



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



L'excellence en eps

Naissance d'un sentiment d'excellence

Nicolas CHEVAILLER

Professeur EPS, UFR STAPS, Nantes

Certains élèves arrivent en lycée professionnel avec une faible estime de soi, conséquence, souvent, d'échecs répétés. Pour autant, ce nouvel espace d'apprentissage est porteur d'excellence. Il favorise l'acquisition de compétences professionnelles recherchées dans le milieu professionnel. Il est aussi un tremplin vers l'enseignement supérieur et contribue chaque année à l'émergence de talents grâce à des concours comme "Meilleurs apprentis de France" par exemple. Comment casser cette spirale de l'échec afin que chacun croit en soi et perçoive son lycée comme une voie d'excellence ?

Cet article pose comme postulat que le sens que l'élève attribue à sa réussite permet de passer d'une excellence élitiste à un sentiment d'excellence atteignable par toutes et tous. L'excellence n'est plus une norme extérieure mais une norme auto-référencée; l'élève éprouve le sentiment d'atteindre un haut degré de compétence au regard de valeurs qui lui sont propres. L'enjeu est alors de mettre en lumière les conditions qui permettent d'agir sur la valeur que l'élève attribue à sa réussite, de renforcer sa fierté personnelle, s'épanouir et se montrer suffisamment ambitieux pour tendre vers son excellence.

Nicolas CHEVAILLER, Naissance d'un sentiment d'excellence

Janvier 2023 - Partie 2 - Article 4 - page 1





Vivre un projet unique

Les élèves associent souvent l'excellence à la première place. Ils se comparent entre eux en permanence. Cette façon de penser engendre régulièrement des désillusions et du découragement. Paradoxalement, cette perception de l'excellence est un puissant levier d'engagement pour eux. L'enjeu est alors de partir de leurs croyances pour les engager et agir sur la valeur qu'ils attribuent à leur réussite.

Spectacle d'arts martiaux : un projet unique à long terme

Dans un premier temps, pour répondre à cette envie d'être le meilleur, il est possible de proposer aux élèves de vivre un projet unique, dont la prise de risque le rend un peu hors norme et extraordinaire à leurs yeux. Ce mélange de désir et de crainte favorise, potentiellement, l'émergence d'un sentiment d'excellence. Il est alors essentiel de s'interroger sur les représentations initiales des élèves pour faire adapter les paramètres du projet. Pour exemple, pour une classe de terminale certificat d'aptitude professionnelle (CAP) électricité, la conception et l'interprétation d'un spectacle d'art martiaux, à l'occasion de la journée des talents de fin d'année, est envisagée. Ce choix s'appuie sur le contexte singulier d'un groupe de quinze garçons. Ils parlent régulièrement de boxe et s'identifient à certains combattants bien que, paradoxalement, aucun ne pratique. Ce monde les attire autant qu'il leur fait peur car ils y perçoivent une menace à l'encontre de leur intégrité physique. De plus, malgré une assurance de surface, le regard de l'autre les met mal à l'aise. Ils craignent d'être jugés et ce sentiment s'amplifie lorsque le public est important. Pour autant, même si l'enseignant est convaincu du caractère unique du projet à relever, il reste à persuader les élèves et les familles. Un temps d'acculturation est nécessaire pour qu'ils puissent se projeter et faire apparaître des doutes qui donnent de la valeur à l'objectif à atteindre. Pour la classe de CAP, le projet est présenté, en présence des parents, sous forme du visionnage d'un spectacle d'arts martiaux réalisé par des professionnels. Les élèves découvrent des projections et des chutes avant chorégraphiées, le lieu de la prestation ainsi que la présentation de la journée des talents. De prime abord, ils ne se sentent pas capables de relever le défi proposé. Mais l'enjeu est de dépasser ces inquiétudes pour qu'ils s'engagent dans le projet et qu'ils construisent des compétences qui les renforcent.

