

Démocratiser les chances de réussites en EPS : condition au plaisir de l'élève.

ROSSI David professeur Agrégé d'EPS, Lycée Raynouard, Brignoles
MAUFFREY Dominique professeur Agrégé d'EPS, Lycée Langevin Martigues

En guise d'introduction :

Parler de plaisir en EPS nous semble une question offrant de multiples voies d'investigations, tant les sources d'un tel ressenti s'avèrent multiples. Afin de mieux en cerner les enjeux et de présenter une problématisation des déterminants du plaisir en EPS, il nous semble nécessaire de s'intéresser :

* à son rôle dans le cadre d'une discipline scolaire : en effet, pourquoi accorder autant d'importance à la question du plaisir en EPS ? Y jouerait-il pour les élèves, un rôle plus **important que dans le cadre d'autres discipline scolaire** ?

* à la nature de ses déterminants : les " déclencheurs " du plaisir de l'élève en EPS sont-ils

- généraux, inhérent à toutes les activités (la fameuse volonté de développer une approche à caractère ludique),
- inhérents à la nature de certaines activités,
- ou ne relèvent-ils pas davantage d'une « mécanique » plus contextuelle liée à l'expérience que revêt pour l'élève l'engagement dans telle ou telle APSA ? (**interaction élève / activité**) ?

* à leur généralité : Peut-on généraliser les sources de plaisir en EPS de la 6ème à la terminale sans prendre en compte l'histoire des expériences corporelles de chacun d'eux ?

* à un apparent paradoxe dans le cadre de l'EPS, car en effet, n'est-il pas surprenant de tant s'interroger sur la notion de Plaisir en EPS :

- quand on prend en compte le statut particulier de l'EPS dans le champ des disciplines scolaires
- quand son enseignement prend appui (parfois au point de s'y confondre !) sur des APSA dont la pratique, hors milieu scolaire, relève du secteur du loisir, de la détente, du jeu, de l'amusement, de la convivialité (hormis peut-être le sport de haut-niveau)
- quand nombre d'enquêtes place notre discipline aux premiers rangs des sondages d'affinité de nos élèves pour la chose scolaire
- et enfin quand nous-même sommes tellement convaincus des vertus et du bonheur d'une saine pratique d'activité physique !

1. Finalement une re-formulation de la question initiale :

Comment alors concevoir que nos élèves n'éprouvent pas spontanément de plaisir en EPS ?

Par conséquent, il nous semble que vouloir comprendre les mécanismes de plaisir de l'élève en EPS et réfléchir sur son rôle au regard des enjeux de formation qui nous sont assignés, c'est aussi s'interroger sur les sources de déplaisir lors de la pratique d'activités physiques et sportives dans cette discipline obligatoire.

2. Une hypothèse de départ en matière de plaisir en EPS : quand la conception d'un cycle en EPS ne se limite pas à une simple expérience culturelle ...

Notre hypothèse est que chaque cycle vécu en EPS constitue pour nos élèves une **double expérience** : celle d'un **rapport à la culture** (via le système de contrainte inhérent à l'APSA) et celle d'un **rapport à soi** fortement connoté d'affect positif ou négatif en fonction du bilan du cycle sur le

plan " sensible, émotionnel "... mais également (surtout ?) de ce qui a pu déjà s'y passer, lors d'un cycle précédent !

En effet, la pratique de l'élève en EPS est peut-être avant toute chose " engagement de soi ". Or cet engagement a lieu dans un contexte psychologique et social particulier :

- sur le plan psychologique nos élèves sont des pré-adolescents ou adolescents, période du développement associé à une reconstruction identitaire fortement médiée par l'image de soi, de son corps. La question corporelle est centrale pour une grande majorité. Phénomène amplifié par la prégnance actuelle de certains canons corporels dans leur univers musical et télévisuel, dans les supports médiatiques plus généralement.
- sur le plan social, il est normé c'est-à-dire régi par des exigences de production qui structurent l'évaluation,
- et public car on s'expose au regard des autres : ses camarades (qui n'en sont pas toujours !), le professeur

Il nous semble alors que dans un tel contexte, une source de plaisir en EPS peut se nouer autour de l'image de soi à laquelle aboutit l'élève en fin de cycle : à quelle conclusion, évaluation de moi me conduit cette expérience culturelle en course de durée, badminton, hand-ball, gymnastique ... ?

L'émergence de plaisir étant alors intimement lié à une issue positive, satisfaisante des expériences en matière d'activité physique, qui sont avant tout mise en jeu du corps, à une période où la personnalité de l'ado est en pleine restructuration.

Ainsi pour mieux en comprendre la dynamique, nous orienterons notre réflexion vers les causes d'un "rendez-vous manqué" pour nos élèves .. dans leur rapport à la culture en EPS, en cherchant à identifier la nature des obstacles pouvant entraver une expérience plaisante de la pratique de l'EPS chez tous nos élèves.

3. Réussite et identité, une problématique du plaisir en EPS ...

1. Quelques points d'appuis théoriques

A cet égard, il nous semble qu'une importante source d'émotions, réside dans : le plaisir de réussir en EPS, éléments constitutif d'une issue positive de cette expérience. Cette hypothèse selon laquelle un apprentissage effectif, acté par une réussite dans l'activité, puisse être source de plaisir, se trouve confortée sur le plan théorique par divers auteurs.

W.R. Bion¹, présente une théorie de la naissance de la vie psychique, basée sur 3 liens émotionnels de base dont le lien de connaissance. Il s'agit selon lui d'un lien émotionnel « en ce sens qu'il correspond à **l'émotion liée à l'incertitude et à la tension qu'il faut supporter devant l'inconnu** en attente d'un sens ». Cet auteur abolit l'habituelle distinction entre le registre cognitif dont relève habituellement l'acte de connaissance et le registre " émotionnel, sensible" auquel on associe souvent les affects. Ainsi l'acte d'apprentissage peut être conçu, tout à la fois comme une expérience cognitive et émotionnelle se traduisant par un sentiment de plaisir ou de déception en fonction de son résultat. En effet on retrouve cette idée chez F. Hatchuel¹, pour qui il existe un plaisir inhérent à l'apprentissage et qui selon lui est lié, pour l'élève, **à la réussite de son acte d'apprentissage**.

