

Sujet : « L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive » (Programme EPS collège, 2015).

« Il éprouve des sensations, vit des émotions et accroît ses capacités de raisonnement et son esprit critique » (Préambule Programme lycées, 2019).

A quelles conditions l'enseignant d'EPS permet-il aux élèves de vivre des expériences motrices sources de plaisirs mais aussi d'apprentissages ?

Préambule et contextualisation 1 (plutôt une entrée par les expériences motrices)

Ces dernières années, plusieurs enquêtes sur le niveau d'activité physique ont confirmé que le pourcentage d'enfants et adolescents atteignant le niveau d'activité physique recommandé par l'ANSES (2017) et l'OMS (2020) (au moins 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse en moyenne par jour) a diminué de façon sensible. Ce déclin est particulièrement important au moment de la puberté : 40% des garçons et 16% des filles de 15-17 ans seulement atteignent les recommandations (étude Esteban ; Verdot et al., 2020).

Face à cette tendance inquiétante, qui se double d'une augmentation du temps passé devant les écrans (Report Card, 2020), l'EPS doit réussir à faire vivre des expériences motrices vectrices de plaisirs et d'apprentissages, afin de contribuer à leur épanouissement à court terme, et au-delà afin de les conduire vers un « mode de vie actif et solidaire » (Programmes des lycées, 2019).

Préambule et contextualisation 2 (plutôt une entrée par le plaisir)

« La nouvelle éthique est hédoniste et permissive au bénéfice du culte du plaisir et de son accomplissement immédiat ». Cette citation de Gilles Lipovetsky (1983) qui caractérise l'évolution de la société post-moderne autour de l'idée générale d'une « démocratisation de l'hédonisme », peut également fort bien s'appliquer à l'histoire récente des pratiques sportives. Aux valeurs traditionnelles d'effort, d'entraînement, de persévérance se superposent depuis plusieurs années l'attrait pour la liberté, la recherche de sensations et d'émotions, la « passion du risque » (D. Le Breton, 1991), l'aventure, ou encore la convivialité et l'épanouissement personnel. Plus récemment ce sociologue parle d'« hypermodernité » pour qualifier une société où tout se consomme, même les expériences émotionnelles, et où il faut se construire un capital plaisir au plus vite (S.Charles, G.Lipovetsky, *Les temps hypermodernes*, 2006).

Insérés dans la société, l'École en général et l'EPS en particulier ne peuvent rester insensibles à cette évolution. C'est pourquoi nous envisagerons, autour des expériences motrices, un usage éducatif du plaisir, sans oublier que la première fonction de l'enseignant n'est pas de « faire plaisir », mais de « faire apprendre ».

Préambule et contextualisation 3 (plus simple)

Le plaisir a longtemps été éloigné de l'École. Dans nos sociétés judéo-chrétiennes il fut longtemps appréhendé d'un point de vue moral. Avant l'événement des méthodes actives et la centration sur l'enfant, il était envisagé avec méfiance, parfois même avec rejet. Les valeurs de travail et d'effort, alors seules garantes des progrès, lui étaient traditionnellement opposées. Même dans l'histoire de l'éducation physique, les représentants de notre discipline « ont cherché à faire sérieux en acceptant le formalisme des disciplines traditionnelles jusque dans ses formes les plus contestables » (J.Thibault, 1972).

Entre « orthodoxie scolaire » (P.Arnaud, 1983) et défoulement autorisé, il y a certainement une place légitime pour le plaisir en éducation physique et sportive : une place à la fois éducative (le plaisir participe à l'épanouissement des élèves), et didactique (le plaisir permet d'apprendre).

Préambule et contextualisation 4 (plus engagé)

« M'sieur quand est-ce qu'on joue ? ». Dans sa volonté de reconnaissance et d'intégration l'éducation physique a longtemps cherché à « faire sérieux en acceptant le formalisme des disciplines traditionnelles jusque dans ses formes les plus contestables » (J.Thibault, 1979). Aujourd'hui la notion de plaisir fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle puisque même les programmes reconnaissent que « l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir » (Programme 'EPS du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Pour autant, face à une transposition didactique parfois délétère à l'égard du sens donné à ses actions, il arrive que l'élève s'ennuie, même en EPS. C'est pourquoi nous étudierons comment les expériences motrices peuvent être sources, à la fois, de plaisirs, et d'apprentissages.

Définition des concepts clés

Nous entendons habituellement par plaisir « *un état de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir* » (Larousse, 2001). Il s'agit d'un état affectif éminemment subjectif, car éprouvé par le sujet. La nourriture, la musique, la lecture, le sexe sont quelques-unes des sources de plaisir les plus connues, sans oublier l'activité physique, comme en témoigne le très jeune enfant qui prend simplement du plaisir à être en mouvement, à éprouver ses sens, ou à utiliser son corps pour être cause de quelque chose.

En éducation physique et sportive, selon D.Delignières et S.Perez (1998), « *le plaisir est généralement défini comme un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive. Cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet* ». A des fins d'apprentissages, l'enseignant d'EPS intervient constamment sur les « *éléments de la situation vécue par le sujet* », et a donc le pouvoir de susciter, ou de ne pas susciter, le plaisir ressenti par les élèves participant à la leçon qu'il conduit. Sans jamais être absolument certain de le provoquer, car le plaisir reste personnel et intime, et conserve toujours une part de mystère.

Mais plutôt que de parler du plaisir en EPS, il est préférable d'utiliser le pluriel car il existe différents types de plaisirs. L.Tiger distingue par exemple des bio-plaisirs, des psycho-plaisirs, et des socio-plaisirs (A la recherche des plaisirs, Dunod, Paris, 1992). P.Gagnaire et F.Lavie proposent quatre champs qui orientent le plaisir en EPS : le champ de la convivialité, le champ du ludique, le champ de la réussite, et le champ du compétitif (*Le Plaisir des élèves en EPS: futilité ou nécessité*, Groupe de réflexion de l'AEEPS, Coéditions AEEPS/AFRAPS, 2007). Nous pouvons aussi distinguer plaisir immédiat et plaisir différé : « *si le plaisir se vit dans l'instant, il est possible de concevoir un plaisir « différé », centré sur un objectif plaisant à venir* » (G.Haye & D.Delignières, *Plaisirs et déplaisirs*, in *Le plaisir*, coordonnée par G.Haye, Ed.Revue EP&S, Paris, 2011). Ce « plaisir d'accomplissement » (Delignières et Garsault, 1996), est le résultat d'un apprentissage. Nous préférons l'appeler satisfaction car il n'a pas la fugacité d'une émotion.

Comme le plaisir est subjectif, et comme il existe différentes « sources » du plaisir en EPS, l'enseignant soucieux de « prendre en compte la diversité des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), ne devra jamais perdre de vue que ce qui est plaisir pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre. Surtout au cycle 4 de ce collège où « l'hétérogénéité grandit entre les élèves dits sportifs et les autres » (fiche contexte).

Apprendre, c'est passer d'un état à un autre, d'un état de moindre efficacité à un état de plus grande efficacité. L'apprentissage est en effet une « *modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* » (J.-F.Le Ny, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990). L'apprentissage suppose de nouveaux pouvoirs, des pouvoirs avérés qui permettent de « faire des choses » qu'on ne savait pas faire auparavant et qui enrichissent la motricité habituelle. Dans le système scolaire moderne, les compétences incarnent ce qui s'apprend en EPS (mais aussi dans les autres disciplines) : elles permettent d'« *accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite* » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, BO n°17 du 23 avril 2015).

L'usage du pluriel confirme qu'il existe plusieurs types d'apprentissages en éducation physique, et leur articulation est nécessaire pour construire le citoyen de demain : des apprentissages moteurs (relatifs à la maîtrise des mouvements), des apprentissages méthodologiques (relatifs aux « façons » d'apprendre en autonomie), et des apprentissages sociaux (relatifs aux interactions sociales). En EPS, l'adaptabilité que suppose toute compétence pour résoudre des tâches complexes ne saurait se réduire à la seule maîtrise motrice.

