

JOYEUX Julien - Professeur d'EPS, Collège Paul Eluard, Chalette-sur-Loing (45).

Mots clés : apprentissage coopératif - engagement - régulation - autodétermination - crise sanitaire

Entre thèque et baseball, une Forme Scolaire de Pratique (FSP) originale et engageante pour tous

Introduction

En dépit de la variété et de l'originalité des supports d'activité proposés lors du confinement d'Avril 2020 (Joyeux - Simon, 2020) la quantité d'activité physique des élèves a tout de même été négativement impactée. La rentrée de Septembre, rythmée par la succession des protocoles sanitaires, a perturbé à son tour la programmation des établissements mais encore plus les formats pédagogiques traditionnels. Pas étonnant alors que l'addition de ces facteurs conduise Potdevin et collaborateurs (2020) à conclure que : « *ce que la pandémie nous apprend concernant l'EPS, c'est que les enseignants sont attachés à cette finalité (N.d.A.: de promotion de l'activité physique et de santé)* ». Et même si, nous ne réduisons pas l'EPS à cette seule finalité, nous souscrivons à ces éléments de conclusion quant à l'ajustement de la programmation annuelle mais surtout des dispositifs mis en place (dont cette proposition) pour engager les élèves vers un niveau de littératie physique plus important.¹

Dans le cadre du champ d'apprentissage « *conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif* », nous avons fait le choix d'une forme scolaire de pratique (FSP) à la croisée de la thèque et du baseball, dénuée d'ancrage culturel pour la majorité de nos élèves. Nous partons ici du postulat qu'une forte représentation pouvait davantage fragiliser la reprise de l'engagement des élèves. Comme le souligne P. Goirand², le sens que l'élève donne à une activité est profondément lié aux objets de savoirs et à leurs modalités de transmission, « *il s'agit de créer un milieu favorable pour que l'élève s'investisse et se distancie des modèles, pour que l'élève passe d'une activité immédiate inspirée par la rencontre fortuite avec les objets de savoir, ou les personnes, afin de satisfaire des besoins immédiats, à une activité voulue, organisée, socialisée, impliquant une stratégie a priori, une évaluation consciente, et un effort à fournir* ».

La construction de notre démarche d'enseignement s'appuie notamment sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) et, en nous référant à la conférence de Damien Tessier (biennale AE-EPS 2019), nous avons envisagé relancer l'engagement de nos élèves en sollicitant les trois besoins fondamentaux décrits par les auteurs : le besoin d'autonomie, le besoin

de compétence et le besoin d'affiliation. Au cours de la mise en place de cette FSP, la progressivité des contenus tient compte des ressources individuelles (besoin de compétences), offre la possibilité de différentes voies de réussite proposées par le groupe (besoin d'autonomie) et nécessite une réflexion et un travail collectif pour progresser et performer (besoin d'affiliation). Proposée à différents niveaux de classes, cette FSP aura connu des variations du fait de l'appropriation des contenus par les élèves mais surtout par la possibilité qui leur a été laissée de conserver les éléments jugés les plus importants pour l'évaluation sommative (items retenus dans la grille d'évaluation). Nous vous proposerons ici, l'évolution de cette FSP pour une des classes de 6^{ème}.

Plus globalement, les compétences abordées lors de cette séquence viseront à : rechercher le gain de la rencontre par la mise en œuvre d'un projet prenant en compte les caractéristiques du rapport de force, anticiper la prise et le traitement d'information pour enchaîner des actions, et se mettre au service de l'autre pour lui permettre de progresser.

Ainsi selon Fredricks, Blumenged et Paris (2004), l'engagement peut se caractériser par trois composantes distinctes mais dotées d'une inter-corrélation très importante : l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif. A ces trois dimensions, Reeve (2012) ajoute l'engagement agentique qui permet de décrire la contribution proactive de l'élève lors de l'apprentissage.

Selon nous, ces quatre composantes permettent d'apporter un éclairage complémentaire au cadre de la théorie de l'autodétermination (TAD) en servant d'indicateur d'évaluation à notre démarche d'enseignement.

Cette FSP constituera une grande boucle (situation de référence) commune à l'ensemble des groupes dans le but de faire vivre à l'ensemble de nos élèves une tranche de vie commune permettant notamment de créer des sujets de discussion au sein de l'établissement et de prolonger l'expérience jusqu'à un tournoi interclasse à l'AS. Les situations dites de remédiation seront envisagées comme des petites boucles permettant un travail technique

1) La littératie physique peut se définir comme la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique pour toute sa vie. <https://litteratiephysique.ca/litteratie-physique>.