Suite à une enquête, C. Montandon¹, relate le fait que **seule une petite moitié des enfants interrogés trouve que « les situations d'apprentissage produisent un vécu positif tandis que chez les autres elles semblent provoquer un vécu négatif, voire ambivalent, soit l'indifférence »**. Serge Boismare dans son ouvrage : « L'enfant et la peur d'apprendre », Editions Dunod, 2004, nous rappelle qu'à cet égard, « même chez ceux qui prétendent le contraire, il y a une souffrance une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école (p.20) ».

¹ Les émotions, Editions revue EPS collection pour l'action, coordonné par Luc Ria

L'émotion de la réussite semble donc bien un éclairage possible des sources de plaisir en EPS !

Pour mieux comprendre l'émergence de sentiments excessifs de dévalorisation auquel peut hélas parfois aboutir une tentative d'apprentissage échouée (ou non validée...), Serge Boismaré **nous propose d'inscrire la question de l'identité, de l'équilibre psychique au cœur des expériences d'apprentissage** (p.10). Il évoque en effet l'idée qu'une situation d'apprentissage peut induire des émotions fortes qui peuvent conditionner le caractère plaisant ou déplaisant de cette expérience scolaire... « *La "peur d'apprendre" (émotions négatives) est donc déclenchée par l'antagonisme qui existe de fait, entre les contraintes de l'apprentissage, contraintes légitimes et incontournables, et les moyens que certains enfants utilisent pour maintenir leur équilibre psychique.*

...il y a donc toutes les raisons pour que celle-ci soit vécue comme une remise en cause excessive, une atteinte personnelle. Et c'est bien cette déstabilisation qui va réveiller des peurs ... souvent en liaison avec les premières expériences éducatives ...

Lorsqu'un tel processus est à l'œuvre les portes d'entrées vers le savoir deviennent dangereuses. »

*« On voit alors les interrogations légitimes et les inquiétudes normales que tout le monde connaît face à un apprentissage nouveau, sur l'utilité de cette conquête pour laquelle on consacre un tel effort, sur la valeur de ses propres compétences à résoudre le problème posé se transformer très vite en **préoccupation identitaire** qui viennent en lieu et place de la réflexion et qui vont parasiter le rendement intellectuel... préoccupation où l'on retrouve d'abord des thèmes d'auto-dévalorisation ! ».*

Qui plus est, toujours selon S. Boismaré : « l'incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par **des inquiétudes sur sa place dans le groupe** » (p.11-12)...

Ainsi la crainte de l'échec probable des premières tentatives d'apprentissage (Monsieur j'ai peur de ne pas y arriver ...) peut être perçu chez certains élèves comme un risque de déstabilisation d'un équilibre personnel (vis à vis de soi et vis à vis des autres). Cette inquiétude pourrait alors constituer une source d'obstacle au plaisir et à la motivation en EPS (Cury, F. & Sarrazin, P. 2001).

Nous touchons peut-être là une des raisons qui donnent à cette source de plaisir un statut particulièrement important en EPS : la plaisir éprouvé lors de la réussite en EPS participe d'une certaine manière à la construction identitaire de l'adolescent dans son rapport à l'activité physique, mais plus encore dans son rapport à l'activité corporelle, et très certainement à la place de cette dernière dans son schéma de personnalité (Schéma de soi, cf F. Guerrin et J.P.Famose, « La connaissance de soi », Armand Colin, 2002 .. reconnaissance institutionnelle.

Dans quelle mesure l'EPS pourrait-elle être générée de tels conflits identitaires ?

2. L'EPS un espace de recontextualisation et d'amplification de ces conflits émotionnels et identitaire :

Il nous semble que dans les activités où la prestation de l'élève peut être résumée à une valeur métrique, ou à un rang de classement dans le groupe classe, habituellement qualifiée de performance, un certain nombre de logiques identitaires sont mises en jeu ...

"Ce que je fais , médié par la valeur de ma meilleure performance, détermine grandement **ce que je suis en EPS** ... et plus encore ma place dans le groupe classe (hiérarchisation des performances) ...

Ce que je vaux ne dépend guère des efforts que j'entreprends pour progresser mais davantage du positionnement de ma performance vis-à-vis de celle des autres ..."

Par conséquent, et eu égard aux sources d'hétérogénéité, ce que je suis dépend de ce que je peux (limite liées aux aptitudes) et conditionne fortement ce que je vaux ...

Ce que je suis – ce que je fais (peux) – ce que je vaux ... source de déplaisir face à des risques de dévalorisation de soi.

3. Nature des critères d'évaluation, un élément clef vis à vis de la problématique du plaisir en EPS ...

Aux côté, du caractère émotionnel et affectif que peut revêtir l'acte d'apprendre, il nous paraît incontournable d'envisager une seconde problématique si l'on souhaite éclairer les mécanismes du plaisir chez nos élèves en EPS : celle relative aux conceptions et mises en œuvre de l'évaluation.

Il nous semble effectivement, que la nature des critères et le niveau des exigences qui en découle pour l'évaluation des acquisitions de l'élève dans le cadre des épreuves certificatives, qu'ils soient choisis (épreuves certificatives élaborés par les équipes en collège), ou imposés par les fiches BAC pour le lycée, peut parfois altérer non seulement la reconnaissance **de l'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage**, mais également la validation d'authentiques transformations du point de vue des acquisitions attendues en EPS.

L'élève apprend, se transforme, progresse et pour autant cet apprentissage n'est pas reconnu, en raison d'un choix d'indicateur inapproprié pour rendre compte de ce qui a été transformé en 10 heures effectives d'apprentissage.

Parce que les outils utilisés ne sont pas assez puissants pour repérer de tels apprentissages, l'institution ne lui valide pas ses compétences !

Dans le pire des cas parfois, les cadres évaluatifs auxquels les enseignants sont tenus de se référer (barème de performance) condamnent même certains élèves à ne pas réussir malgré toute la qualité et la persévérance de leur engagement dans le cycle d'enseignement (les aptitudes à l'effort sont une source d'hétérogénéité ...génétique !).