Les expériences motrices sont des formes d'interaction avec l'environnement physique et humain où l'on agit avec son corps. Dans notre discipline qui fait « *apprendre par corps* » (S.Faure, 2011), ces expériences motrices sont différentes selon la nature des APSA qui « *ont une existence dans la société* » (N.Mascaret, 2007) et qui ont donc « une forte implication culturelle et sociale » (phrase introductive). Celles-ci confrontent en effet la motricité habituelle à des contraintes inhabituelles pour « faire vivre » aux pratiquants des expériences nouvelles : grimper en escalade, réaliser un salto en gymnastique sportive, lancer un objet en athlétisme, etc. Nous expliquerons en quoi ces expériences motrices originales sont souvent sources de « sensations et d'émotions » (phrase introductive) chez le pratiquant, et comment, à condition d'être capitalisées, elles permettent d'apprendre.

Questionnement (il y a trop de questions mais certaines sont redondantes : 3 ou 4 questions sont suffisantes)

A partir de quelles expériences motrices les élèves éprouvent-ils du plaisir en EPS ? Quels types de plaisirs les élèves vivent-ils en pratiquant les APSA ? Comment les interventions de l'enseignant peuvent-elles révéler les « ingrédients » du plaisir en faisant pratiquer les élèves d'une certaine manière ? Comment prendre en compte la diversité des élèves, et notamment la pluralité de leurs motifs d'agir dominants ?

En quoi le plaisir associé aux expériences motrices favorise-t-il les apprentissages ? Comment passer du plaisir de faire au plaisir d'apprendre ? Pour ces élèves « centrés sur l'amusement plutôt que sur la concentration pour apprendre » (fiche contexte), comment passer du vécu émotionnel agréable à la satisfaction d'apprendre ? En quoi le plaisir n'est-il pas seulement un moyen pour apprendre, mais aussi un objet d'apprentissage ? Comment enseigner pour engranger un cercle vertueux entre expériences motrices, plaisirs ressentis, engagement dans l'activité, satisfactions de réussir, et apprentissages ?

En quoi le sentiment de contentement régulièrement éprouvé en EPS a-t-il le pouvoir de rejaillir sur l'envie de pratiquer librement, plus tard, une APSA ?

Problématique 1

Notre réflexion s'attachera à dépasser l'opposition traditionnelle entre plaisir et travail, en défendant l'hypothèse selon laquelle le plaisir vécu par les élèves dans la pratique des APSA est à la fois source et conséquence des apprentissages en EPS. Source des apprentissages car en tant que levier motivationnel, il favorise l'engagement du sujet, c'est à dire les ressources qu'il consent à investir pour atteindre ses buts. Conséquence, car le sentiment de progresser constitue l'une des plus puissantes causes

de satisfaction. En d'autres termes, nous montrerons comment enclencher pour chaque élève un cercle vertueux entre le plaisir immédiat lié aux expériences motrices riches en émotions, et la satisfaction liée à la réussite concrètement perçue.

Nous pensons que le plaisir en EPS mérite d'inspirer les caractéristiques de l'enseignement pour trois raisons principales : il participe à l'épanouissement de chaque élève, il s'accompagne d'un engagement favorable aux apprentissages, enfin, il conditionne la poursuite volontaire d'une pratique motrice au-delà des murs de l'Ecole.

Problématique 2

Nous expliquerons que rechercher le plaisir des élèves sans se préoccuper des apprentissages, c'est faire de l'EPS une simple récréation. Mais à l'inverse viser des apprentissages sans se préoccuper du plaisir, c'est à court terme compromettre les progrès, et à long terme rendre incertain le « développement d'une culture de l'activité physique régulière et durable » nécessaire à « un mode de vie actif et solidaire » (Programmes des lycées, 2019).

C'est pourquoi nous centrerons notre réflexion autour de l'idée que les plaisirs éprouvés dans les expériences motrices concrètement vécues en EPS sont à la fois un moyen et un objectif. Un moyen d'apprendre car prendre du plaisir, c'est s'engager et persévérer pour modifier plus sûrement ses manières habituelles de faire. Et un objectif car il est possible d'apprendre à éprouver du plaisir dans la pratique des APSA, et même d'apprendre le plaisir d'apprendre. Ainsi peut se construire sur le long terme une relation d'appétence envers l'activité motrice, au bénéfice d'une vie physique plus active.

Problématique 3

Dans une société marquée par la culture des écrans et la montée de la sédentarité et de l'obésité (Report Card, 2020), nous expliquerons les conditions qui permettent à l'Education Physique et Sportive d'« initier au plaisir de la pratique sportive » (extrait introductif : programme du collège, 2015). Discipline « à part entière et entièrement à part » (A.Hébrard, 1986), l'EPS est en effet la seule matière d'enseignement au sein de laquelle les élèves vivent des expériences motrices originales, parenthèses dans leur journée de « travailleur scolaire » où ils doivent rester assis pendant des heures. C'est pourquoi nous militerons dans ce devoir pour une EPS qui ose : qui ose le jeu, qui ose les émotions, qui ose le risque, qui ose la nouveauté, qui ose la convivialité, qui ose l'aventure artistique ou sportive, qui ose une AS ambitieuse... Mais sans jamais renoncer à « faire apprendre » les élèves autour d'un plaisir qu'il ne s'agit pas seulement de vivre, mais qu'il est possible d'éduquer.

Problématique 4

Les expériences motrices sont susceptibles de générer, selon le profil des élèves et selon la nature des APSA, différents types de plaisirs en EPS : autour de la convivialité, du jeu, de la réussite, ou encore de la compétition (P.Gagnaire et F.Lavie, 2007). Nous montrerons comment enseigner pour enrichir le plaisir immédiat d'un plaisir différé. Les gestes professionnels de l'enseignant consistent alors à se servir du plaisir comme « levier » émotionnel, comme « starter » de l'engagement, afin de conduire les adolescents vers un plaisir plus durable et plus épanouissant : la satisfaction de réussir, d'apprendre, de progresser, d'accomplir quelque chose qui a de la valeur pour soi. Ainsi il sera possible de faire passer les élèves de cet établissement d'une « centration sur l'amusement » (contexte) vers le plaisir d'apprendre, et au-delà vers le plaisir de pratiquer pour son bonheur personnel une activité motrice librement choisie.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : autour de la nature des relations entre les plaisirs et les apprentissages en EPS

- ◇ Partie 1 : le plaisir ressenti en EPS stimule l'engagement dans la pratique des APSA et donc les apprentissages
- ◇ Partie 2 : l'apprentissage est lui-même une source de plaisir (fierté de réussir, sentiment de compétence)
- ◇ Partie 3 : le plaisir peut être un objet d'apprentissage : apprendre à prendre du plaisir en EPS dans la pratique des APSA.

Ce plan est sans doute le plus judicieux pour traiter toute la richesse du sujet. Mais il est aussi exigeant, notamment dans sa troisième partie (difficile d'éviter les redondances avec les deux parties précédentes).

Plan 2 : autour de la classification des plaisirs de T.Tiger (1992)

- ◇ Partie 1 : enseigner en faisant vivre aux élèves des bio-plaisirs,
- ◇ Partie 2 : enseigner en faisant vivre aux élèves des psycho-plaisirs,
- ◇ Partie 3 : enseigner en faisant vivre aux élèves des socio-plaisirs.

Plan 3 : autour de la classification des plaisirs en EPS de P.Gagnaire et F.Lavie (2007) autour de quatre champs

- ◇ Partie 1 : le champ du ludique : les élèves jouent et apprennent en EPS
- ◇ Partie 2 : le champ de la convivialité : les élèves font ensemble en EPS
- ◇ Partie 3 : le champ de la réussite : les élèves réussissent, élèvent leur sentiment de compétence, éprouvent de la fierté en EPS. Ici le plaisir (différé) évolue vers de la satisfaction.

Il faudra évidemment montrer dans chacune de ces parties (et pas seulement dans la dernière) que ces « sources » du plaisir en EPS doivent être associées à des apprentissages, et même être un tremplin envers les apprentissages. Afin de ne pas réduire l'EPS à une simple récréation (et surtout afin de traiter la commande du sujet qui parle explicitement d'apprentissages).

Plan 3' : pratiquement le même plan que le précédent mais formulé différemment

- ◇ Partie 1 : faire vivre des sensations en EPS : le jeu, le risque, la curiosité (nouveau)
- ◇ Partie 2 : faire vivre des relations en EPS : être avec les copains, se sentir intégré au sein d'un groupe, mener des projets collectifs, se sentir reconnu par l'enseignant
- ◇ Partie 3 : faire vivre des réussites en EPS : percevoir ses progrès, réussir des projets à haute valeur perçue, se sentir « bon », éprouver de la fierté, élever son sentiment de compétence.

