

# Pédagogie de la mobilisation en EPS

## Réflexions et orientations



Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser

**Nouvelle édition - Mise à jour - Janvier 2023**

**Travaux du groupe ressource « Plaisir & EPS »**

Document synthétisé par Mehdi BELHOUCHE, Philippe GAGNAIRE, Jérôme GUINOT,  
François LAVIE et Lucie MOUGENOT

Le groupe PLAISIR & EPS est un groupe ressource de l'AE-EPS fondé par Guy Haye en 2002. Il est actuellement coordonné par Jérôme GUINOT autour d'un groupe de pilotage composé de Mehdi BELHOUCHE, Philippe GAGNAIRE, François LAVIE, Loïc LECROISEY et Olivier DIEU.

Le but de ce groupe est de mettre en lumière l'importance du plaisir à l'Ecole et plus particulièrement en EPS grâce à une pédagogie adaptée, non seulement dans les programmes mais aussi dans les pratiques professionnelles en cherchant à construire un lien fort entre développement de la personne, plaisir de pratiquer et progrès. Il se propose également de comprendre les processus à l'œuvre aboutissant aux ressentis de plaisir provoquant réussites tout au long du parcours de formation. Selon nous, le plaisir ressenti est un ingrédient essentiel pour favoriser l'engagement de tous les élèves en EPS dans leur parcours d'expériences, de formation, de vie. Cette démarche fait du plaisir à la fois un préalable et une condition de leur mobilisation mais également une finalité éducative à part entière. Elle confronte les élèves à un environnement qui favorise leur plaisir d'agir immédiatement et suscite en même temps une envie de mieux agir. Dans cette optique, le plaisir ressenti par les élèves se révèle être un indicateur prioritaire pour interpréter et accompagner leur degré d'engagement dans les pratiques et dans les apprentissages proposés.

Ce document a été constitué et enrichi à partir d'une première version élaborée par Denis et Joëlle Barbier, Gilles Bui-Xuan, Philippe Gagnaire, François Lavie et Brigitte Ruiz lors d'un séminaire restreint en novembre 2018.

Notre groupe dispose de groupes régionaux pour réfléchir et illustrer collectivement notre démarche dans différentes activités. Ils sont ouverts à tout enseignant d'EPS intéressé. Ces échanges et réflexions donneront lieu à la publication d'un ouvrage collectif avec des exemples pratiques.

Si vous partagez les options développées dans ce fascicule, nous vous invitons à vous rapprocher d'un coordonnateur régional en envoyant un mail à l'adresse :

[plaisireneps@gmail.com](mailto:plaisireneps@gmail.com)

## Pédagogie de la mobilisation en EPS.

### Réflexions et orientations

*Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser*

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 seul et avec les autres tout au long de son existence. La nécessité de construire un véritable habitus-santé (Mérand & Dhellemmes, 1988), en lien avec la pratique d'une activité physique est devenue une évidence pour de nombreux acteurs du système de santé. La finalité de l'EPS devrait s'orienter davantage vers la formation d'un pratiquant épanoui afin d'inscrire le goût durable de pratiquer chez tous les élèves. Or, durant cette période, des attitudes de rejet peuvent se développer à partir d'expériences vécues comme négatives, notamment durant les leçons d'EPS (France stratégie, 2018). 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 réussite, 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 (Voir schéma page 5). Ce constat n'est pas sans conséquence



sur l'estime de soi et l'engagement des enfants et des adolescents qui nous sont confiés si le but est de développer chez eux le goût durable de pratiquer une activité physique, sportive, artistique ou d'entretien. A cet égard, les professeurs d'Education Physique et Sportive devraient, selon nous, davantage se préoccuper des dispositifs qu'ils proposent, des relations qu'ils tissent avec les élèves et de leurs impacts

réels sur leur niveau d'engagement et sur leurs émotions ressenties (Lecroisey, 2017).

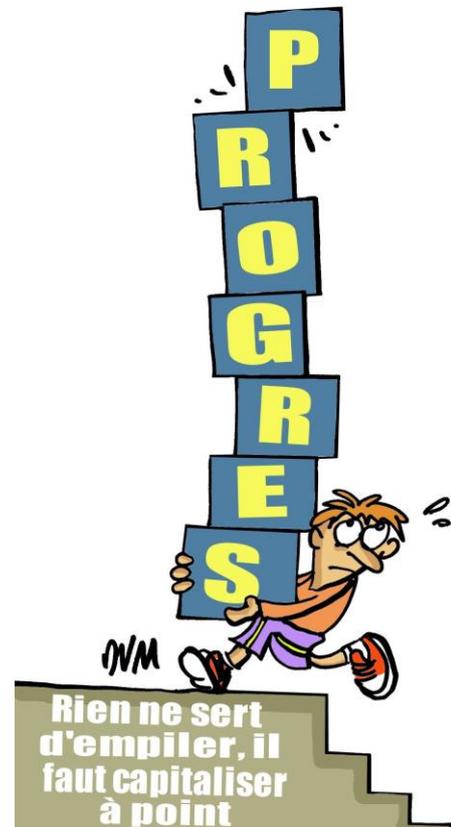
Au regard de ce postulat, nous militons pour [une pédagogie de la mobilisation\\*](#) (Lavie & Gagnaire, 2014) qui confronte tous les élèves à un environnement favorisant le désir d'agir et le [plaisir de pratiquer\\*](#) condition indispensable pour développer [un habitus de pratique physique positif\\*](#). Elle suscite en même temps chez nos élèves-pratiquants un désir de mieux agir et favorise l'envie durable de progresser et d'apprendre.