Ainsi de telles expériences de pratique physique peuvent laisser des impressions très négatives chez l'élève en raison du sentiment de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école ... et ce en dépit d'un réel effort en vue de mobiliser au maximum ses ressources.

A quoi nous rajouterons qu'au fil de telles expériences scolaires l'élève peut en arriver à manifester la désillusion de ne pouvoir faire preuve de ses apprentissages et afficher alors une attitude de découragement, de sentiment d'impuissance ... de désintérêt pour l'EPS de façon anticipée. Une telle attitude pouvant évoluer jusqu'à devenir alors un trait de personnalité.

Par conséquent notre réflexion sur l'une des conditions déterminantes au plaisir en EPS aboutit à la question suivante : l'accessibilité à la réussite en EPS... (moyennant évidemment un engagement significatif de l'élève dans les apprentissages), est-elle offerte à tous élèves ? L'équité des voies d'accès à la réussite en EPS (médiée par le choix d'indicateurs pertinents en matière d'évaluation) n'est-elle pas une condition au plaisir éprouvé dans l'acte d'apprendre ?

4. Une expérience culturelle visant l'acquisition de connaissances et compétences relatives à la CC5, un contexte de pratique original face à ces problématiques :

Le contexte dans lequel nous avons conduit cette observation et le recueil de donnée est celui de deux groupes d'élèves de premières, ayant cours le lundi matin de 8 à 10 heures pour l'un et le vendredi matin de 10h à 12 h pour l'autre. Notre enseignement s'inscrivait dans l'acquisition de compétences relatives au 5^{ème} champ des composantes culturelles soit : orienter et maîtriser les effets de l'activité sur soi, le support étant celui des ASDEP et plus particulièrement de la course dite de durée (même si nous ne partageons pas du tout ce terme).

5. Pertinence de ce contexte au regard de notre hypothèse de départ :

Il s'agit de la première fois que ces élèves vivent un cycle de course de durée dans le contexte d'une formation en EPS au regard des attentes de la « CC5 ».

Ainsi la performance sportive, objet de la cristallisation des conflits identitaires allait passer du statut de critère de la valeur de l'élève en EPS (ce que je veux) à celui d'**indicateur de la compétence à réguler les paramètres constitutifs d'une charge** d'entraînement en vue de produire des effets physiologiques immédiats et à court terme.

Un tel contexte nous permet ainsi de démocratiser les possibilités de réussir en EPS en luttant contre des phénomènes discriminatoires qui pénalisent des élèves qui ont peu d'aptitudes ou qui présentent un rapport morphologie/ressources défavorable à la prestation athlétique.

Le cadre d'évaluation

En conformité avec les principes régissant l'évaluation dans le cadre de la CC5, les critères d'évaluation porteront sur :

- le **maintien de la vitesse cible annoncée** en début d'épreuve, à travers les 3 séries de 3 répétitions. Tout écart étant sanctionné (6 points).
- La **stabilisation d'une zone de récupération exprimée** en pourcentage de la vitesse cible, et située dans une fourchette qui dépend du projet de l'élève. Toute augmentation du nombre de zone utilisé, ainsi que tout écart à la zone principale donnent lieu à une diminution des points attribués sur ce critère (8 points).
- Le respect du volume total de travail (6 points).

Ainsi dans ce contexte institutionnel, il nous est possible d'éviter l'obstacle de certaines conceptions qui font de la performance brute un objet de discrimination de la valeur individuelle des élèves, quand bien même leur prestation ne peut guère être poussée plus loin ... surtout dans champ d'intervention aussi restreint que celui de l'EPS.

6. Analyse des dires et ressentis des élèves suite à cette expérience

A l'issue du cycle, il a été demandé aux élèves de bien vouloir répondre à un petit questionnaire reposant sur 5 questions :

1. Quelle a été votre perception du cycle ?

28 élèves ont fourni une réponse,

Que du positif	Que du négatif	Ambivalence ...MAIS...
14	4	10

Sur l'ensemble des réponses apportées par les élèves

- 14 réponses n'évoquent que des aspects positifs
- seuls 4 élèves n'ont exprimés que des aspects négatifs ciblés sur le seul critère de difficulté de l'effort
- Enfin 10 d'entre elles traduisent une ambivalence dans l'évaluation subjective de cette expérience, associant ainsi deux critères d'appréciations apparemment opposés : le versant négatif renvoie à la difficulté perçue de l'effort (sensations d'ordre physiologique), tandis que le côté positif évoque davantage l'intérêt attribué à cette forme de travail : **c'était fatigant MAIS ...**

Critère 1 : perception de l'effort		Critère 2 : jugement de valeur	
Très difficile / Très dur	2	Bien	3
Pénible / éprouvant/ Dur	5	Séquences bien organisées	1
Fatigant	7	Intéressant	8
Tranquille	1	Utile pour un début de saison	2
Agréable	2	Bénéfique	2

Par conséquent 24 réponses sur les 28 attribuent une connotation positive à cette expérience (critère 2).

2. Vous attendiez vous à cela en matière de Course de longue durée ?

Au sein des 28 réponses recueillies, on peut différencier 5 thématiques :

La réalisation de soi	3
contraste par rapport à des perceptions de difficultés attendues	9
l'évocation d'un caractère intéressant	6
expression d'une perception positive	4
l'absence de surprise	6

La particularité de la forme de pratique utilisée (effort intermittent), le contexte d'effort proposé (niveau d'engagement « auto-référentiel »), la possibilité de régulation de l'intensité par l'élève sur la base des ressentis d'effort, semble conférer à cette activité une connotation intéressante et plutôt agréablement surprenante. En effet, on constate que parmi les 5 thématiques évoquées que 4 d'entre elles traduisent un sentiment ou des affects positifs suite à l'engagement dans l'activité.

Alors que la question visait à interroger les élèves sur la forme de pratique retenue, 2 des 5 items font référence à la perception de soi dans l'activité. Ce qui peut être perçu comme étant un facteur ayant laissé une trace émotionnelle importante au cours de ce cycle.