Plan 4 : autre distribution des idées autour des sources du plaisir

- ◇ Partie 1 : le plaisir en EPS provient du jeu. Comment enseigner pour créer les conditions d'une activité ludique favorable aux apprentissages,
- ◇ Partie 2 : le plaisir en EPS provient des sources de dissonance cognitive. Comment enseigner pour créer les conditions du défi, de la nouveauté, ou du risque dans les séances,
- ◇ Partie 3 : le plaisir en EPS provient du sentiment de compétence et du sentiment d'autodétermination. Comment enseigner pour passer du plaisir de faire, au plaisir de réussite, puis au plaisir d'apprendre, seul, ou avec les autres.

La dimension sociale peut a priori sembler manquante dans le choix de ce plan. Mais il est possible d'en parler dans les trois parties : le jeu peut être un jeu collectif, le défi un projet collectif, et le sentiment de compétence peut se construire en réussissant ensemble.

Plan 5 : autour de trois grands types d'expériences motrices vécues dans la pratique originale et épanouissante des APSA

- ◇ Partie 1 : des expériences motrices ludiques où l'élève vit des sensations
- ◇ Partie 2 : des expériences motrices collectives où l'élève vit des interactions et des relations
- ◇ Partie 3 : des expériences motrices où l'élève vit des réussites et éprouve sa liberté.

Toujours en lien avec les apprentissages.

Plan 6 : entrée par les apprentissages (autre concept clé au centre de la commande du sujet)

- ◇ Partie 1 : les apprentissages moteurs sont sources de plaisirs
- ◇ Partie 2 : les apprentissages méthodologiques sont sources de plaisirs
- ◇ Partie 3 : les apprentissages sociaux sont sources de plaisirs.

Attention les expériences motrices ne doivent pas être « cantonnées » à la seule partie 1 : les dimensions méthodologiques et sociales des compétences se construisent toujours dans et autour la pratique concrète des APSA.

Plan 7 : entrée par une perspective temporelle

- ◇ Partie 1 : ce qui à l'échelle de la tâche favorise le plaisir et les apprentissages des élèves,
- ◇ Partie 2 : ce qui à l'échelle de la séance favorise le plaisir et les apprentissages des élèves,
- ◇ Partie 3 : ce qui à l'échelle de la séquence ou du parcours de formation favorise le plaisir et les apprentissages des élèves.

Plan qui présente la difficulté de présenter les mêmes sources du plaisir d'une partie à l'autre. Donc risque de redondance des arguments.

Arguments proposés ci-dessous :

- Le jeu.
- Un défi à surmonter.
- La nouveauté, la surprise, la curiosité.
- La confrontation au risque (perçu).
- Le plaisir d'être ensemble, de faire ensemble, de réussir ensemble.
- La réussite, la fierté... et au-delà le sentiment de compétence, la satisfaction.
- Le sentiment d'autodétermination, se sentir autonome, libre.
- Un climat de classe apaisé, avec de la confiance, de la bienveillance, de l'empathie, voire de l'humour.

Arguments « en kits » : à monter soi-même !
 (tout ne doit pas être utilisé pour construire un argument : à vous de choisir...)

Le jeu			
L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Le jeu est par définition source de plaisir : si l'élève joue, il prend du plaisir (si ce n'est pas le cas, il ne joue plus).</p> <p>Mais le jeu est aussi le plus puissant levier du développement de l'enfant (de sa motricité notamment) et de la construction de ses apprentissages.</p>	<p>« <i>L'engagement, le divertissement et la jubilation sont les éléments constitutifs de l'activité ludique</i> » (Pour un droit au plaisir en EPS, G.Bui-Xuân, G.Carlier, E.Dugas & G.Haye, texte en annexe).</p> <p>Pour H.Wallon (1941), le jeu est une « <i>réalisation qui ne vise que la seule réalisation de soi</i> ».</p> <p>A.Jacquard (1999) dit que « <i>le jeu, c'est toute activité sérieuse dont la finalité est le plaisir</i> ».</p> <p>« <i>Le jeu ne représente d'abord que la liberté de chercher son plaisir où il peut se trouver</i> » (J.Chateau, 1954).</p> <p>« <i>Le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants</i> » (Montaigne, livre 1, chapitre 22 des Essais).</p> <p>Pour terminer en étant un peu provocateur : « <i>Pendant que certains enseignants en EPS se doivent aujourd'hui de jouer aux didacticiens, les élèves eux...ne jouent plus !</i> » (J.André, 1993) et « <i>ils ne doivent pas oublier leur cartable dans l'éventualité d'une interrogation écrite ou simplement d'un remplissage d'une grille d'évaluation en « co-évaluation formative »</i> » (J.André, 1987).</p>	<p>Comme le jeu ne se décrète pas par la seule volonté de l'enseignant, il faut en réunir les conditions. Pour cela, il est possible de s'inspirer d'une classification des jeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • R.Caillois distingue Ilinx (le vertige, les sensations), Agon (la compétition), Mimicry (le simulacre), et Alea (peut présent en EPS). • J.Piaget (1959) propose les jeux d'exercice, les jeux symboliques, et les jeux de règles. • J.Chateau (1954) identifie les jeux fonctionnels, les jeux symboliques, les jeux de prouesses, et les jeux sociaux. • Plus récemment P.Gagnaire et F.Lavie (2005) proposent une classification en fonction de la signification émotionnelles des APSA où ils distinguent l'épreuve, le défi, et la rencontre. <p>Exemple du cartaping que développe J.-P.Monnet (2009) A la Une : Le Cartaping !? (cafepeagogique.net)</p> <p>Autres exemples de jeux en EPS dans l'article de N.Terré, <i>Des jeux pour apprendre en EPS</i>, in Revue EPS n°368, 2015. 368-PRA-jeux.pdf (wordpress.com)</p>	<p>En contexte scolaire, le jeu n'est pas toujours favorable aux apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'une part il arrive que les élèves « s'inventent » des jeux qui ne correspondent pas à ce qu'il faut apprendre (contradiction entre le but prescrit par la situation et le but réellement poursuivi). • D'autre part le jeu génère parfois un « emportement » (J.Chateau, 1954) peu compatible avec l'attention nécessaire pour modifier ses façons habituelles de faire et apprendre. <p>C'est sans doute le cas des élèves du cycle 3 de cet établissement pour lesquels « on note une centration sur l'amusement plutôt que sur la concentration pour apprendre » (contexte).</p> <p>L'enjeu est donc de montrer comment il est possible simultanément de réunir les conditions favorables à l'activité ludique des adolescents en EPS, et de permettre à cette activité de venir « rencontrer » les exigences de l'apprentissage.</p>
<p>Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).</p> <p>Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.</p>			

Un défi à surmonter			
L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>La perspective de surmonter un défi suscite le plaisir et l'envie de le relever.</p> <p>Un défi c'est un but très clair et concret à haute valeur perçue, et qui se situe dans une zone de difficulté optimale (« je ne l'ai pas encore relevé, mais je pense avoir les moyens de le faire »).</p> <p>La notion de défi a le double avantage de susciter le plaisir, et de favoriser les apprentissages.</p>	<p>Pour Berlyne (1970), la notion de dissonance cognitive est une sorte de décalage entre l'attente et la réalité. Lorsqu'il est optimal ce décalage suscite du plaisir et l'envie de faire pour réduire ce décalage. La complexité pour Berlyne est une forme de dissonance.</p> <p>M.Guadagnoli & T.Lee (2004) parlent de « <i>point de challenge optimal</i> » pour évoquer un niveau de difficulté qui en plus de susciter le plaisir et l'envie de faire, favorise les apprentissages.</p> <p>J.Brunelle & M.Tousignant (1988) évoquent la notion de « <i>délicieuse incertitude</i> », pour dire qu'« <i>une tâche trop facile suscite l'ennui, trop difficile l'anxiété</i> ».</p> <p>« <i>L'insatisfaction peut, dans certaines conditions, être considéré comme une émotion positive, susceptible de faire émerger un plaisir différé, donc un désir d'apprendre</i> » (G.Gagnaire, F.Lavie, 2005).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autour d'une situation problème mobilisatrice, ou d'une énigme à résoudre. • Proposer un challenge collectif qui en plus satisfait le besoin d'affiliation et l'envie de réussir ensemble. • Le plaisir, ce n'est pas que la satisfaction immédiate, c'est aussi l'insatisfaction (lorsqu'elle est perçue comme temporaire) : « <i>la disponibilité aux apprentissages passe par une insatisfaction pratique que l'élève cherche à surmonter</i> » (M.Récopé, 2001). • Le défi peut se construire à l'échelle de la situation ou de la séance, mais aussi à l'échelle de la séquence (challenge qui se construit sur le long terme). • Le défi suppose aussi un but très concret à atteindre. Locke & Bryan (1966) ou encore Ginevskaja (1981) soulignent l'importance de buts très concrets pour « mobiliser » les sujets en suscitant leur envie de s'engager. • <u>Le plus</u> : prendre en compte la diversité des élèves et proposer un dispositif suffisamment souple permettant à chacun-e de trouver son niveau optimal de défi. 	<p>Il n'est pas possible en EPS de transformer tout ce qu'il y a à apprendre en défi à relever.</p>
<p>Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).</p> <p>Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.</p>			