2) Goirand P., *Rôles des modèles en pédagogie*, revue *Dire*; Cité par Jean-Luc Ubaldi aux assises de l'EPS à Nantes, 2009.

et/ou tactique. Selon Coston et Ubaldi (2013), c'est l'articulation entre la grande boucle et le choix par les membres du club des situations petites boucles qui permettront de donner du sens à l'engagement des élèves par la mise en évidence de « pas en avant » par le groupe (Ubaldi, 2004). Ces pas en avant auront alors une valeur importante et mobiliseront les besoins d'affiliation et de compétence.

L'objet de notre présentation, sera de préciser les quatre étapes jalonnant la mise en place de cette FSP tant du point de vue de l'activité de l'enseignant que de celle de l'élève.

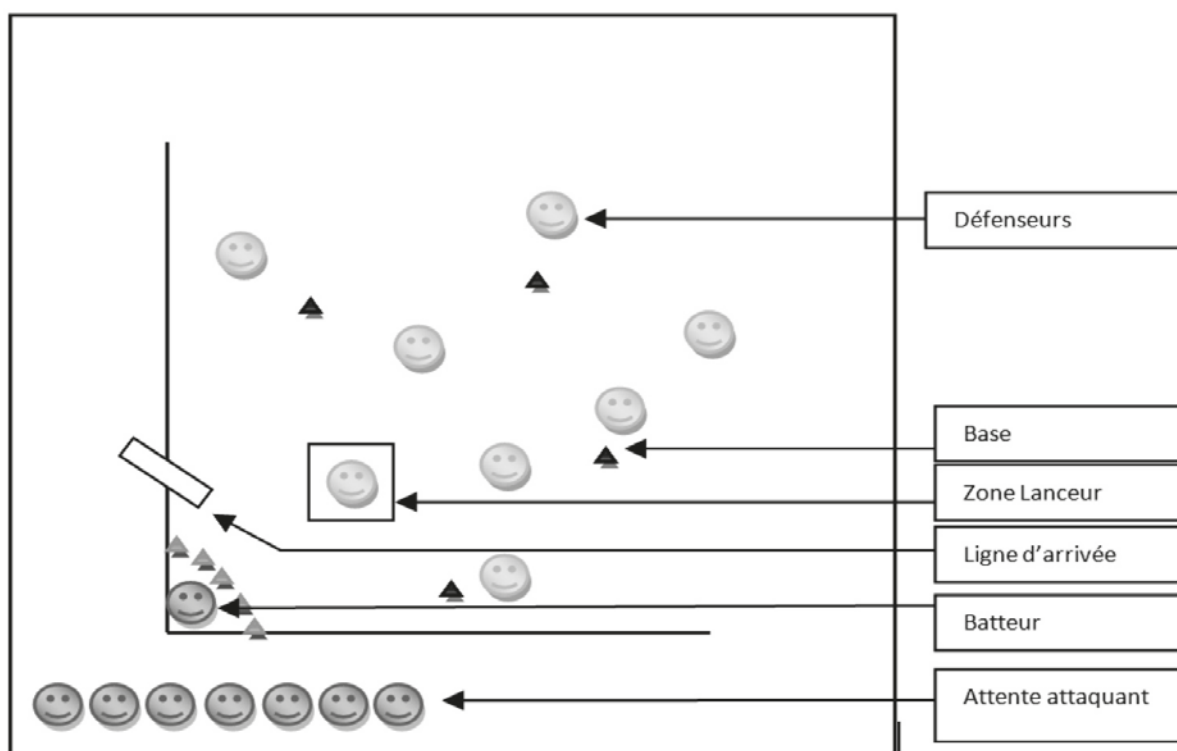
1. Structurer notre séquence autour de cette FSP pour créer une dynamique de groupe permettant un engagement soutenu et prolongé

1.1 Composition des clubs et première expérience : des pré-requis pour fonctionner

Lors de la première séance, une version simplifiée est proposée aux élèves. Par cette forme jouée et par la motivation naturelle des enfants pour le jeu, nous pensons faciliter leur engagement. Cette activité méconnue peut solliciter le besoin d'autonomie par les nouvelles expériences vécues mais également par le challenge de nouvelles compétences motrices à maîtriser.