Les réponses s'y structurent autour de deux aspects : l'un relatif à la réalisation de soi (on a fait plus que ce que l'on croyait) et la façon dont a été vécu le cycle par rapport aux difficultés attendues.

Par conséquent sur le bilan du cycle et de la forme de pratique proposée, on dénote pas moins de 22 réponses sur 28, exprimant une perception positive de l'expérience.

Les 6 réponses mentionnant l'absence de surprise quant au contenu du cycle, ne font pas mention de jugements négatifs, bien au contraire (les élèves disent s'y être agréablement surpris)

3. Cela vous a-t-il conduit à changer le regard sur vous-même dans l'activité ?

La nature des réponses renvoie à 7 types d'expériences

Se réaliser : Réussir ce que l'on pensait échouer - Se revaloriser	9
Changement de sentiment envers l'activité	3
Prise de conscience de l'utilité de l'activité sur ses capacités	3
Confirmation de ses capacités	2
Pas de modification sur les représentations préalables	5*
Pratique sous obligation	2
La difficulté voir la dévalorisation sont seuls évoquées	2

* parmi ces 5 réponses, 4 confirment une perception positive de soi, contre une seule négative

4. Avez-vous éprouvé des sources de plaisir ou de déplaisir dans l'activité ?

Que du Plaisir	Association de Plaisir et Déplaisir	Que du Déplaisir
10	15	3

Sur les 28 réponses, 24 évoquent une expérience somme toute plaisante en dépit de certains facteurs déplaisants ...

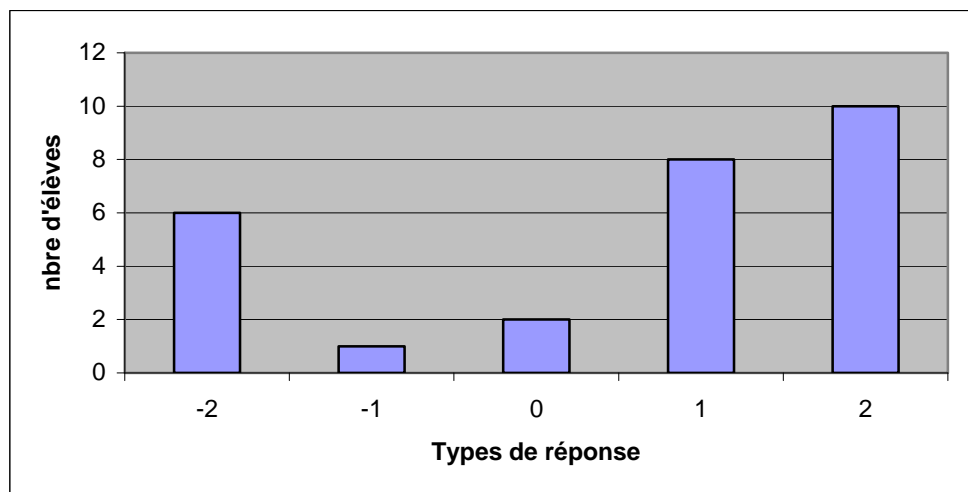
Nature des facteurs associés aux perceptions de

Plaisir		Déplaisir	
1. Satisfaction d'avoir réussi	2	Phénomène respiratoires	2
2. Sentiment de s'être réalisé	3	Perception de fatigue immédiate	7
3. S'évaluer - Constater sa progression	2	Fatigue différée (l'APM en cours)	1
4. Sensations d'effort intense	5	Douleurs physiques	2
5. Se dépasser	1	Froid et horaire matinal	3

6. Sentiment positif mais sans précision	1	Préparation musculaire – échauffement	1
7. Aucun plaisir	3	Ses « performances »	1
		Sans précision & rejet de tout	3

Concernant les sources de déplaisir, il s'agit du nombre de fois où ces items ont été évoqués par les élèves et non du nombre d'élèves, car certains en ont formulés plusieurs et d'autres(10) aucun.

5. Seriez-vous prêt à prendre ce menu en terminale ?



-2	-1	0	1	2
Non catégorique	Probablement pas	Ne sait pas	Probablement	Oui sûr
6	1	2	8	10

6. Conclusion de cette partie

En dépit du caractère habituellement peu attrayant de la course de durée pour un public lycéen, ces réponses mettent en avant le fait que la possibilité de se réaliser indépendamment de ses prédispositions initiales (rendu possible dans le cadre de la CC5), est un élément central dans les sources de plaisirs perçus, évoqués par les élèves. Cette donnée semble fortement confirmer notre hypothèse principale qui visait à faire de l'accessibilité à la réussite une source d'émotions positives dans ses rapports à pratique physique et dépassant même pour certains le caractère peu attrayant de la pratique, voire même les sensations de pénibilité d'effort perçues et évoquées. Précisons également qu'à ce stade le questionnaire était anonyme, et que les élèves n'avaient comme seul indicateur de réussite que le fait d'avoir abouti cette épreuve totalisant 9 répétitions de 300m et la connaissance de leur stabilité sur le plan des divers allures de courses attendues.

La note n'était pas communiquée afin de ne pas interférer avec l'analyse subjective de cette expérience.

Conscients que ces données ne sont appuyées que sur des sensations déclarées, qui ont le sait peuvent être influencées par le contexte de passation du questionnaire (à l'école, pour son professeur ...) nous avons voulu vérifier notre hypothèse sur le plan de l'engagement des élèves dans la pratique. Pour cela nous nous sommes intéressés à la régulation de leur investissement dans cette épreuve d'effort au sein de laquelle ils avaient la possibilité de réguler l'intensité de leur entraînement en fonction des ressentis d'effort.

7. Analyse de l'engagement des élèves dans l'activité d'effort

Les graphiques ci-dessous représentent l'évolution des l'intensité d'effort consentis par les élèves dans un contexte où il leur avait été précisé que cette variable n'était absolument

pas un critère d'évaluation. Leur référence de départ était une valeur de condition physique obtenue aux cours d'un test d'effort, rendant compte de leur aptitude aux efforts dans un contexte intermittent. Pour éviter toute confusion avec d'autres indices de l'aptitude physique, cette valeur est qualifiée de Vitesse de condition physique (VCP).