La nouveauté, la surprise, la curiosité			
L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Le plaisir peut être ressenti dans la confrontation au nouveau (satisfaction du besoin de curiosité).</p> <p>Le contraire de ce type de plaisir lié à la curiosité, c'est ici l'ennui.</p> <p>L'EPS et une discipline d'enseignement « à part entière » (elle fait apprendre les élèves à des fins éducatives), mais il ne faut pas renoncer à son positionnement « entièrement à part » : en EPS on apprend « autrement », on apprend en mobilisant son corps, en vivant des expériences motrices originales qui remettent parfois en cause la motricité du « terrien ».</p>	<p>« <i>Trop nombreux sont les élèves qui vivent l'ennui (...) en EPS</i> » (Pour un droit au plaisir en EPS, G.Bui-Xuân, G.Carlier, E.Dugas & G.Haye, texte en annexe).</p> <p>Pour Berlyne (1970), la notion de dissonance cognitive est une sorte de décalage entre l'attente et la réalité. Lorsqu'il est optimal ce décalage suscite du plaisir et l'envie de faire pour réduire ce décalage. La nouveauté pour Berlyne est aussi une forme de dissonance.</p> <p>M.Durand (1986) : « <i>La motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulée à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande</i> ».</p> <p>J.D.Vincent (2003) : « <i>La répétition crée l'habitude et l'habitude tarit la libération de dopamine</i> ».</p> <p>Antoine Prost (1988) : « <i>Nous vivons dans une société dans laquelle l'intérêt est sans cesse relancé (...) Dès lors, faire classe toujours de la même façon (...) c'est, à coup sûr, décourager des élèves qu'il serait possible de mobiliser, avec un peu d'imagination, en variant le ton, en changeant le style, sans pour autant céder à la démagogie</i> ».</p> <p>Parution en 2003 d'un ouvrage collectif intitulé « <i>L'ennui à l'école</i> », montrant que pour une génération habituée à « zapper » d'une chaîne à l'autre, ou à « surfer » sur le net, la monotonie et l'ennui sont souvent associés à l'institution scolaire.</p> <p>Dans le contexte de cet établissement, « les élèves se plaignent souvent de faire toujours les mêmes APSA » (annexes).</p>	<p>Il est possible de manipuler (et de combiner) plusieurs leviers pour créer un peu de nouveauté et d'originalité dans la séance d'EPS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix des APSA : équilibrer les activités « traditionnelles » (digitales) et les activités plus originales et plus « analogiques » (A.Loret, 1995) pour « varier les plaisirs », sans renoncer à leur intérêt didactique (= « faire apprendre » les élèves). « <i>Il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles</i> » (P.Gagnaire et F.Lavie, 2005). • Mode d'entrée dans l'activité, forme de pratique scolaire originale (sans dénaturer l'APSA). Par exemple le biathlon athlétique proposé par E.Soulier (2017) Le biathlon athlétique, forme de pratique scolaire conjuguant motivations et réussites (aceps.org) <p>Par exemple le CrossFit nouvelle activité souvent plébiscitée par les élèves, mais dont il faut inventer une forme de pratique scolaire : G.Dietsch (2019) : Enseigner le Crossfitness en EPS : au-delà des apparences (aceps.org)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alternance des modes d'organisation (espace, matériel, groupes...) et des formats pédagogiques. • Façons de réunir les élèves, de provoquer des interactions sociales entre eux. • Pourquoi pas à certaines occasions, dans certaines APSA, une pratique en musique. • « Evasion » des contraintes spatiales et temporelles de l'établissement : sortir des murs de l'École (APPN notamment) pour vivre une « aventure sportive » et « <i>cultiver la jubilation, la mobilisation harmonieuse des émotions et des élans, des sens et des muscles</i> » (Pour un droit au plaisir en EPS, G.Bui-Xuân, G.Carlier, E.Dugas & G.Haye, texte en annexe). <p>Par exemple dans la proposition « franchir des obstacles pour gravir des sommets » de N.Chevillet, (2018), la séquence « course hors sentier » aboutit à une randonnée préparatrice « le circuit des 25 bosses » à Fontainebleau et à l'ascension d'un sommet (2400 mètres</p>	<p>Les apprentissages ont besoin de constance : la nouveauté ne doit pas contrarier la cohérence de l'enseignement et le temps nécessaire pour apprendre. La nouveauté ce n'est pas le « zapping » pédagogique : comme prétexte au renouvellement, il ne s'agit pas de « <i>coller à cette mode du « butinage » sportif</i> » (B.Beunard, 1999), ni de « <i>s'adapter au règne du divertissement</i> » (Collectif, L'ennui à l'école, 2003). Il faut au contraire renverser la culture du « zapping » : apprendre vraiment suppose de faire des choix de « cibler » (J.-L.Ubaldi, A.Coston, 2007).</p> <p>C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dans cet établissement « le corps enseignant a fait le choix délibéré d'enseigner peu mais enseigner bien » (contexte).</p> <p>A l'échelle de la tâche, il est possible de jouer sur l'« habillage » des situations pour donner une « impression » de nouveauté : conserver les traits de structure, mais modifier les traits de surface (E.Cauzinille Marmèche, 1991).</p>

		<p>d'altitude) avec deux nuits en refuge. L'idée est de mobiliser les élèves à moyen terme sur un plaisir à venir et offrir un véritable fil conducteur donnant du sens aux apprentissages. Ce milieu inconnu rend l'engagement émotionnel important. La relation à l'autre et à soi évoluent.</p> <p>Franchir des obstacles pour gravir des sommets, du trail d'obstacles à la marche (aeeeps.org)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet interdisciplinaire à haute valeur perçue : spectacles de danse ou de cirque, pièce de théâtre, raid multisports, marche itinérante, séjour... Exemple d'un groupe d'élèves de première et terminale préparant l'ascension du Mont Blanc (T.Gacel, 2000). 70286-81.pdf (cerimes.fr) <p><u>L'exemple doit ici faire preuve d'originalité en sortant un peu « des sentiers battus » !</u></p>	
--	--	---	--

Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).

Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.