Cette activité collective sans affrontement physique permet aux élèves de tous profils de s'engager dans une démarche collective sécurisée. Les échanges sont alors favorisés. Deux clubs affinitaires sont composés et une concertation de l'ensemble des membres permet le choix d'un nom de club. Ces clubs sont stables sur l'ensemble de la séquence, voire de l'année (Travers et Mascaret, 2011) Une fois les clubs créés, une première partie s'engage en suivant l'organisation matérielle illustrée par la Figure 1.

Figure 1 - Organisation matérielle séance 1 Thèque



Le lanceur dans sa zone, lance la balle en direction d'un batteur (jouant pour cette séance avec une raquette), celui-ci dispose de 3 essais et doit se rendre au moins à la première base avant que la balle ne soit rapportée au lanceur. Le lanceur n'a pas le droit de sortir de sa zone pour récupérer la balle et l'attaquant doit être arrêté à une base au moment où la balle revient au lanceur.

Les défenseurs se placent librement sur l'aire de jeu mais ne peuvent pas empêcher la progression d'un attaquant d'une base à l'autre. De la même manière un attaquant doit aller d'une base à l'autre en ligne droite.

Pour éliminer un attaquant, les défenseurs peuvent « gober » la balle avant qu'elle ne touche le sol ou rapporter la balle au point de départ avant que

l'attaquant ne soit arrivé à la base suivante. L'attaquant engagé sur le tour peut décider en fonction de la qualité de la frappe du nouveau batteur de tenter de rejoindre la ou les bases suivantes. S'il estime ne pas avoir le temps de rejoindre la base suivante, il peut aussi décider de rester sur sa base pour ne pas risquer une élimination. Toutefois, deux attaquants ne peuvent pas s'arrêter sur la même base. Les attaquants ont le droit de se doubler durant le tour.

Pour marquer un point, l'attaquant doit terminer le tour des bases et revenir dans la zone de départ sans se faire éliminer (il marque alors un point). Dans le cas d'un tour complet réalisé sans arrêt, il marque deux points.

Une équipe a terminé d'attaquer quand tous les batteurs sont passés une fois. On échange alors attaque et défense. Lorsque les deux équipes ont joué une phase d'attaque, la manche est terminée.

L'objectif est de découvrir l'activité et les différents rôles que l'on peut tenir dans l'équipe. Une fiche de ressenti (Figure 2) est distribuée en fin de

séance afin de permettre aux élèves de noter leurs impressions en début de séquence et d'estimer leur capacité de progression. Cette fiche d'auto-positionnement sera reproposée en séance 5 avant le mercato et en bilan de séquence.

Figure 2 - Fiche de ressenti Baseball

Le baseball et moi :

Aujourd'hui, j'ai découvert une nouvelle activité sportive : quel smiley correspond le mieux à ce que j'ai pensé de cette activité :

						
Ce que j'ai pensé de cette activité :						
A la fin de cette séance, je me sens :						
Je pense que je peux progresser :						
Dans mon club, je me sens						

1.2 Un bilan de première séance afin de provoquer l'implication au sein du club

Le bilan de cette première séance permet aux clubs d'établir la composition de deux équipes (A et B). Elles peuvent être homogènes ou hétérogènes entre elles, mixtes ou non. Mais dans tous les cas : les choix devront être expliqués par les capitaines à l'enseignant lors de la réunion des responsables d'équipe.

Lors de cette première expérience, les consignes simples et l'utilisation de la raquette favorisent la réussite et permettent aux élèves de se sentir

capables de progresser. Ce constat est identique chez nos élèves au sentiment de compétence habituellement bas en EPS. Ce qui peut laisser penser que le niveau de motivation est assez important en ce début de cycle. La réussite facilitée par la frappe de la balle à la raquette favorise l'engagement des élèves dans la situation de jeu. Pour ce qui est des interactions sociales, si l'attitude globale des clubs ne tend pas, en début d'expérience, vers une grande capacité d'écoute et d'entraide, la proposition de créer deux équipes dans le club permet de séparer temporairement certaines incompatibilités de personnalités et ainsi rassurer les protagonistes.