Les résultats obtenus en 7.1 et 7.2 le sont par un premier enseignant (D. Rossi) avec ses classes, les résultats obtenus en 7.3 le sont par un second enseignant (D. Mauffrey) avec ses propres classes.

7.1. Evolution de l'effort consenti dans la 3^{ème} série d'une séance de puissance Aérobie au regard d'un indice d'aptitude à l'effort maximal Aérobie préalablement identifié (VCP = vitesse de condition physique en référence au test d'effort utilisé).

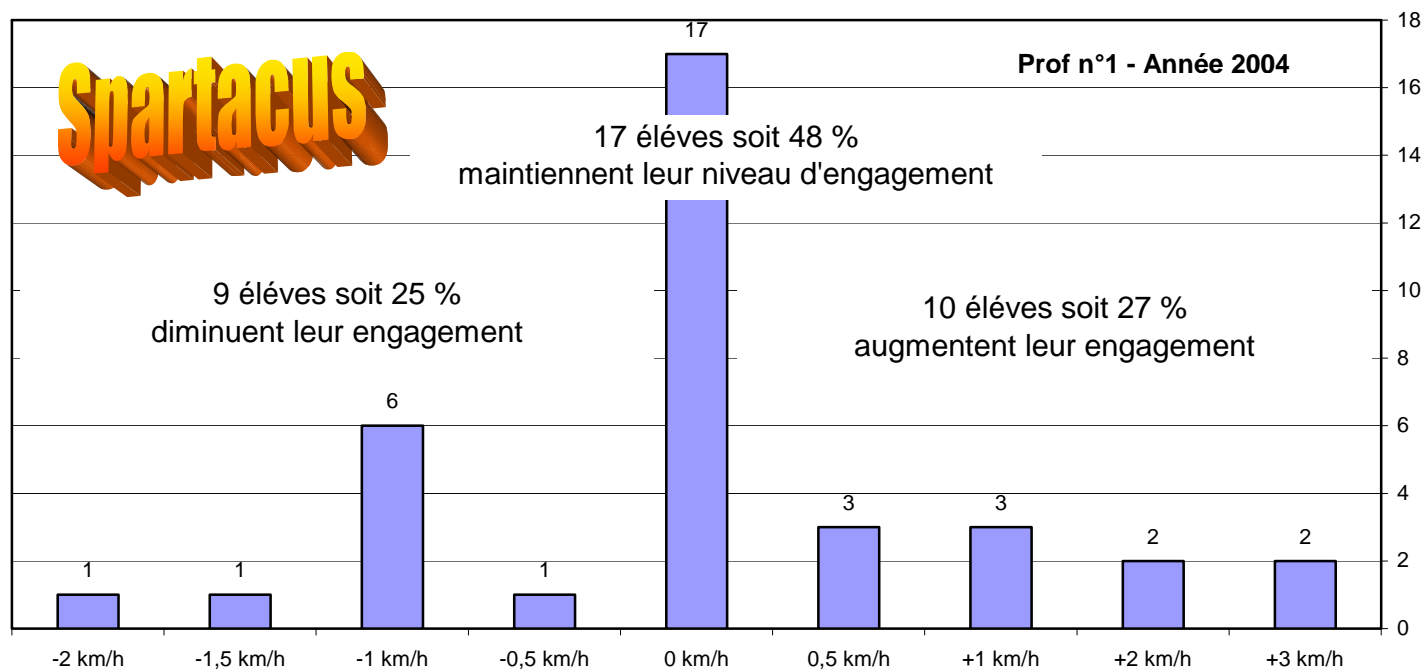
Spartacus : épreuve d'entraînement consistant à réaliser 3 séries de 5 A / R en 15" / 15", en vue d'une expérience d'effort cohérente avec le développement de la puissance aérobie.

Consignes : Essayer d'y maintenir sa Vitesse de Condition Physique (VCP)

Si c'est facile dans une série, on peut accélérer de 1 km/h

Si c'est difficile, on peut décélérer de 1 km/h

Evolution du niveau d'engagement physique d'élèves de 2nde
Entre la VCP et la 3^{ème} série de l'épreuve de "Spartacus"
séance de Puissance Aérobie