Une succession de mini exploits

La croyance en une intégrité physique et/ou sociale menacée est le frein principal de l'engagement. Il est aussi un puissant levier d'incitation à agir et à apprendre. En exposant régulièrement l'élève à de petits projets perçus comme des mini-exploits à relever, celui-ci construit, petit à petit, une confiance en soi. Ils prennent la forme de situations vécues dans des champs d'apprentissage (CA) dont les ingrédients restent similaires à la prestation envisagée pour la fin d'année : prise de risque physique et psychosociale. L'enseignant choisit de commencer l'année par le CA2 à l'appui de l'escalade avec l'enjeu de formation : "être capable d'affronter le vertige grâce au matériel et à son partenaire"¹. Le partenaire devient une aide pour réaliser un mini-exploit : gravir une voie en dévers. Elle n'est pas accessible seul mais seulement avec les partenaires qui peuvent assurer, corde tendue, et tracter pour aider. L'idée de jouer avec le vertige est amplifiée avec le dévers. Il attire autant qu'il fait peur et donne aux yeux du grimpeur de la valeur à la réussite. Lors d'une deuxième séquence, l'enseignant réfléchit au paradoxe du CA4 grâce au judo dont l'enjeu visé est : « être capable de réaliser une projection sur le dos avec force, vitesse et précision ». Un parti pris fort est fait de ne pas travailler le judo au sol. Les projections qui conduisent à ce qui ressemble à un IPPON sont spectaculaires et amplifient les émotions. L'élève est partagé entre réaliser des projections, source de plaisir et de satisfaction, et subir des chutes perçues comme dangereuses. La troisième et dernière séquence porte le projet final : la construction et la réalisation d'un spectacle d'arts martiaux.

En résumé

Les tableaux (Tab.1 et 2) ci-dessous proposent une synthèse des conditions qui permettent à l'élève d'attribuer une valeur d'excellence au projet à réaliser par le filtre des paradoxes qui font naître une crainte pour son intégrité physique et une exposition au regard des autres.

Tableau 1 : Conditions pour que le projet soit perçu comme ambitieux:

	Supports	Paramètres	Réalisations
Construction progressive d'une d'excellence perçue	Des « mini-exploits » au cours de l'année	Répétés, progressifs Menace de l'intégrité physique Crainte du regard de l'autre	Séquence 1 : affronter le vertige grâce au matériel et à son partenaire. Séquence 2 : réaliser une projection sur le dos avec force, vitesse et précision
	Un projet de fin d'année « extraordinaire »	Unique Prise de risque Engagement émotionnel	Séquence 3 : Concevoir et réaliser un spectacle d'arts martiaux

¹ PERES (H.), SIMON-MAILLERET (L.), « Articuler des formes de pratiques scolaires pour faire vivre les émotions des grimpeurs », *Dossier enseigner l'EPS* n°7, 2021

Tableau 2 : Des paradoxes à l'échelle du CA

	CA1	CA2	CA3	CA4
Paradoxes	Chercher à battre son record Jouer avec ses limites physiologiques	Partir en milieu inconnu Revenir sain et sauf	Se mouvoir devant les autres S'exposer aux yeux des autres	Chercher à gagner S'exposer à une défaite douloureuse.



Identifier et comprendre ses réussites

La naissance d'un sentiment d'excellence est un processus long, étroitement lié à une succession de réussites perçues comme des exploits. Mais une des difficultés réside, pour les élèves, dans l'identification de la valeur attribuée à leurs réussites.

Des repères pour mettre en valeur ses réussites

Au regard des expériences vécues, les élèves minimisent souvent le résultat de leurs actions. Pour les accompagner vers la déconstruction de certaines croyances, l'enseignant réfléchit à la construction de repères favorisant la mise en valeur de réussites dans des temporalités variables qui peuvent guider l'élève à l'échelle d'une séquence, du cycle ou du parcours de formation. Ils permettent de les situer sur le chemin qui mène à l'exploit en proposant des étapes balisant les progrès et en identifiant des pistes de travail pour tendre vers des réussites de plus en plus ambitieuses. Ces étapes peuvent être construites par les élèves pour qu'ils en soient maîtres. Pour la classe de terminale CAP électricité, l'enseignant cible deux enjeux prioritaires. Le premier est de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du collectif dans la construction et l'interprétation du spectacle d'arts martiaux de fin d'année. Pour tendre vers cet objectif, l'enseignant identifie au préalable quatre étapes : "vivre seul, vivre ensemble, faire ensemble et construire ensemble"². Les savoirs faire et les savoirs être sont les repères choisis (Tab.3). A chacune des étapes, ils sont présents et se déclinent différemment. Le choix est fait de les inscrire dans une temporalité longue à l'échelle de l'année. L'enseignant jalonne les différentes séquences de mini-exploits qui obligent à construire ensemble les réussites. Cette récurrence est porteuse de sens pour l'élève et favorise des transformations durables dans la relation à l'autre dans et hors de l'école.