2. Les élèves face à la situation d'apprentissage : les élèves font preuve d'un engagement plus important et d'une motivation plus autonome

2.1 Seconde séance : mise en place du score parlant : une situation complexe pour coopérer

La seconde séance sera consacrée à la mise en place de notre situation de référence. Les règles de celle-ci évolueront de manière variée en fonction des classes par la possibilité laissée aux clubs de se mettre d'accord au regard des faits de jeu et des difficultés rencontrées.

Cette situation permettra au regard de son score de juger des performances individuelles et collectives : ce que Bellard (2006) nomme « *score parlant* ». C'est-à-dire qu'à la lecture du score, on en cerne directement la façon de l'obtenir et par rebond les réussites et difficultés du groupe. Un point (ou deux si l'élève fait un tour sans s'arrêter) sera attribué dans les mêmes conditions que pour la 1^{ère} séance, 10 points seront accordés lorsqu'un

nouveau joueur marque (3 joueurs différents = 30 points) et 100 points seront accordés à l'équipe lorsque l'ensemble des joueurs marque (si l'équipe est composée de 5 joueurs, 100 points sont attribués lorsque les 5 ont réussi à marquer, 200 points lorsque les 5 joueurs marquent deux fois etc.).

Les équipes A et B se rencontrent entre elles. Une première phase de jeu de 3 manches est réalisée avant de calculer un score intermédiaire. Le score des équipes A et B des deux clubs est alors additionné et la victoire est alors donnée au club qui a la somme de points la plus importante.

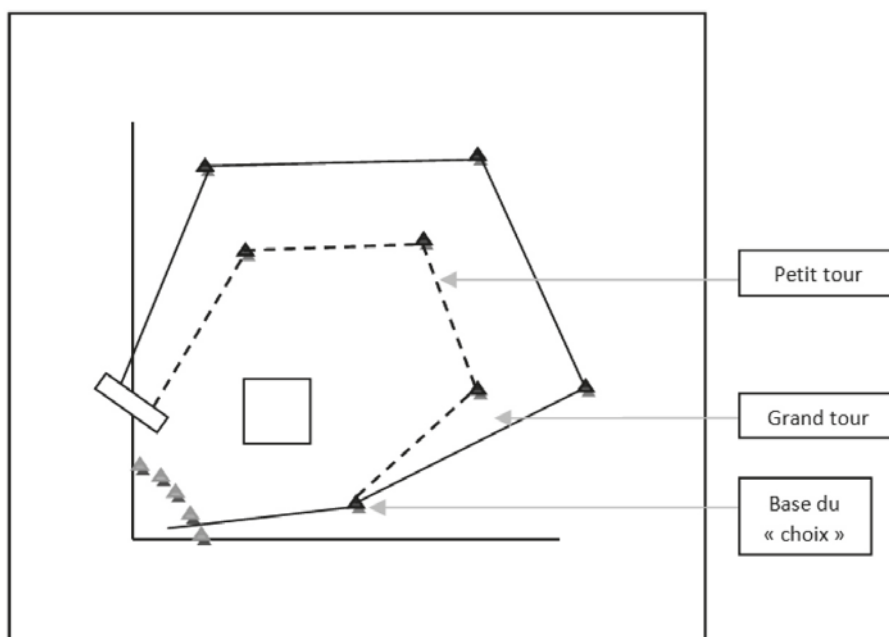
Le club mené à la mi-temps a la possibilité d'ajuster la composition de ses deux équipes. L'échange d'un joueur est possible à condition d'en expliquer la raison. Pendant ce temps, l'équipe en tête estime la marge de progression possible sur la seconde manche et détermine un score cible à atteindre (il peut être inférieur, égal ou supérieur au score de la première phase de jeu).

Progressivement, nous incitons les joueurs des deux équipes (A et B) à échanger sur ce qui s'est passé sur leur terrain respectif mais nous encourageons également les deux clubs à s'inscrire dans une démarche d'optimisation nécessitant des échanges constructifs (les échanges sont enregistrés par les élèves dans leur vestiaire de club).

A l'issue de cette seconde séance, nous demandons aux joueurs de commencer à définir leur profil de joueur. Puis pour la séance suivante de se positionner sur l'un des profils (Lanceur, batteur, coureur, catcheur ou complet) Nous proposerons aux élèves de compléter des cartes de jeu pouvant illustrer la valeur de leurs pouvoirs.