Nous proposons 9 [pistes pédagogiques\\*](#) ([voir la vidéo](#) et schéma page 15) à utiliser en fonction des besoins identifiés. Elles permettent à l'enseignant d'actionner des leviers et de trouver des solutions pour tenter de répondre à une moindre [mobilisation\\*](#), voire une non-mobilisation des élèves. Bien qu'elles soient des outils fonctionnels destinés à un moment donné à soutenir la mobilisation des élèves, ces pistes pédagogiques ne peuvent être un remède à une pédagogie des manques c'est-à-dire à une pédagogie où l'élève est souvent vu en « creux » à travers ses carences, ses déficits, ce qu'il ne sait pas faire au regard d'une situation de référence diagnostique. Dans ce type de pédagogie, l'enseignant cherche à réduire l'écart par rapport à un attendu fixé au préalable. Les connaissances sont alors considérées indépendamment de l'interaction individu-environnement et sont généralement issues d'une construction didactique *a priori*. Le sens de ces connaissances, et des situations qui permettent leur acquisition, est alors prescrit de l'extérieur et non pas piloté de l'intérieur par l'élève. On demande alors à l'élève d'abandonner son « monde de signification » (Varela, Thomspon & Rosch, 1993) pour en adopter d'emblée un autre qui ne lui est pas actuellement perceptible.

---

\* La première occurrence d'un terme défini en fin d'article est suivie d'un \*. Un lien hypertexte permet d'y accéder directement

A contrario, une pédagogie de la mobilisation voit l'élève « en bosses » (Dieu et al., 2020) à travers ses ressources actuelles (ce qu'il sait déjà un peu faire). Dans cette optique, elle s'intéresse à des « objets de savoir désirables » qui rentrent en résonance avec ses attentes, ses besoins, ses préoccupations en acte (Dieu, 2012) et ses possibilités.



Aujourd'hui, la réflexion engagée dépasse, structure et articule ces pistes pédagogiques à l'intérieur d'une démarche plus globale (voir schémas pages 14 et 15).

# Le cours d'EPS

Pour certain.es, en réussite

Pour celles et ceux en échec,  
qui ne trouvent pas de sens

« C'est le meilleur moment de la journée »

« Vivement que ça se termine »

## SPIRALE ASCENDANTE

1. Joie de vivre, créativité,  
soif de connaissance  
liberté, autonomie  
appréciation, gratitude

2. Passion

3. Enthousiasme

4. Croyance et attentes  
positives

5. Optimisme

6. Espoir

7. Contentement

Possibilité de passer  
de l'une à l'autre

## SPIRALE DESCENDANTE

8. Ennui

10. Frustration, irritation,  
Impatience

12. Découragement

14. Inquiétude

16. Découragement

18. Vengeance

20. Jalousie

22. Peur, grief,  
dépression victimisation,  
sentiment, d'impuissance

9. Pessimisme

11. Se sentir écrasé,  
dépassé, harrassé

13. Doute

15. Blâme

17. Colère

19. Haine, rage

21. Insécurité, culpabilité,  
manque de dignité

« Puissance d'agir et d'exister »

« Impuissance apprise »

## Notre démarche

Des orientations avaient été avancées notamment à travers les concepts de forme scolaire de pratique, de jeu mobilisateur (Belhouchat, 2015), de forme de jeu embryonnaire (Barbier, 2015) ou encore de tâches de mobilisation optimale, mais rien n'indiquait réellement comment s'y prendre. Une nouvelle phase est donc nécessaire pour identifier les étapes de la mise en œuvre de cette pédagogie. Quatre points caractérisent ou différencient notre démarche :

- Une sensibilité autour des valeurs que nous partageons.
- Un objet centré sur l'élève mobilisé.
- Une méthode appelée pédagogie de la mobilisation.
- Une méthodologie visant à créer des parcours d'expériences majorantes.

Après avoir précisé l'ensemble de ses éléments, nous proposerons une illustration de notre démarche. Nous terminerons par une définition de nos concepts clés et fondateurs de la réflexion de notre groupe ressource.