La confrontation au risque (perçu)			
L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Le risque perçu par les élèves génère souvent du plaisir et stimule l'envie de s'engager physiquement dans la situation motrice (le risque perçu est l'évaluation subjective par le sujet de la dangerosité de la situation = niveau de danger ressenti). C'est le plaisir d'avoir le sentiment de tutoyer ses limites (plaisir très présent chez certains adolescents).</p> <p>Mais à condition que ce risque perçu se situe dans un optimum car la perspective du danger peut à l'inverse provoquer une appréhension inhibitrice.</p> <p>La confrontation au risque stimule aussi souvent la fierté de surmonter son appréhension (lien avec l'argument sur le défi personnel), ce qui au-delà améliore la confiance en soi (« je l'ai fait », « je ne me suis pas "dégonflé" », « j'ai surmonté ma peur »).</p> <p>En même temps en étant confronté au risque, l'élève apprend à « évaluer les risques et à renoncer » (compétence visée pour le cycle 4, 2015), pour devenir plus « lucide » (finalité de l'EPS pour la scolarité obligatoire), « capable de faire des choix éclairés » (finalité de l'EPS pour les lycées).</p>	<p><u>Du côté de la psychologie cognitive</u>, « <i>le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet</i> » (D.Delignières, 1993). Cette dissonance est source de plaisir si elle se situe à l'intérieur d'une zone optimale appelée « <i>risque préférentiel</i> » (Wilde, 1988).</p> <p><u>Du côté de la sociologie</u>, D. Le Breton explique <i>La passion du risque</i> (1991) qui caractérise nos sociétés : « <i>il faut souligner le goût du risque et de l'aventure qui saisit les sociétés occidentales, à l'échelle même de l'homme quelconque</i> ».</p> <p><u>Du côté de la neurobiologie</u> les sensations fortes liées à la perception du risque stimulerait les mécanismes cérébraux de production de dopamine, neurotransmetteur à l'origine de la sensation de plaisir (Voir notamment Sport & Vie n°98, Le risque est-il une drogue ?).</p> <p><u>Du côté de la littérature</u> : « <i>L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre</i> » (A.France, Le jardin d'Epicure, 1895).</p>	<p>L'exemple doit donner l'impression d'une « mise à l'épreuve » à travers les éléments qui sont susceptibles d'agir sur le risque perçu dans la situation : la vitesse, la hauteur, le « vol », le contact, la rupture avec la motricité « habituelle » du terrien, etc.</p> <p>L'exemple doit aussi proposer de la variété dans les niveaux de risque pour prendre en compte la diversité : aussi bien « les élèves investis en club aux fortes qualités physiques » que ceux au « profil très passif avec peu d'appétence a priori pour le sport » (fiche contexte).</p> <p>L'idéal est de proposer des situations évolutives organisées le long d'une progressivité didactique, afin que chaque élève selon son appétence puisse être confronté à son niveau de risque préférentiel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des figures gymniques de plus en plus complexes et acrobatiques en gymnastique. • Des voies à choisir en escalade (selon la cotation officielle ou selon une gradation plus « parlante » pour les élèves : voies vertes, voies bleues, voies rouges, voies noires). • Des ateliers de pilotage et/ou de franchissement à choisir en VTT (3 niveaux de difficulté à choisir pour chaque atelier technique). • etc. 	<p>Si l'enseignant confronte les élèves au risque pour susciter le plaisir d'agir et en même temps faire construire des compétences liées à la sécurité, c'est seulement une confrontation à un risque perçu.</p> <p>Cette démarche suppose que « <i>les élèves puissent être confrontés à des situations présentant un risque subjectif réel dans des conditions de sécurité optimale précisées par des recommandations dans la présente circulaire</i> » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017).</p> <p>L'enseignant doit donc organiser l'apprentissage de la prise de risque le long d'une progressivité didactique en construisant une « <i>gradation nécessaire des niveaux d'engagement proposés aux élèves</i> » (<i>ibid.</i>).</p>
<p>Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).</p> <p>Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.</p>			

Le plaisir d'être ensemble, de faire ensemble, de réussir ensemble

L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Le plaisir en EPS, c'est également se sentir intégré au sein d'un groupe, reconnu par les autres, participer à un projet commun, « être avec les copains ».</p> <p>Le bien-être social est d'ailleurs l'un des trois constituants de la santé dans la définition de l'OMS de 1946.</p> <p>Par ailleurs, c'est en apprenant en coopérant que l'élève apprend à coopérer. Pour au-delà intégrer les valeurs sociales et citoyennes, telles que l'entraide, la solidarité, le vivre ensemble (Programmes de l'EPS).</p>	<p>Le besoin d'affiliation génère, lorsqu'il est satisfait, du plaisir (Mac Clelland, 1961).</p> <p>Ce plaisir est typique de la bande, du groupe de pairs, mais il l'est aussi de l'équipe sportive. C'est l'inscription dans un collectif.</p> <p>Pour Deci & Ryan (2000, 2002), le besoin de lien social est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux (fait d'appartenir à un groupe, d'avoir des relations satisfaisantes, de recevoir et d'exprimer de la considération et de l'attention).</p> <p>La classification des plaisirs de L.Tiger (1992) évoque, à côté des bio-plaisirs et des psychoplaisirs, les socio-plaisirs basés sur les liens sociaux et la recherche de convivialité.</p> <p>Le succès des réseaux sociaux chez les adolescents démontre très bien l'importance des relations sociales, notamment à l'adolescence (L.Hernandez, 2012).</p> <p>Au-delà, des recherches ont montré l'importance de la qualité des relations sociales à l'adolescence pour la santé à l'âge adulte (T.McDade, 2015).</p> <p>Il est possible aussi de se référer au Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 pour lequel l'enseignant doit « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » et doit « installer une relation de confiance et de bienveillance ».</p>	<p>A.Evin (2014) milite pour des « <i>histoires collectives d'apprentissage</i> » qui se construisent en EPS à partir de la réunion d'au moins deux élèves dans la réalisation d'une entreprise commune (travail en dyades ou en groupes affinitaires).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir un but commun pour que les élèves s'engagent ensemble dans un projet collectif : une chorégraphie en danse, un numéro en arts du cirque, une figure collective en acrosport, des rôles à se répartir sur une « Olympiades », un relais collectif sur un raid multisports, un « All Star Game » (par équipes) en basket-ball, etc. • Faire en sorte que ce but commun soit suffisamment mobilisateur (un défi original) pour « faire vivre » des expériences corporelles suffisamment fortes (une « aventure sportive »). • Privilégier la stabilité des dyades et des groupes sur l'ensemble de la séquence pour construire une identité collective. • Notion d'interdépendance positive : faire en sorte que les élèves se sentent responsables des échecs et de la réussite de chacun des membres du groupe ou de la dyade. <ul style="list-style-type: none"> • Exemple de Mascret & Rey (2011) : « Le système des clubs ». • Exemple de Mascret (2008) : « La doublette « joueur-coach en badminton ». Motivation - Nicolas Mascret (2019) - Mode de compatibilité (ac-dijon.fr) • Exemple de B.Poussin (2021) qui propose une « course en peloton » et la construction d'un projet de course collectif comme FPS du demi-fond. • Le bike & run est aussi une activité intéressante pour engager des binômes affinitaires dans un projet de performance (en plus d'apprendre la gestion de l'effort et l'empathie). • Elargissement : rôle de l'AS pour apprendre en les vivant les principes de la vie associative. 	<p>Pas de vision magique et utopiste : placer les élèves en groupes ne génère pas « automatiquement » du plaisir chez chacun des membres du groupe. « <i>Le simple fait de mettre des élèves en groupe et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération</i> » (Ensergueix et Lafont, 2007).</p> <p>Il existe parfois des effets de « paresse sociale » ou de leadership : certains membres du groupe sont « producteurs », et d'autres seulement « consommateurs » ou « spectateurs ».</p> <p>D'autre part les groupes affinitaires ne sont pas les plus judicieux pour apprendre à « vivre ensemble », et ils sont parfois inopérants vis-à-vis des stéréotypes sociaux ou de genre. Une solution « équilibrée » est de demander aux élèves de constituer des binômes par affinités, pour ensuite réunir deux binômes affinitaires afin de former un groupe de quatre.</p>

Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).

Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro

La réussite, la fierté... et au-delà le sentiment de compétence, la satisfaction

L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Plaisir de réussir, de rencontrer le succès, de faire quelque chose que je ne savais pas faire, de se voir progresser, plaisir de se sentir fier-e.</p> <p>La réussite génère du plaisir, surtout lorsque cette réussite concerne des activités qui ont de la valeur aux yeux de l'apprenant (théories de l'expectation / valence). Le bénéfique est un sentiment de maîtrise qui peut être jubilatoire.</p> <p>Le plaisir (de la réussite immédiate) devient alors la satisfaction (de se sentir compétent). La satisfaction est un sentiment moins labile, moins fugace, et moins attaché à un contexte particulier que le plaisir.</p>	<p>A.Bandura (1980) a montré les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle (<i>Self-efficacy</i>) et le plaisir d'apprendre. Le SEP est l'un des principaux mécanismes régulateurs des comportements qui détermine notamment l'engagement, la persistance, les types de pensées (positives vs négatives), et les réactions émotionnelles face aux obstacles (capacité de résilience).</p> <p>Pour Deci & Ryan (2000, 2002), le sentiment de compétence est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux.</p> <p>D.Delignières : « <i>Un certain nombre d'auteurs, tels que Susan Harter et dans le domaine du sport, Kenneth Fox, pensent que l'accroissement du sentiment de compétence dans un domaine particulier se généralise dans un renforcement de l'estime de soi et du bien-être psychologique</i> » (D.Delignières, 1999).</p> <p>« <i>Construire la passion, c'est avant tout permettre à l'élève d'être partie prenante dans des réalisations dont il pourra être fier</i> » (D.Delignières, 2016).</p> <p>« <i>Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences</i> » (Anne Hébrard, 1993).</p> <p>« <i>L'essentiel consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnu " bon " à un moment donné dans un domaine déterminé (...) tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors</i></p>	<p>Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de faire vivre des expériences motrices réussies (la maîtrise technique procure du plaisir). C'est aussi faire percevoir cette réussite.</p> <p><u>A court terme :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• « Faire réussir » les élèves, c'est d'abord leur proposer des situations « à leur mesure » (voir l'argument sur la notion de défi).• Mais pour les élèves qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle, une réussite rapide dans la tâche est nécessaire : notion de « <i>réussite provoquée</i> » ou de « <i>réussite démagogique</i> » (N.Mascaret, 2013).• Importance du critère de réussite : s'il est clair, concret, et atteignable, il permet aux apprenants d'identifier leurs réussites.• Rôle efficace de la persuasion verbale (A.Bandura 1997) : encouragements, félicitations, conseils... Elle facilite l'engagement et s'accompagne d'affects positifs.• Enfin l'observation d'autrui peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle : observer un camarade réussir à atteindre un but augmente le sentiment d'une personne qu'elle peut réussir elle aussi (expérience vicariante, Bandura, 1997). <p><u>A moyen terme :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Organiser à l'échelle de la séquence des dispositifs d'évaluation formative ou formatrice qui permettent de percevoir facilement son cheminement dans l'apprentissage (en plus de stimuler le sentiment d'autodétermination).• Proposer des apprentissages qui ont de la valeur aux yeux des élèves (pas de plaisir de réussir quelque chose qui n'a pas de sens). Il faut que les	<p>Selon Bandura (2003) la réussite ne doit pas être trop facile, car les élèves ne sont pas « dupes » : « <i>Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment</i> » (2003).</p> <p>Pour éprouver de la fierté, il ne faut pas seulement réussir, il faut avoir le sentiment de surmonter un obstacle.</p> <p>Par ailleurs, l'erreur fait partie du cheminement pour apprendre : sans erreur, pas de progrès possible.</p> <p>La solution, ce sont à nouveaux des dispositifs suffisamment souples permettant aux élèves de choisir eux-mêmes leur niveau optimal de défi (par exemple dans le cadre d'une mise en projet).</p>

	<p>des cours » (J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier, 1998).</p> <p>« <i>Le fait de réaliser un acte dont on ne se croyait pas capable est particulièrement gratifiant, vivifiant, valorisant. On prend alors confiance en soi-même, on se sent fort</i> » (J.André, 1984).</p> <p>S.Harter : « <i>Le succès qu'un individu connaît dans une situation s'accompagne d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence qui, en retour, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir</i> » (S.Harter cité par M.Durand, 1987).</p> <p>Dans cette cité scolaire on remarque que beaucoup d'élèves « doutent beaucoup de leurs compétences » c'est pourquoi l'axe 1 du projet d'établissement est de « favoriser la réussite des élèves ».</p>	<p>expériences motrices débouchent sur la maîtrise de buts ou de techniques motrices « emblématiques » des APSA (monter en haut d'une voie en escalade, marquer un but au football, réalisé un salto en gymnastique, un double-pas au basket, un revers au tennis, etc.). Pour générer plaisir et fierté, ce qui est appris doit déboucher sur de véritables pouvoirs moteurs, tangibles et utilisables (même en dehors de l'EPS).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer un carnet d'entraînement dans certaines APSA pour suivre ses progrès. <p>Ces propositions nécessitent des procédures de différenciation, afin que cela ne soit pas pour certains élèves seulement, en l'occurrence les plus « sportifs » que « le cours d'EPS représente le meilleur moment de la journée » (groupe plaisir, Annexe 1).</p>	
--	--	---	--

Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).

Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.

Le sentiment d'autodétermination, se sentir autonome, libre			
L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Se sentir libre, autonome, autodéterminé génère souvent du plaisir et l'envie de s'engager.</p> <p>Au contraire la contrainte s'accompagne souvent d'affects à tonalité négative.</p> <p>Certains auteurs postulent que c'est pour cette raison que les enfants perdent progressivement le goût et le plaisir d'apprendre au fur et à mesure de leur cheminement scolaire (les très nombreux contrôles extrinsèques « tuent » le plaisir intrinsèque).</p> <p>L'autonomie est donc à la fois un moyen (d'éprouver du plaisir pour stimuler l'engagement), et un objectif (présent dans la finalité de l'EPS).</p> <p>Le plaisir d'apprendre dépend de la liberté d'apprendre : c'est le paradoxe de l'institution éducative au sein de laquelle la scolarité est obligatoire.</p>	<p>Les enfants, et particulièrement les adolescents, éprouvent un fort besoin de liberté (M.Marcelli, 1994 ; M.Ruffo, 2005).</p> <p>Pour Deci & Ryan (2000, 2002), le sentiment d'autodétermination est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux. Il s'accompagne d'affects positifs.</p>	<p>Donner la possibilité aux acteurs d'être les « acteurs » de leurs apprentissages en élargissant progressivement, à l'échelle du parcours de formation, le champ d'expression de leur autonomie. De la classe de sixième à la classe de terminale, l'espace de liberté laissé aux élèves doit accompagner leur cheminement vers l'âge adulte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mises en projet individuelles ou collectives, • Evaluation formatrice où l'élève « pilote » sa progression en évaluant ses actions. • Être son propre entraîneur (CA5 notamment). • Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilisés, dévoluer des rôles de plus en plus ambitieux (et pas seulement des rôles d'observateurs). • Tout autre exemple donnant la possibilité aux élèves de faire des choix. • Parallèlement éviter tout chantage affectif, et limiter l'usage des « renforçateurs extrinsèques » (se refuser d'utiliser l'évaluation pour « motiver » la classe...). <p>Le plaisir lié au sentiment de liberté peut aussi s'épanouir dans l'«évasion» des dimensions temporelles, spatiales, et institutionnelles habituellement associées au système scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités qui se déroulent en dehors de l'établissement (APPN) : en plus plaisir du contact avec la pleine nature. • Projets originaux et interdisciplinaires : EPI, action transversale au sein des CESC... • Rôle de l'AS pour confier encore plus d'autonomie et de responsabilités (implication au sein du bureau). 	<p>Mettre les élèves en projet, ce n'est pas laisser faire n'importe quoi. Evidemment pour des questions de sécurité dans la pratique des APSA. Mais aussi parce que les adolescents, s'ils apprécient la liberté, ont aussi besoin d'un cadre qui les rassure : à l'adolescence, « <i>les limites son contenant et structurantes</i> » (Cannard, 2015).</p>
<p>Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).</p> <p>Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.</p>			

Un climat de classe apaisé, avec de la confiance, de la bienveillance, de l'empathie, voire de l'humour