² THUAL (V.), « Savoir coopérer : savoir-faire ou savoir être ? », e-novEPS n°10, janvier 2016

Tableau 3 : Des repères à l'échelle de l'année scolaire pour réussir à construire ensemble

	Vivre seul	Vivre ensemble	Faire ensemble	Construire ensemble
Savoir être	Je me centre sur moi	Je m'intéresse à mes camarades	Je coopère	Je suis ami critique
Savoir faire	Je possède des savoirs faire	Je partage des savoirs faire	Je propose mon aide	Je suis partie prenante

Le deuxième enjeu est d'être capable de mettre en place des stratégies pour surmonter la crainte de la menace de son intégrité physique et du regard de l'autre. Quatre étapes sont identifiées : évitement, engagement réservé, engagement serein et engagement assuré (Tab.4). Les repères choisis sont de natures différentes. Le premier s'appuie sur la construction de stratégies sécuritaires qui permettent d'enlever le risque objectif de la situation, le deuxième est la modification des représentations des élèves.

Tableau 4: Des repères à l'échelle de l'année scolaire pour réussir à maîtriser sa peur.

	Évitement	Engagement réservé	Engagement serein	Engagement assuré
Stratégies sécuritaires	J'ai une connaissance limitée des procédures qui me permettent d'agir en sécurité	Je manque de confiance dans l'usage des procédures qui me permettent d'agir en sécurité	J'exploite les procédures qui me permettent d'agir en sécurité	Je maîtrise les procédures qui me permettent d'agir en sécurité
Représentations des élèves	Mon attention se centre sur les risques encourus. Je me préserve.	Je prends en compte les risques encourus. Je reste mesuré.	Je centre mon attention sur la motricité spécifique. Je m'adapte.	Je centre mon attention sur les principes de motricité efficace. Je me corrige.

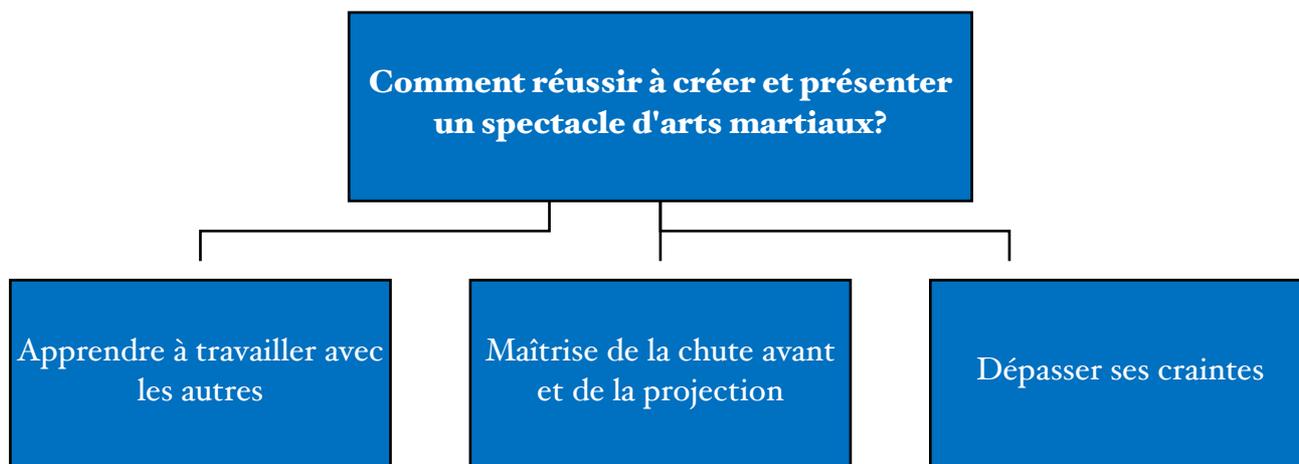
Auteur de ses réussites

L'identification de réussites successives porteuses de valeurs pour l'élève contribue à l'émergence du sentiment d'excellence. Pour qu'il s'ancre durablement dans le temps, l'élève doit se sentir capable de réitérer cet exploit hors du cadre protecteur de l'école et sans l'accompagnement bienveillant de l'enseignant. L'enseignant peut proposer des dispositifs qui le rendent auteur³ de sa réussite. Le questionnement inductif est la porte d'entrée à la dévolution du savoir en direction de l'élève. Il sert de support à l'émergence de pistes qui permettent d'atteindre l'objectif visé. Elles sont, ensuite, investies par l'élève en fonction des besoins qu'il identifie. Pour la classe de

³ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « L'élève auteur de son évaluation », e-novEPS n°16, janvier 2017

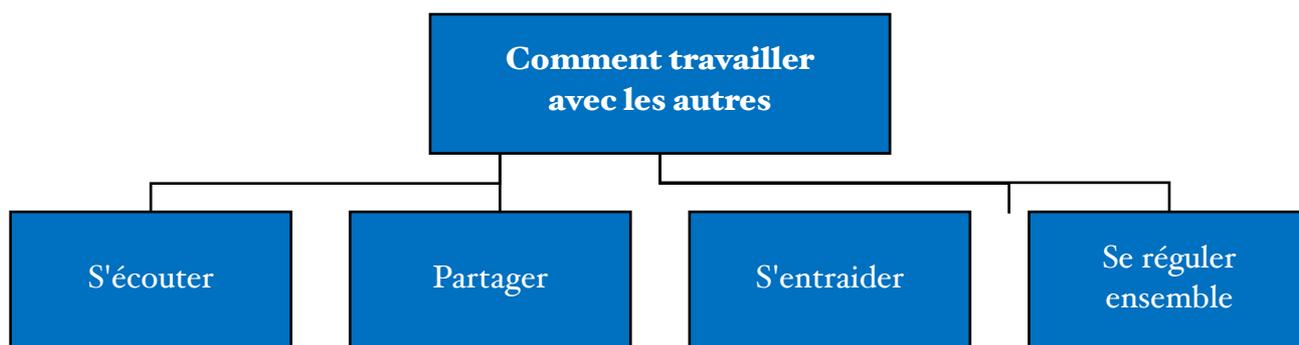
terminale CAP électricité, la question suivante est posée, en début d'année, aux élèves : "Que doit-on travailler pour réussir à créer et présenter un spectacle d'arts martiaux ?". Plusieurs pistes émergent comme "apprendre à travailler avec les autres", "maîtriser les chutes avant et les projections" ou encore "dépasser ses craintes" (Tab. 5). Elles sont écrites dans le tableau sous forme schématique. Aucune réponse n'est figée. Elles peuvent se préciser, être rajoutées ou enlevées avec le temps et les expériences vécues. Par-delà l'alternance pratique-réflexion, l'élève est encouragé à conscientiser les processus qui lui permettent de réussir. Il exerce alors, progressivement, sa métacognition.

Tableau 5 : Questionnement inductif relatif au projet extraordinaire



Au fur et à mesure des apprentissages, l'enseignant cible un ou plusieurs axes prioritaires à travailler. Le questionnement inductif permet l'émergence de pistes concrètes de réussites. Aucune n'est privilégiée au détriment d'une autre. À la question, comment faire pour réussir à travailler ensemble ? Plusieurs réponses apparaissent comme être capable d'écouter l'autre, de partager, de s'entraider et de se réguler ensemble (Tab.5). L'élève devient, petit à petit, auteur de sa réussite car il a lui-même construit le chemin pour y parvenir.

Tableau 6 : Questionnement inductif second sur apprendre à travailler avec les autres





Conclusion

Un projet de fin d'année qui se veut être extraordinaire, préparé par de mini-exploits vécus en amont, faire naître chez l'élève un sentiment d'excellence. Ce sentiment s'inscrit d'autant plus durablement que l'élève identifie ses réussites par lui-même parce qu'il est partie prenante des connaissances nécessaires pour faire ainsi que de leur formalisation. L'exploitation d'une démarche métacognitive, qui se centre sur les procédures utilisées, renforce l'activité de l'élève jusqu'à lui permettre d'en éprouver des bénéfices au-delà des limites de l'école.