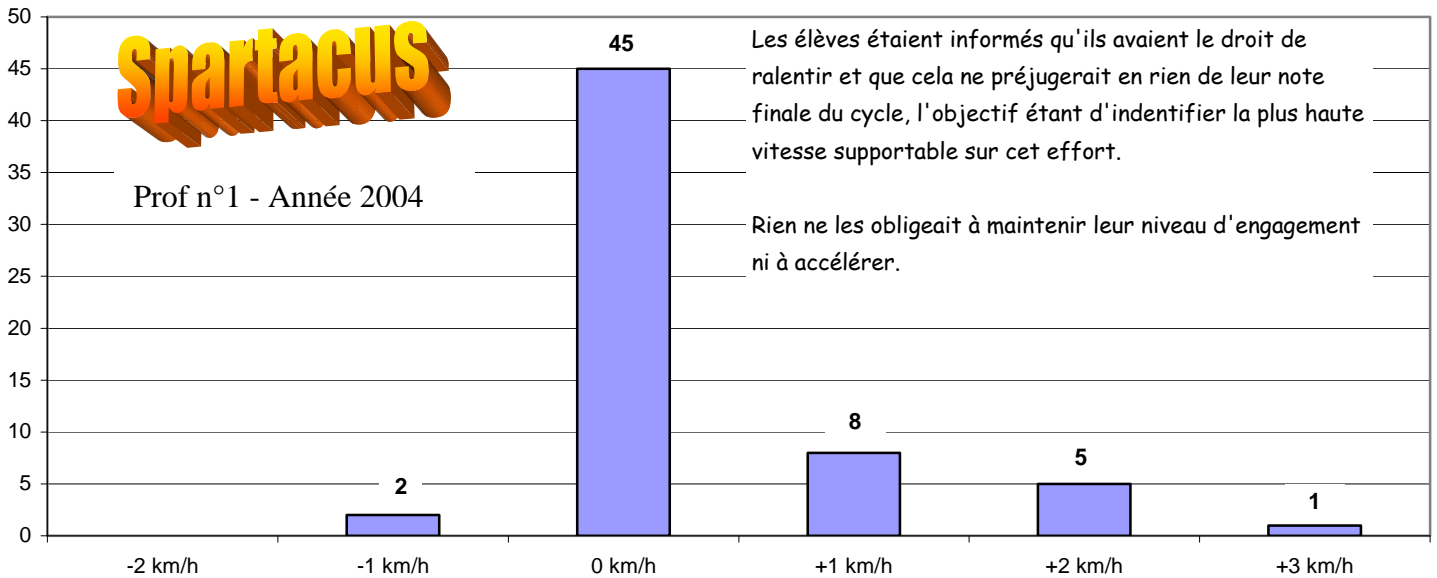


Cette épreuve arrive en 3^{ème} séance après un test d'effort ayant conduit à l'identification de la VCP. Malgré le fait que ce test soit déjà de nature à faciliter l'engagement de l'élève dans des efforts maximaux sur le plan aérobie, certains élèves accroissent encore leur niveau d'engagement physique alors qu'il leur a été précisé que cela ne sera pas valorisé dans le cadre de l'évaluation.

Variation de vitesse entre la 1ère et 3ème série de Spartacus



Prof n°1 - Année 2004



Les élèves étaient informés qu'ils avaient le droit de ralentir et que cela ne préjugerait en rien de leur note finale du cycle, l'objectif étant d'identifier la plus haute vitesse supportable sur cet effort.

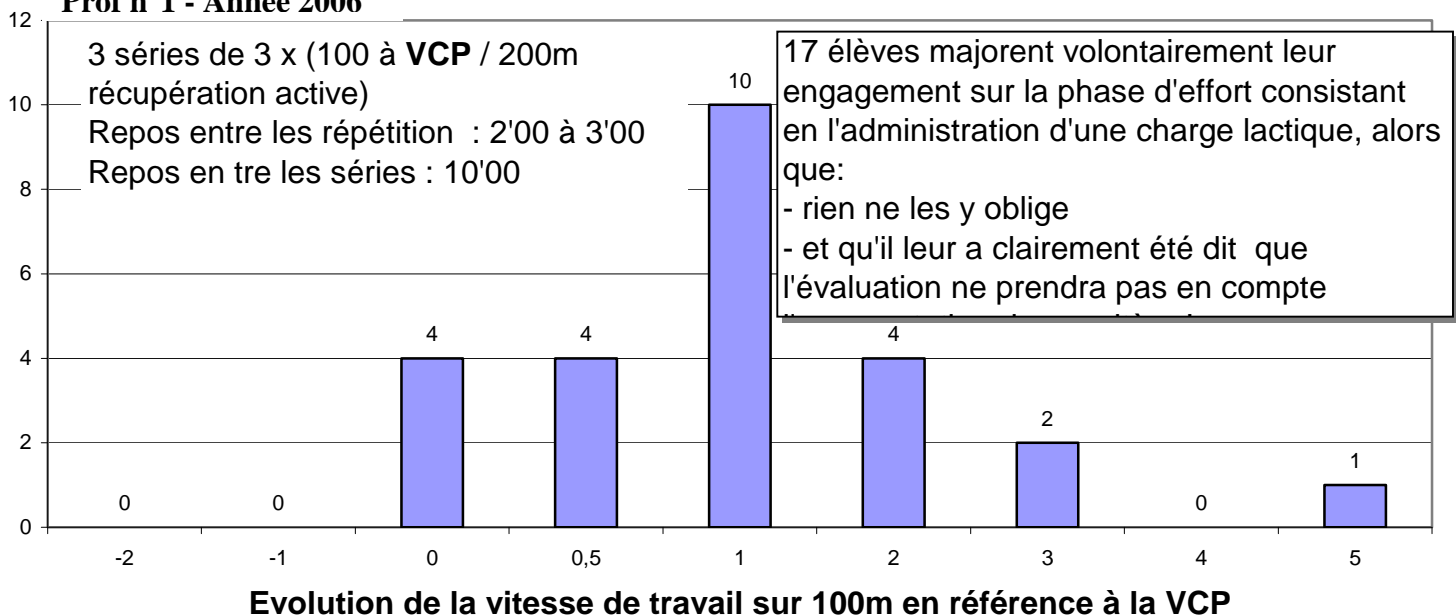
Rien ne les obligeait à maintenir leur niveau d'engagement ni à accélérer.

7.2. Evolution de l'effort consenti au cours d'un effort visant le développement de l'endurance aérobie.

Evolution de la dynamique d'engagement d'élèves de Première au cours d'une Epreuve d'endurance de type "Fartlek"

Prof n°1 - Année 2006

Classe 1ère : 25 élèves



3 séries de 3 x (100 à VCP / 200m récupération active)
Repos entre les répétition : 2'00 à 3'00
Repos en tre les séries : 10'00

17 élèves majorent volontairement leur engagement sur la phase d'effort consistant en l'administration d'une charge lactique, alors que:
- rien ne les y oblige
- et qu'il leur a clairement été dit que l'évaluation ne prendra pas en compte

7.3. Doit-on associer ce consentement à l'effort à l'effet prof ?

Les résultats ci-dessous rendent compte de l'investissement des élèves dans ces diverses formes de pratiques dans le cadre d'un cycle de CC5. Ils ont été obtenus par D.Mauffrey en 2007 avec diverses classes aux profils scolaires différents dans le cadre d'un