L'idée	Les références	L'exemple	La nuance
<p>Un climat de classe apaisé avec une relation pédagogique basée sur la confiance, l'écoute, la bienveillance, l'empathie, mais sans jamais renoncer ni à son autorité, ni à l'exigence.</p> <p>Importance du plaisir et de l'enthousiasme (communicatif) de l'enseignant. Difficile pour les élèves d'éprouver du plaisir en EPS, si l'enseignant, lui, n'en prend pas (effet de réciprocité).</p> <p>Les élèves prennent du plaisir à progresser si leurs buts sont orientés vers la tâche (Nicholls, 1984), d'où l'importance d'un climat motivationnel de maîtrise en EPS (Ames & Ames, 1984).</p> <p style="color: blue;">Surtout pour la plupart des collégiens de cette cité scolaire pour lesquels « performer dans les activités sportives pose problème ».</p>	<p>« <i>Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école</i> » (J.Cohen et al., 2009).</p> <p>« <i>Eprouver et exprimer de l'empathie vis-à-vis des élèves stimule leur engagement affectif dans l'apprentissage</i> » (F.Lavie, P.Gangaire, D.Rossi, 2011).</p> <p>« <i>La construction de la passion requiert de la part de l'enseignant l'adoption d'une posture adaptée (...) Il s'agit de quitter la posture de celui qui sait face à l'élève qui ne sait pas, pour devenir celui qui supporte, qui guide, ce que j'ai proposé d'appeler la posture du coach. Ce coaching ne peut faire l'économie d'une relation affective authentique avec les élèves, que l'on pourrait qualifier de bienveillance inconditionnelle (...) L'enseignant doit faire preuve d'empathie envers ses élèves, les accepter comme ils sont, encourager les réussites de chacun, ne pas hésiter à exprimer la fierté qu'il éprouve à leur égard. Il doit aussi leur faire confiance</i> » (D.Delignières, 2016).</p> <p>Les études de Biddle & Goudas (1994) ont montré que l'adoption de buts de maîtrise et/ou la perception du climat de la classe comme orienté vers la maîtrise de la pratique accroît le plaisir éprouvé.</p> <p>« <i>En EPS, les élèves ne recherchent pas en priorité la compétition. Ce sont les dimensions conviviales et ludique qui sont le plus souvent appréciées</i> » F.Lavie, P.Gangaire, D.Rossi, 2011).</p> <p>« <i>Pour que l'évaluation ne nuise pas au plaisir des élèves, elle doit davantage prendre en compte les progrès réalisés et les efforts consentis dans un contexte redéfini de la performance en milieu scolaire</i> » (ibid).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter un style d'enseignement « coopératif » avec « <i>des enseignants passionnés, encourageants, qui s'affirment, qui aiment les élèves, qui ne jouent pas aux jeunes mais qui dialoguent avec, qui écoutent, qui créent des liens significatifs, qui guident et pointent des pistes, et qui confient des responsabilités</i> » (G.Carlier, J.Brunelle, 1998). • B.Cyrulnik (2004) propose de « bavarder » avec les élèves pour leur redonner confiance : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un « autrui significatif »... • Distribuer avec équité des feedback (informant et non contrôlant) aux élèves pour prouver que l'on s'intéresse à eux. <p>Pour créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'inspirer du TARGET d'Epstein (1988). • Des dispositifs d'évaluation centrés sur les compétences à construire (congruence avec l'enseignement). • Faire construire aux élèves des objectifs autoréférencés : battre son propre record (être performant à son niveau). • Exemples de N.Mascret : « gagner ou perdre avec la manière » (2006, 2007). 	<p>S'intéresser aux élèves, être attentifs à leurs progrès, construire une « bonne ambiance » dans la classe, ce n'est pas renoncer à l'autorité, et ce n'est pas faire « copains-copains » avec les élèves (dérive démagogique).</p>

Ne jamais oublier de relier le plaisir à l'apprentissage et/ou l'apprentissage au plaisir pour toujours traiter le sujet (ne pas parler de l'un ou de l'autre « séparément »).

Et lorsque c'est possible, ne pas hésiter à ancrer les propositions dans le contexte en s'appuyant sur les caractéristiques macro (l'établissement), méso (l'EPS), ou micro (la classe) de ce contexte.

Beaucoup des idées proposées ci-dessus peuvent être « mélangées » au sein d'un même bloc argumentaire.

Par exemple la mise en projet collectif des élèves vers un but à haute valeur perçue peut illustrer la notion de défi à surmonter, le plaisir de faire et de réussir ensemble, la satisfaction de réussir quelque chose de « probant » qui a de l'importance, le sentiment d'autodétermination, et un climat de classe apaisé où l'important est davantage de collaborer que de se comparer.

Réponses à la problématique (3 pistes sont proposées : la dernière est la plus engagée)

« *Le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...) Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte récemment affichés en EPS* » (D.Delignières, S.Perez, Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998). Nous avons expliqué que le plaisir, loin d'être univoque, provient de différentes sources en EPS, et que pour « prendre en compte la diversité » (Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation de 2013) des élèves de cette cité scolaire, aussi bien les « élèves investis en club aux fortes qualités physiques », que ceux avec « un profil très passif et peu d'appétence a priori pour le sport » (fiche contexte), il faut manipuler plusieurs « leviers » du plaisir. Car le plaisir de vivre des expériences motrices divertissantes, épanouissantes, voire jubilatrices ne doit pas être réservé à certains élèves seulement. Nous pensons par ailleurs que pour passer du plaisir d'agir au plaisir d'apprendre, il faut créer les conditions d'un cercle vertueux entre plaisirs et apprentissages, cercle vertueux dont la réussite, la fierté, le sentiment de compétence sont les « ingrédients » les plus efficaces. Ainsi les expériences motrices ne sont pas que des expériences amusantes ou délassantes, elles débouchent sur des apprentissages moteurs. Au-delà du « *plaisir immédiat, trop éphémère* » (G.Gagnaire, F.Lavie, 2005), le plus important finalement pour « initier au plaisir de la pratique sportive » (phrase introductive) est d'installer les conditions d'une satisfaction à l'égard de la pratique physique et sportive : le plaisir vécu comment une émotion joue le rôle de « starter » de l'engagement moteur, mais la satisfaction considérée comme un sentiment « donne l'envie durable de progresser et d'apprendre » (annexe 1).

La fonction de l'enseignant n'est pas de « faire plaisir », elle est avant tout de « faire apprendre ». Nous pensons que le plaisir en EPS mérite d'inspirer les caractéristiques de l'enseignement pour trois raisons principales : il participe à l'épanouissement de chaque élève, il s'accompagne d'un engagement favorable aux apprentissages, enfin, il conditionne la poursuite volontaire d'une pratique motrice au-delà des murs de l'Ecole. Ce qui importe le plus au-delà du plaisir immédiat labile, fugace, et attaché à un contexte particulier, c'est la satisfaction d'apprendre, de progresser, de se sentir « bon ». Nous pensons en effet qu'« *avoir été éduqué au plaisir* » pour « *reproduire et répliquer les conditions favorisant des ressentis de plaisir* » (Bui-Xuan et coll., annexe 1) c'est avant tout faire vivre des succès en EPS, des succès dans la pratique concrètement vécue des APSA, des succès qui ont du sens et de la valeur aux yeux des pratiquants.

Nous avons montré dans ce devoir que le plaisir d'agir peut déboucher sur une satisfaction d'apprendre, et que réciproquement la satisfaction d'apprendre renforce l'envie d'agir. Nous pensons hélas que l'EPS, au prétexte de son intégration scolaire (P.Arnaud, 1992), ne parvient pas toujours à « enclencher » cette réciprocity vertueuse. Il arrive que la didactique, « obsédée » par la transposition des pratiques sociales de référence, dévitalise les ASPA et leur substance attractive, mette sous contrôle l'activité ludique, et in fine « assèche » le plaisir. « *L'EPS ne peut nier la dimension sociale des pratiques sportives, au risque de rompre avec la symbolique du jeu et le plaisir qui l'accompagne* » (J.Corneloup, 2011). C'est pourquoi nous militons pour une EPS qui « ose » : qui ose le jeu, qui ose les émotions, qui ose la jubilation, qui ose le risque, qui ose la nouveauté, qui ose la convivialité, qui ose l'aventure artistique ou sportive, qui ose une AS ambitieuse... Et qui surtout place toujours les expériences motrices au centre de son enseignement. C'est finalement une EPS qui ose affirmer son originalité sans renoncer évidemment à son statut de matière d'enseignement. Et qui n'oublie pas que dans la journée parfois terne du « travailleur scolaire », notre discipline est la seule parenthèse qui permet d'agir avec son corps, d'évacuer les tensions, de vivre des « tranches de vie » sportives collectives, de « couper » quelques instants avec le tout numérique : « *parfois égarés par un encadrement administratif aride, les enseignants d'EPS oublient qu'ils doivent cultiver la jubilation, la mobilisation harmonieuse des émotions et des élan, des sens et des muscles* » (Bui-Xuan et al., annexe 1). Nous pensons que c'est ainsi que nous installerons les conditions d'une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, 2001) susceptible de « rejaillir » sur une pratique physique librement choisie au-delà du système scolaire, mais aussi plus tard à l'âge adulte.

Ouvertures (3 propositions)

Au-delà de nos propositions pour lier plaisirs et apprentissages en EPS, nous n'oublions pas que le plaisir ne se met pas en équation. Ainsi que le soulignent G.Haye et D.Delignières, « *malgré les avancées de la neurobiologie, les processus présidant au plaisir conservent leur mystère* » (2011). Et nous militons même pour cette idée : le plaisir doit conserver ses secrets...