2.2 Séances 3 et 4 : mise en place du « petit tour - grand tour »

Figure 4 - Mise en place situation Petit tour / Grand tour



Une évolution de la surface de jeu est réalisée tout en conservant le comptage des points de la séance 2. Suite du bilan de la séance précédente, les capitaines ont demandé la mise en place d'un petit tour en évoquant deux raisons : la difficulté de certains camarades à marquer des points mais aussi la quasi impossibilité de faire le tour complet quand on est le dernier batteur. Le petit tour est alors ajouté aux premières règles. Les élèves décident que seul un joueur peut utiliser le petit tour par manche. Ce n'est pas forcément le même joueur qui utilisera ce petit tour. Dans un premier temps, nous avons conseillé aux élèves de choisir le joueur qui allait faire le petit tour avant le début de la manche pour éviter les incompréhensions. Mais dans un second temps, nous avons demandé aux élèves de prendre une décision en fonction de fait de jeu (mauvaise frappe, joueur n'ayant pas encore marqué de point, joueur fatigué à ce moment de la partie...). Cette prise d'initiative pourra alors être discutée en fin de manche avec le reste de l'équipe. L'enseignant doit ici être vigilant au fait qu'un élève ne prenne pas le dessus sur le groupe en commandant ses partenaires. Cette attitude de leader aura pour conséquence de condamner les prises d'initiative.

Le changement de direction se fait au moment de passer le premier plot de manière à ne pas donner d'informations aux défenseurs trop rapidement. Cela permet également aux attaquants d'avoir du temps pour prendre la meilleure décision possible.

Lors de la mise en place de cette nouvelle règle, de fortes contestations sont apparues tant sur le point du comptage de point que lors du passage par le petit tour. Il est proposé de nommer un médiateur par équipe afin de créer un climat plus serein au tableau. Afin de répartir les responsabilités, les médiateurs sont des élèves différents des capitaines. Le médiateur est différent d'une séance à l'autre. Il a pour mission de vérifier le score avec son adversaire à chaque fin de manche.

Au cours de cette étape, nous constatons une évolution de l'engagement des élèves.

a. L'engagement comportemental (se concentrer et faire des efforts) : nous permettons à l'ensemble des élèves d'être en réussite par la mise en place de ce petit tour, et ce même aménagement permet aux élèves de coopérer pour trouver la meilleure solution et atteindre le score cible ou le score le plus important.

b. L'engagement émotionnel (vivre des émotions de natures différentes en fonction des situations de jeux et être capable de les contrôler pour ne pas perturber ses partenaires) : avec l'aménagement de la situation, la réussite individuelle peut se voir facilitée par l'utilisation du petit tour et ainsi provoquer un sentiment de joie. Sur l'enregistrement de fin de séance, les élèves ont prétendu être fiers d'avoir permis à un partenaire de finir un tour par l'utilisation du petit tour au bon moment. Les cent points du score parlant attestent alors d'un bon niveau d'engagement collectif de l'équipe.

c. L'engagement cognitif (utiliser des stratégies de planification et de régulation de leurs actions) : Il existe différents niveaux d'engagement cognitif. Un premier niveau est observé par la planification d'un passage par le petit tour pour un élève avant que la partie commence. Une stratégie manche par manche est mise en place pour permettre à l'ensemble des élèves de marquer et souvent la dernière manche permet l'exploit du petit tour entier pour celui qui court le plus vite de l'équipe.

Un second niveau de réflexion est observé par l'utilisation du petit tour en fonction des faits de jeu, ils cherchent à protéger et à faire marquer dès la première manche l'élève identifié comme le plus faible du groupe puis lors des deux autres manches, c'est l'opportunité d'une frappe puissante ou d'une mauvaise qui engage les élèves dans le petit tour.

d. L'engagement agentique : L'élève échange avec l'enseignant pour savoir ce qu'il est possible de faire, suggère certaines évolutions au regard des difficultés rencontrées au sein de son club. Ces interrogations proviennent d'observation et d'échange avec les joueurs de l'autre équipe dans le but d'améliorer leur stratégie. Les questions sur les possibilités et sur les limites de cette règle auront été nombreuses lors de la première manche, ceci permet d'engager des discussions avec les élèves au moment des réunions d'équipe. Les élèves demandent à pouvoir observer une manche de leur partenaire (l'équipe A observe la B ou l'inverse) afin de savoir ce qui pose problème et utiliser au mieux l'échange de joueur proposé à la suite de la 3^{ème} manche.