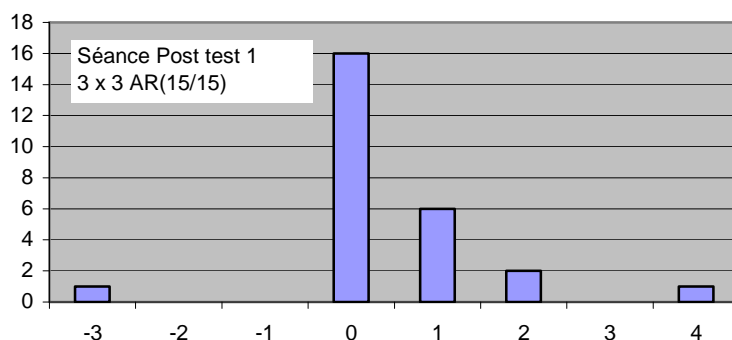
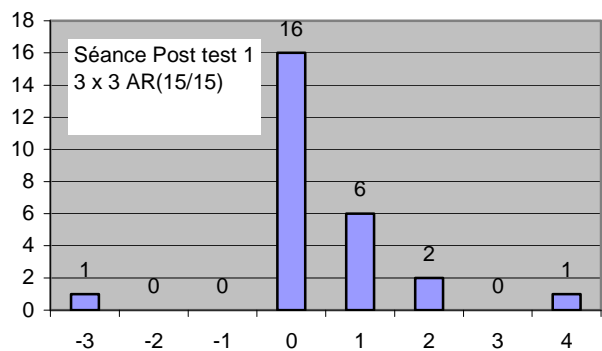
effort sollicitant la puissance aérobie. Pour tous les graphiques, l'axe des abscisses (horizontal) répertorie les variations de vitesse de référence initialement prévue pour l'épreuve chez les élèves. Les valeurs positives correspondent à un accroissement de l'intensité de son engagement au regard de sa VCP initiale. Les valeurs négatives, à une régulation à la baisse de l'engagement physique consenti dans cet effort au regard de sa VCP.

En ordonnées figure le nombre d'élève ayant procédé à une régulation de leur vitesse initiale de référence pour cette épreuve d'entraînement.

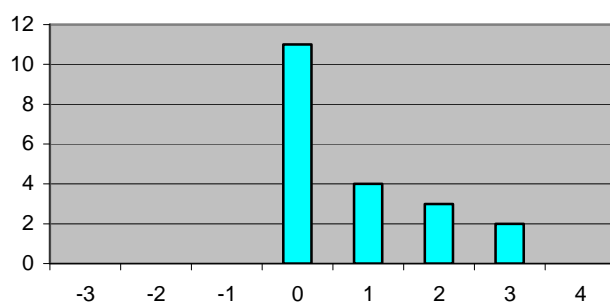
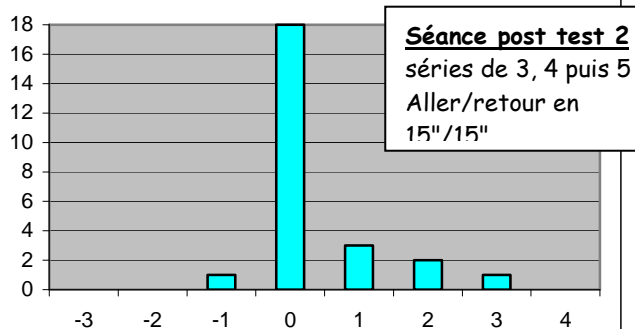
Classe de 2^{nde} 11

BEP MC1

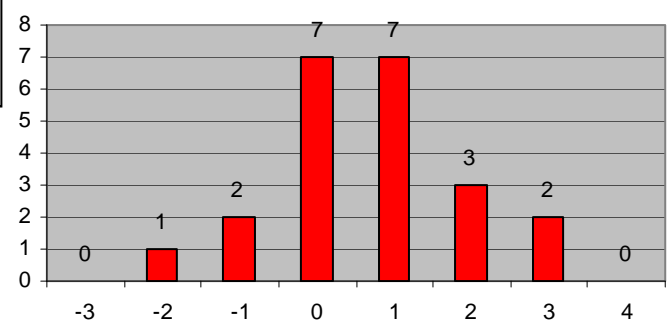
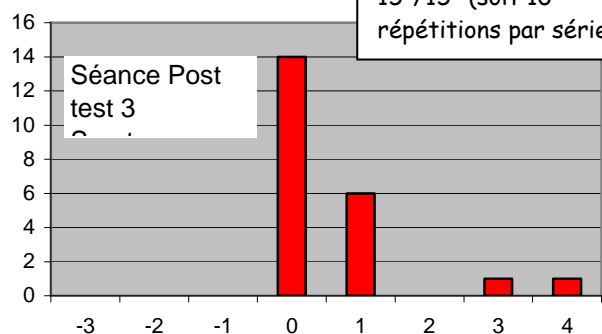
Nbre d'élèves



Variations, en km/h. de la vitesse de référence initialement prévue suite au test de condition physique



Séance post test 3
Epreuve de Spartacus
3 séries 5 A/R en
15"/15" (soit 10
répétitions par série)



En guise de conclusion : la reconnaissance de son investissement et l'acceptation de l'hétérogénéité des aptitudes à la performance sportive : déterminismes du plaisir en EPS ?

Conscients du rôle clef que peuvent jouer les expériences vécues par nos élèves dans notre discipline et de leur impact sur l'intégration des rapports à l'activité physique (et sportive) dans la construction identitaire de l'adolescent, nous ne pouvons qu'être sensibles à la question du plaisir perçu par nos élèves au cours de nos séances d'EPS.

Notre approche des déterminismes du plaisir, a été guidée par le sentiment d'un paradoxe latent : pour quelle raison nos supports d'enseignement habituellement appréciés des élèves et appartenant au secteur des loisirs et activités récréatives, pourraient-ils se trouver interpellés par cette préoccupation ?

Notre problématique a donc consisté à réfléchir aux obstacles pouvant nuire à une expérience plaisante de la pratique de l'EPS chez tous les élèves.

Notre expérience quotidienne du métier, notre préoccupation des réactions de nos élèves nous a conduit à l'hypothèse que l'accessibilité de tous les élèves à la réussite en EPS, à l'instar des attentes institutionnelles pouvait à l'heure actuelle ne pas être garantie pour tous et ce, en dépit d'un authentique engagement dans les apprentissages proposés au cours du cycle d'enseignement.

