tel que la gestion de sa vie physique future par exemple. En 2^{ème} par exemple il est possible de proposer le jeu inspiré du "partir-revenir" en demi-fond (Peloux & Raillard, 1996). En 2, l'élève à 16 secondes pour placer un plot le plus bas possible et revenir dans les temps impartis, son camarade devant placer le plot le plus bas possible également. Le traité de didactique du demi-fond effectué par l'enseignant lui-même permet de favoriser un engagement durable en variant les formes de jeu ("le tour de France" (Terc) 2015, "le 20" Falco (2015)). Cette "palette d'expériences d'engagement" sera au service d'un mode de vie actif de par l'acquisition de compétence méthodologique à l'échauffement par exemple. Entre une rangée de plot, et dans une série, les élèves remontent la pente et aux affirmations de l'enseignant "Pour augmenter ma VMA et ma santé, l'EPS n'est pas suffisante" les élèves choisissent de revenir soit par la droite (oui) soit par la gauche (non) de la rangée de plot. Le rôle de l'enseignant est ici informatif (question) mais aussi explicatif et utilitaire, la dernière partie de la leçon se composant d'une planification de son entraînement personnel, moi-même effectuée sur la base du partir-revenir. Les élèves choisissent le nombre de répétition d'affût (4 à 8), le format (pyramide, salve) selon leur module régulé en présentiel par l'enseignant. ..8./11..

17.75 / 20

Epreuve : 102 Matière : 0430 Session : 2021

CONSIGNES

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

Ainsi, ce petit jeu permet de conserver l'engagement initial de l'élève par le jeu, tout en le plaçant au service de l'acquisition d'un savoir s'entraîner, lesquels sont garant d'un mode de vie actif et solidaire. L'exemple ne tenant qu'à quelques jeux retraités, d'autres en plus seront envisagés au cours de la séquence pour favoriser une palette d'expérience d'engagement.

Néanmoins, selon le cnesco (2018) (doc contexte n°3) certains élèves demande une vigilance nécessaire quant à l'engagement. En effet, "Les filles sont encore en retrait par rapport aux garçons sur certaines modalités de participation" (cnesco, ibid.) et c'est notamment le cas des jeux vidéant des buts de performance et de coopération sociale. Noncst ("les buts d'accomplissements en EPS" n° dossier n°83, 2018) démontre que, majoritairement, la socialisation des filles tend à les faire privilégier des buts de maîtrise au détriment des buts de performance. Ainsi, l'engagement de certains élèves, notamment filles mais également certains garçons, envers des buts différents peut limiter la portée des acquisitions de ce savoir s'entraîner et, à terme, l'entrée dans un mode de vie actif. L'enseignant peut donc effectuer un choix didactique quant à la mise en place d'une orthographe des buts pour favoriser un ^(Duda & Whitehead) engagement durable de tous. En favorisant des buts, et de maîtrise, et de performance, et en ⁽¹⁹⁹⁹⁾ obligeant les élèves à essayer les deux, l'enseignant contribue, par ses choix, à un engagement durable des élèves puisqu'il a été noté que ces buts oscillent en fonction des situations et de l'histoire de vie du sujet et que donc l'élève changerait potentiellement de but préférentiel en fonction (Gemison, Conceptualizing achievement goals as governed by attractors dynamics, 2012).

Ainsi en EPS, dans cette situation précédente, il convient de mettre en place des critères de réussite favorisant la maîtrise où tel distance de plot ne sera valide qu'après 3 essais à la même distance. Des fiches répertoriant ces distances à la première séance pourront être réutilisées au cours de la séquence pour que les élèves puissent essayer de battre leur record personnel, favorisant un engagement par la maîtrise. Le duel face à un partenaire d'ont conservé pour favoriser à la fois l'un et l'autre. De plus, à travers une posture professionnelle d'enquêteur (Seig, Entre suivi, accompagner et

9./11..

acquies, 2014), l'enseignant pourra interroger et questionner les élèves sur ce qui il préfère dans le jeu (battre mon camarade ou battre mon record personnel) afin de les orienter vers une planification de leur entraînement qui corresponde plus à leur attente ce qui favorisera la durabilité de l'engagement de l'élève puisqu'en cohérence avec son projet personnel. Les contenus abordés seront de l'ordre de la course ensemble pour les buts de compétition et de l'ordre de l'amélioration de sa performance par les buts de maîtrise. L'enseignant pourra estimer pour ce dernier profil le nombre de seconde qu'il pourra gagner aux 500 mètres en suivant à la lettre tel programme et ainsi ces retours d'informations augmentent l'engagement durable dans l'acquisition d'un savoir s'entraîner scolaire.