2.3 Proposition de suite du scénario pédagogique

a. Séance 5 : réalisation d'une évaluation formatrice soutenue et facilitée par la création des cartes profils de joueur lors des 4 premières séances. Un match en équipe complète permet d'observer les forces et les faiblesses d'un partenaire. Il sera alors possible d'apporter des précisions ou des modifications à la carte de l'élève. Un mercato est proposé à ce moment de la séquence. Il s'agit d'un échange de joueur entre les deux clubs. Tout comme l'échange entre équipe A et B, il est important que les élèves soient capables de justifier leurs propositions de mercato. Dans tous les cas, si l'échange est mal perçu par les élèves en question, il est automatiquement annulé. Afin de favoriser les discussions et les propositions de mercato, l'ensemble des fiches profils joueur est partagé.

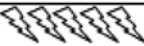
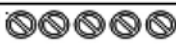
Une fois les ajustements réalisés par le partenaire, l'élève échange avec son observateur pour comprendre les modifications et décider quel(s) élément(s) travailler prioritairement.

b. Séances 6 à 9 : matchs à thème sur le modèle des scores parlant, précédés des ateliers des experts dont les thèmes sont déterminés à l'issue de la séance précédente (en s'inspirant du modèle JIGSAW³ proposé par Jean Philippe Averty et Océane Drouet). Ici, la démarche est de plus en plus proactive et sollicitera pleinement le besoin d'autonomie des élèves.

c. Exemples de petite boucle mise en place sur cette seconde partie de séquence :

- Vortex et lancer à bras cassé : travail de la technique de lancer à bras cassé.

Figure 3 - Carte joueur vierge

Nom Prénom		Profils :	
Attaque : 		Défense : 	
Batteur	☆☆☆☆	Gobeur	☆☆☆☆
Sprinteur	☆☆☆☆	Lanceur	☆☆☆☆
Décideur	☆☆☆☆	Passeur	☆☆☆☆
Finisseur	☆☆☆☆	Protecteur	☆☆☆☆
Spécialité :			

- Passe à 10 avec balle de tennis et règle des 3 secondes : travail des déplacements, travail d'appuis, amélioration de la communication et du « lancer / attraper ».
- Utilisation de la batte de baseball : nouvelle technique motivante pour les élèves.
- Partir au bon moment / travailler posture de départ en sprint.

Progressivement, et dans l'optique d'un tournoi interclasse puis d'une compétition d'association sportive, nous avons inclus certaines des règles du baseball lors des situations « petites boucles » et notamment le fait de pouvoir éliminer un joueur en apportant la balle sur une base avant que l'attaquant ne puisse la rejoindre.

3. L'enseignant face aux comportements des élèves : l'enseignant soutient les besoins des élèves

Cette troisième étape consiste à adapter la nature de notre intervention au filtre des réactions des élèves. Le style d'intervention que nous allons adopter sera donc directement corrélé avec la motivation de l'élève. Reeve (2013) a démontré que lorsque les élèves soutenaient un engagement correspondant à ses attentes, l'enseignant était plus enclin à laisser plus de liberté et d'autonomie à ses élèves. A l'inverse, lorsque les élèves tendent à se désengager ou à avoir des comportements plus déviants, l'enseignant contraint l'activité par l'ajout de règles limitant la prise d'initiative. En connaissance, nous avons veillé à ne pas surajouter de consignes dans le second cas, mais à donner des responsabilités d'observation, de juge, d'arbitre ou encore de coach de manière à développer un sentiment de compétence et d'utilité pour le groupe. L'observation par les membres de l'autre équipe du club permet également de faciliter les échanges positifs et les encouragements. Cette

attention aura permis de soutenir le besoin d'autonomie de part les responsabilités données pour autogérer les situations d'apprentissage et de match. Dans le même temps, le besoin de compétence est également renforcé par les progrès engendrés dans les situations de Jigsaw et par les rôles que chaque élève va tenir au cours des séances. Comme nous venons de le souligner, le travail d'observation, la mise en place des cartes profils et l'utilisation du score parlant additionnant le score des deux équipes sont autant d'éléments qui permettent de soutenir le besoin d'affiliation. Toutefois, au cours de cette étape, nous avons dû être très attentif aux reproches des uns envers les autres sur des prises d'initiative manquées. Une élève avait d'ailleurs proposé de pouvoir enlever les points marqués pour un joueur qui se comportait mal avec ses partenaires ou ses adversaires.