Ainsi, selon nous, certains déterminismes du plaisir en EPS résident :

- d'une part dans le fait que les critères d'évaluation et notamment les indicateurs de compétence doivent être suffisamment « fins » pour rendre compte de transformations opérationnalisables pour tout un chacun en 10 heures effectives d'enseignement. Il en va ainsi de la prise en compte des apprentissages et donc la reconnaissance de l'investissement de l'élève,
- d'autre part, l'acceptation de l'hétérogénéité des aptitudes à la performance sportive (droit à la différence) doit conduire à une sélection d'indicateurs « pertinents et cohérents » vis à vis de l'acquisition des compétences attendues dans le projet de formation de l'élève ... évitant ainsi des phénomènes de discrimination négative envers des élèves qui n'auraient pas les ressources pour exceller, ou qui n'auraient pas pratiqué en club l'activité support à l'évaluation, sans pour autant dévaloriser ceux qui relèvent de ces cas de figure.

De là une hypothèse d'un plaisir conditionné non par la seule réussite ... mais par l'équité des voies d'accès à la réussite en EPS, et du jugement de valeur porté sur mon engagement en EPS

Le cadre de la CC5 nous a permis d'avancer des arguments en faveur de notre hypothèse

Alors que les diverses formes d'efforts proposées pour contribuer au savoir s'entraîner ont donné lieu à des perceptions de difficulté dans l'effort, il n'en demeure pas moins que des sensations de plaisir ont pu être recueillies suite aux questionnaires posés aux élèves. Très souvent dans « les dire d'élèves » des items relatant des sensations de plaisir étaient associés à des sensations de pénibilité perçue dans les efforts au cours du cycle ...

L'analyse du « faire des élèves » comme indicateur d'un plaisir éprouvé dans la pratique mais également d'un plaisir à pratiquer en EPS nous montre que l'auto-régulation permise aux élèves, de leur engagement dans l'effort, ne les a pas conduits à tomber dans la facilité ... bien au contraire !

En revanche l'auto-référencement des intensités d'effort requises (sur la base de leur VCP) et la reconnaissance de leur investissement par la non-discrimination négative des indices personnels de la valeur physique (rendu possible par le cadre institutionnel de la CC5), a très certainement permis à certains élèves d'exister en EPS et de voir leurs efforts valorisés. Cette cohérence de la reconnaissance institutionnelle de leur compétence, aura, souhaitons-le pour certains, contribué à rompre avec une image de non sportifs parfois insidieusement construite au détour d'expériences décevantes dans leur rapport aux activités physiques. ... Conséquences directes de choix didactiques inhérents à la conception du projet de formation de l'élève en EPS, et à ses modalités de validation à l'issue d'un cycle d'apprentissage,

Cette absence de plaisir, en raison d'un sentiment d'incompétence injustement vécu, peut conduire, au-delà des affects de déplaisir, à une image de soi négative, à un désintérêt grandissant pour les pratiques physiques et à une exclusion, voir un déni, de tout engagement dans des pratiques

physique lors de l'élaboration de son schéma identitaire ... Quel échec face à l'ambition de vouloir faire de tous nos élèves des citoyens actifs soucieux de leur capital santé !

Cette question du plaisir et ses enjeux en matière de rapport à l'activité physique, ne souligne-t-elle pas l'impérieuse nécessité de la présence de notre discipline dans le champ scolaire à une période où les décisions politiques tendent à sacrifier la qualité de son encadrement en réduisant le recrutement d'enseignants hautement qualifiés ?

Un tel niveau de recrutement n'est-il pas garant de la mise en œuvre d'une discipline d'enseignement " qui ne se confond pas avec les APSA qu'elle propose et organise "(Hébrard 1986) contribuant à démocratiser jusque dans l'acte d'évaluation, le rapport à l'activité physique en faisant en sorte que la condition corporelle initiale de nos élèves ne soit pas vécue comme un obstacle à la pratique, et à la réussite ?

Face à des options qui tendent à valoriser une performance étrangère aux possibilités réelles de transformation de nos élèves dans le contexte de pratique scolaire, et qui se soldent trop souvent par des attitudes fatalistes chez ceux qui ont le plus besoin de nous...

La question du plaisir, sur laquelle le groupe ressource de l'AEEPS coordonné par G. Haye avait attiré notre attention depuis de nombreuses années dans la revue Hyper, dépasse donc la seule optique d'une préoccupation hédonique des expériences en EPS, pour apparaître comme un élément essentiel dans la construction identitaire de l'adolescent. De cette question semble fortement dépendre l'intégration du rapport à l'activité physique dans son schéma identitaire (Famose & Guerin, 2002). Cela nous paraît étroitement lié à la cohérence de nos choix en matière d'évaluation des compétences spécifiées par le projet institutionnel de formation de l'élève en EPS (Rossi D. & Mauffrey D., 2006 ; Mauffrey D. & Rossi D., 2007).

Bibliographie

Boismaré Serge, « L'enfant et la peur d'apprendre », Ed. Dunod, 2004

Cury F., Sarrazin P. "théories de la motivation et pratiques sportives, état des recherches", PUF, 2001.

Cyrułnik Boris, « Le murmure des fantômes », Ed. Odile Jacob, 2003

Famose J-P. & Guerin F., « La connaissance de soi en psychologie de l'EPS », Ed. Armand Colin, Collections dynamiques, 2002

Haye G. Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, revue Hyper n° 214, 2001.

Haye G. Présentation du tutorat scientifique du groupe plaisir de l'AEEPS. Revue HyperEps n°222.

Haye G. Compte rendu d'étape du groupe « plaisir », revue Hyper EPS n°224, 2004.

Avisse M. et col. "Groupe plaisir de l'AEEPS, présentation synthétique des échanges des 12 et 13 Janvier 2003", revue HyperEps n°222.

Hébrard A. « Perspectives et Réflexions en EPS » Editions revue EPS, 1986

Mauffrey D., Rossi D., « Formes de pratique et performances scolaires en athlétisme », Revue Hyper n°237, Mars 2007

Ria J-L, « Les émotions », Ed. Revue EPS, 2005.

Rossi D., Mauffrey D., « Indicateurs de compétence en badminton », Revue Hyper n°236, Décembre 2006