A plus long terme, il peut être envisagé un partenariat avec "les pouvoirs publics" (sujet) de la ville de l'établissement à question pour favoriser la mise en place de trace APS Strava® ou open runner dans la ville et ses alentours. Des défis pourront être donnés aux élèves de cette classe visant à réaliser le meilleur temps pour une trace (un parcours) pour ceux s'engageant sur des buts de compétition, ou à améliorer son temps pour une même trace pour ceux suivant des buts de maîtrise. L'enseignant pourra jouer sur sa posture professionnelle en participant, hors école, aux défis inspirés du "jeu à bouger" (Gandhiens et al.) et en démontrant les bienfaits d'un mode de vie actif. Cet artifice didactique sera au service de l'entraînement hors école des élèves et permettra de reconnaître et valoriser le travail de planification de l'entraînement fait par les élèves. En citant les pouvoirs publics dans une relation qui soit sécuritaire pour les élèves de l'établissement, l'enseignant participe à la fois à promouvoir un mode de vie actif chez ses élèves de par l'aménagement d'un environnement favorable à l'AP qui constitue le 3^e pilier du PES (janvier 2016), et même temps qu'il impulse une réflexion des pouvoirs publics sur l'AP et l'aménagement urbain.

Ainsi, nous avons noté dans cette deuxième partie que, bien que tous les élèves n'adhèrent pas d'emblée à la planification d'un entraînement sur la base du jeu, notamment dû à des goûts différents pour la maîtrise ou la performance, l'enseignant peut user d'artifice didactique tel que l'orthogonalité des buts et de sa posture professionnelle pour favoriser un engagement durable des élèves dans l'acquisition de compétence relative au savoir s'entraîner et à la

planification de l'entraînement. Plus encore, en y liant les pouvoirs publics dans un tracé d'itinéraire dans la ville de l'établissement, l'enseignant favorise une palette d'expériences d'engagement dans un mode de vie actif. Les écoles ou parcs peuvent être réinvestis les compétences construites en EPS.

En somme, nous avons montré que l'enseignant d'EPS, en basant ses choix didactiques et pédagogiques sur des besoins motivationnels tel que le besoin d'affirmation et de jeu, contribue grandement à un engagement durable des élèves dans le processus d'acquisition de compétence à la fois citoyenne et sociale, où de l'ordre du savoir s'entraîner et à dominante méthodologique. Illustré au collège, dans le contexte du document n°6, et hors contexte pour répondre à des niveaux distincts de la scolarité, l'enseignant a favorisé une "palette d'expériences d'engagement" (myth) que ce soit dans différentes formes de groupement au C.O ou dans diverses expériences de jeu en demi-fond pour augmenter un potentiel réinvestissement de compétence hors école.

Néanmoins, le document contextuel n°2 met en évidence des profils d'élèves pour lesquels l'engagement n'est pas si durable et il s'agit pour l'enseignant de proposer des procédés didactiques (l'orthogonalité des buts) et pédagogiques (l'interdisciplinarité des groupements) en plus de sa posture professionnelle exemplaire pour sécuriser l'engagement durable de tous dans leurs apprentissages et au service d'un mode de vie actif et solidaire.

À plus large échelle, la construction de passerelles solides avec les pouvoirs publics et des associations à favoriser cet engagement durable des élèves vers "l'acquisition de compétence tout au long de la vie".

Au moment de conclure, nous nous interrogeons quant à la direction que prend l'École vers les enjeux écologiques (éco-délégué, circulaire 2019).

L'EPS et les APPN n'ont-ils pas un fort rôle à jouer dans cette sensibilisation? Qu'est-ce de la création d'un parcours environnemental à côté du PEAC, de PES, du citoyen et de l'avenir?