3) JIGSAW veut dire puzzle.

4. Les élèves face au style motivationnel de l'enseignant : les élèves font preuve d'un engagement plus important et d'une motivation autonome

En début de séquence, nous avons proposé aux élèves de remplir une fiche de ressenti et d'impression de progrès. Nous avons redonné la même fiche aux élèves aux séances 5 et 10. L'analyse des réponses met en évidence une évolution positive du sentiment de compétence et de l'engagement comportemental des élèves dans cette activité. En fin de séquence et à l'approche d'une nouvelle APSA, la proposition faite aux élèves de poursuivre un travail avec les mêmes clubs semble également les rassurer et met en évidence une aptitude à l'engagement en EPS supérieure à celle du début d'année. Cette forme de travail semble permettre de sécuriser l'engagement des élèves.

Toutefois, l'activité course d'orientation suivant la séquence de notre FSP n'aura pas immédiatement profité du transfert des compétences acquises

précédemment. Mais cela nous aura permis d'avoir un point d'accroche pour stimuler l'engagement des élèves dans ce nouveau cycle d'apprentissage. A l'issue de cette FSP, un bilan de séquence réalisé par l'enseignant autour des compétences développées dans le cadre des différents parcours éducatif aura permis de donner des exemples concrets à ces parcours. Ainsi, pour les élèves de 4^{ème}, nous leur avons demandé de choisir l'un des parcours et d'identifier sur une fiche les éléments acquis ou expérimentés. Ici encore, ce travail de synthèse plus ou moins guidé par l'enseignant permet de rendre visible et concret les progrès des élèves et ainsi de faciliter le maintien de leur engagement.

5. Conclusion et perspectives

En reprenant les propos de Méard et Bertone (1996), « *pour que l'élève apprenne, qu'il soit responsable et solidaire, il faut qu'il donne du sens et, pour cela, que la fonction de la règle soit comprise et admise* ». En effet, l'expérience de cette FSP, aura permis à nos élèves de s'engager plus intensément et ceci du fait d'une règle structurant à la fois l'activité individuelle et collective. Cette forme scolaire de pratique, nous aura par ailleurs permis d'aborder avec plus de sens également : la mise en action en sprint, le lancer

à bras cassé, la prise de décision individuelle et collective. Par sa forme, elle permet à la fois de s'opposer en tenant compte des contraintes sanitaires du moment mais aussi en enlevant les accrochages sources de désengagement. La dynamique du travail par club aura été conservée sur le reste de l'année et conduit à une amélioration notable de l'ambiance de travail dans le groupe et à l'augmentation du sentiment de compétence d'une grande partie des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Averty J.L., Drouet O. (2019). « L'expérience du Jigsaw en EPS : intervenir pour permettre à ses d'apprendre... et d'enseigner aux autres ». *Les dossiers Enseigner l'EPS*, vol. 5, p. 167 à 170.

Bellard S. (2006). Évaluation, quand le quantitatif révèle le qualitatif. *Revue EP&S* n° 321.

Coston A., et Ubaldi J.L., (2013) « La leçon en EPS : un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes », *Les dossiers Enseigner l'EPS* n°1.

Deci L., Ryan R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.

Joyeux J., Simon A. (2020). « Entre innovation et tradition, des enseignants d'EPS impliqués, créateurs de liens », *Revue EP&S* n° 388.

Méard J.A., Bertone S. (1996) « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS ». *Revue EP&S* n° 259.

Potdevin F., Llana C., Gandrieau J., Dieu O., Derigny T., Porrovecchio A., Schnitzler C., (2020) « Prof d'EPS 2.0 ou comment les enseignants d'EPS ont reconfiguré leur mission de promoteur d'activité physique et de santé pendant le confinement », *Recherches & éducations*.

Reeve J. (2013), « How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement », *Journal of Educational Psychology*, N° 105, p. 579-595.

Reeve J., (2012). « A self-determination theory perspective on student engagement », in Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C.(dir), *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer US, p. 149-172.

Travers M., Mascaret N., (2011). *La culture sportive*. Collection Pour l'Action. Paris : Editions Revue EP&S.

Ubaldi J.L., (2004) « une EPS de l'anti-zapping », *revue EP&S* n° 309.