Notre réflexion touchant à sa fin, nous pouvons souligner qu'en réalité, le plaisir se prête peu à l'expression conceptuelle. Dans cette perspective, il n'y aurait rien à dire sur le plaisir, il n'y aurait qu'à le vivre. Comme l'écrit André Gide dans *Les Nourritures terrestres* (1897) : « *Il m'est égal de lire que les sables des plages sont chauds, je veux que mes pieds nus le sentent* ».

Enfin, n'oublions pas le plaisir du professeur d'éducation physique, plaisir dont les signes extérieurs, enthousiasme, intérêt, écoute, dynamisme, agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe-classe, et sur les affects qui s'y développent. Dans toute relation pédagogique, inévitablement, le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre, et le plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner.

Annexes

ANNEXE 1 extraits articles divers

« C'est l'étonnement devant le monde, le désir de comprendre notre propre relation au monde, qui sont à l'origine de la motivation d'apprentissage ; nous désirons d'abord apprendre pour comprendre. [...] Mais en même temps, c'est parce qu'il génère de la compréhension qu'un apprentissage peut prendre place dans le temps : le découragement vient vite, si la compréhension est trop lente à venir » Delannoy, Cécile, La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre, Paris, Hachette éducation, 1997, p.78, 156p

« Trop nombreux sont les élèves qui vivent l'ennui, le mal-être et parfois la souffrance à l'École en EPS. Sédentarité, insertion sociale difficile et perte d'estime de soi attestent l'échec de l'enseignant et du système qui y conduit. Obligation rime alors avec détestation. Parfois égarés par un encadrement administratif aride, les enseignants d'EPS oublient qu'ils doivent cultiver la jubilation, la mobilisation harmonieuse des émotions et des élans, des sens et des muscles, ... en un mot produire du plaisir. Car le plaisir, c'est la vie. Mais vie humaine de surcroît, valeurs et éthique incorporées dans l'action (.....) Mais l'éducation physique ne peut pas se confondre avec une éducation au plaisir. Et pourtant, si le plaisir est une fonction vitale, alors il doit être éduqué et l'éducation physique est pour cette éducation, une occasion inestimable. L'EPS doit affronter le risque de ne pas se conformer aux standards scolaires en n'oubliant jamais sa singularité liée à la sollicitation active de toutes les dimensions d'une personne lors de sa mise en jeu corporelle. Avoir été éduqué au plaisir, c'est être en mesure de reproduire et répliquer les conditions favorisant des ressentis de plaisir. (.....) L'avenir et le bien-devenir, donc le bien éduqué, dépend des traces indélébiles du passé concentrées dans l'Education. L'habitus santé ou l'habitus de pratique physique aura pour fondations la recherche du renouvellement des expériences de plaisir vécues au cours de la scolarité. Attentif aux plaisirs ressentis par ses élèves, l'enseignant d'EPS visera à augmenter la puissance d'agir et la puissance d'exister de chacune et de chacun, ici et maintenant pour ailleurs et plus tard. (.....). L'engagement, le divertissement et la jubilation sont les éléments constitutifs de l'activité ludique. Les apports du plaisir d'agir sont cruciaux pour un élève en construction et son futur d'adulte. Le plaisir sera l'objet d'une éducation par une pédagogie de la mobilisation. L'EPS sans en être le seul lieu exclusif (les plaisirs de la lecture, des arts, des sciences, etc. sont aussi puissants) est un temps privilégié issu du jeu menant au plaisir d'apprendre.». **Pour un droit au plaisir en EPS.** Texte de Gilles Bui-Xuân, Ghislain Carlier, Eric Dugas et Guy Haye.

« L'enfance et l'adolescence représentent des moments clés dans le développement de l'individu pour construire et ancrer l'habitude et le plaisir de pratiquer régulièrement une activité physique de façon autonome tout au long de son existence. Or, durant cette période, des attitudes de rejet peuvent se développer à partir d'expériences vécues comme négatives, notamment durant les leçons d'EPS. Ainsi pour certains, notamment les plus en difficultés, le cours peut être vécu comme un mauvais moment à passer. Ils perdent alors peu à peu confiance en leurs possibilités, se démobilisent et développent une « impuissance apprise ». Pour d'autres, souvent les plus en réussites, le cours d'EPS représente le meilleur moment de la journée. Ils se mobilisent, progressent et développent une « puissance d'agir et d'exister » grandissante. Ce constat n'est pas sans conséquence sur l'estime de soi et l'engagement des enfants et des adolescents qui nous sont confiés. A cet égard, les professeurs d'Education Physique et Sportive devraient, selon nous, davantage se préoccuper des dispositifs qu'ils proposent et de leurs impacts réels sur le niveau d'engagement et sur les émotions ressenties par les élèves. Au regard de ce postulat, nous militons pour une pédagogie de la mobilisation* (Lavie & Gagnaire, 2014) qui confronte tous les élèves à un environnement favorisant le désir d'agir et le plaisir de pratiquer. Elle suscite en même temps chez nos élèves-pratiquants un désir de mieux agir, c'est-à-dire de donner l'envie durable progresser et d'apprendre ». **Le groupe PLAISIR & EPS** coordonné par Mehdi BELHOUCHE, Philippe GAGNAIRE, Jérôme GUINOT, François LAVIE, Lucie MOUGENOT.

ANNEXE 2 contexte établissement

La cité scolaire accueille des élèves de collège (600) et des élèves de lycée de la voie générale et technologique (500), mais également dans la voie professionnelle (300) et une section de techniciens supérieurs.

Les axes prioritaires définies pour le lycée sont les suivants :

1. Apprentissages et réussite :

-Favoriser la réussite des élèves.

-S'appuyer sur une mixité au sein des classes, de façon à participer à l'équité et à l'ouverture sociale

-En s'attachant au repérage précoce des difficultés tant sur le plan scolaire que social

2. Orientation :

-Favoriser la poursuite en études supérieures et accompagner les différents projets personnels professionnels des élèves

-Développer une ouverture sur l'extérieur tant professionnelle que culturelle

3. Vie de l'élève :

-Responsabiliser les élèves

-Les rendre acteurs de leur formation

-Leur permettre de donner du sens à leur présence dans l'établissement

Les axes prioritaires définies pour le collège sont les suivants :

1. Apprentissages et réussite :

-accompagner les élèves dans leur parcours de formation

-S'appuyer sur les parcours pour construire les compétences

-assurer la transition école collège et collège lycée

2. Orientation :

-Favoriser l'orientation vers le lycée

-définir ses points forts et faibles

3. Vie de l'élève :

-Engager les élèves vers la citoyenneté

- passer vers l'évaluation par compétences pour apaiser le rapport à la performance et à la dérive de la méritocratie

En EPS :

Les élèves en EPS sont plutôt actifs au collège notamment au cycle 3 même si en EPS on note une centration sur l'amusement plutôt que sur la concentration pour apprendre. Au cycle 4, l'engagement se réduit et l'effort ou les efforts multiples à fournir sont mal acceptés. Performer dans les activités sportives pose problème pour la plupart d'entre eux ; l'hétérogénéité grandit entre les élèves dits sportifs et les autres. Les élèves se plaignent souvent de faire toujours les mêmes apsas même si le corps enseignant a fait le choix délibéré de justement enseigner peu mais enseigner bien. Sur le plan relationnel aucune difficulté particulière mais là encore si le vivre ensemble semble accepté le faire ensemble est à construire. Enfin on observe une élévation significative des problèmes de santé qui se traduit par un nombre conséquent de programmes d'accompagnement (PAP PAI PPS PPRE). Au lycée général, les élèves sont globalement acteurs même si l'ambition est mesurée notamment chez les filles qui critiquent souvent les apsas proposées et les exigences élevées poursuivies dans ces apsas. En seconde l'engagement reste très faible, les qualités physiques semblent déficitaires ce qui se ressent au niveau des résultats. Pour le lycée professionnel, les élèves doutent beaucoup de leurs compétences et sont souvent « un peu perdus » au niveau de leur orientation professionnelle. On remarque dans les classes 2 profils distincts avec des élèves investis en club aux fortes qualités physiques et un profil très passif avec peu d'appétence a priori pour le sport. On relève aussi un fort taux d'absentéisme et des retards très fréquents en cours. Pour autant les relations sociales sont apaisées et les élèves apprécient d'être ensemble en EPS.