## Quelles valeurs partageons-nous ?

Notre démarche s'appuie sur une conception humaniste qui vise prioritairement l'émancipation et l'autonomisation des élèves ainsi que leur épanouissement. Cette conception ne nie pas l'importance de la culture, elle met d'abord en avant notre rôle vis-à-vis de l'éducation.

Aussi notre première **piste pédagogique** est fondamentale : **Tisser des relations humaines bienveillantes tout en étant exigeant avec TOUS les élèves** ([voir la vidéo](#))

Il s'agit de créer des conditions humaines et matérielles (confort et dispositifs) favorisant un certain bien-être pour faire accepter un certain niveau d'exigence. Par exemple : *s'adresser à tous les élèves ; adopter une attitude empathique et de*

*proximité (Meyre J-M., 2018) ; établir une relation de confiance ; donner des feedbacks positifs et non jugeants ; éviter de mettre les échecs des élèves en visibilité ; ne pas stigmatiser ni discriminer certains élèves ; ne pas rentrer dans une spirale négative de réprimandes ; tolérer certaines déviances pour préserver un climat sécurisant ; focaliser les élèves sur les tâches à réaliser ; créer un climat serein ; faire de l'humour avec les élèves ; etc.*

Cette conception vise à prendre en considération l'enfant ou l'adolescent avant l'élève. L'école n'est pas seulement un lieu où l'on apprend. L'école doit aussi être un lieu où l'enfant se construit en tant que personne. Le plaisir d'être, d'exister, de se réaliser, de pratiquer, de communiquer, de vibrer, de réussir, et de se sentir reconnu amène selon nous chaque élève à se développer... Un enfant qui apprend à parler, apprend effectivement à parler rationnellement mais sans rationaliser. Il vit un moment intense qui le fortifie psychologiquement et psychiquement. Il ne fait pas qu'apprendre, il se construit. Si l'école doit aider à savoir, elle doit aussi et surtout permettre d'exister et de devenir. Le plaisir éprouvé est constructeur de la personne sans que celle-ci en ait forcément conscience.

Dans cette perspective il nous apparaît fondamental de garantir, en EPS, **un droit au plaisir** ([voir en annexe](#)) car le plaisir c'est la vie (Damasio, 2003). Parfois accaparés par la volonté de faire apprendre et d'appliquer les programmes ou absorbés par des injonctions administratives changeantes, les enseignants d'EPS oublient qu'ils doivent cultiver le plaisir d'agir (Carlier, 2011 ; Morizur, 2019), la jubilation, la mobilisation harmonieuse des émotions et des élans, des sens et des muscles, ... pour, si possible, les « marquer à vie ».

Nous prôtons une pédagogie concrète et réaliste qui institue le plaisir de pratiquer comme un droit pour toutes et tous mais également un plaisir propre à chacun. Tout au long de la vie, le plaisir

de pratiquer alimente le sentiment de bien-être, indicateur fiable de l'état de santé d'un individu. [Le plaisir\\*](#) ([voir la vidéo](#)) est un ressenti conscient, une subjectivité individuelle tissée dans le lien social. Les apports du plaisir d'agir sont cruciaux pour un élève en construction et donc un futur adulte. Il nous apparaît donc fondamental de susciter le goût de pratiquer partout et tout le temps, de susciter la passion pour la pratique des activités physiques et sportives de manière durable (Brunelle J-P. & Brunelle J., 2012) afin que l'enfant, adulte en devenir, prolonge durablement cette pratique en dehors de l'école. L'EPS, sans en être le lieu exclusif (les plaisirs de la lecture, des arts, des sciences, etc. sont aussi puissants), est un temps privilégié pour faire vivre aux élèves une multitude de plaisirs ludo-sportifs (Haye, 2001 & 2011) (bio-plaisirs, psycho-plaisirs, socio-plaisirs...) qui s'emboîtent, s'enchaînent, s'enchâssent, s'enlacent... cependant, la particularité de l'EPS réside dans la mise en jeu corporelle qui induit une effervescence émotionnelle et un rapport à l'autre tout à fait original. [L'éducation au plaisir de pratiquer\\*](#) constitue alors bien une finalité en soi car il existe un lien étroit entre plaisir, activité physique régulière et santé ; les adultes qui ont une pratique physique régulière ne le font pas pour des raisons hygiéniques mais pour le plaisir qu'ils en tirent (Perrin, 1993).

## L'élève mobilisé au centre

Si toute démarche rationnelle s'appuie sur un objet et une méthode, la particularité de la nôtre est que l'objet est le sujet lui-même. Sujet en tant qu'être social, autrement dit sujet à la fois singulier et commun. Notre priorité en tant qu'enseignants est l'élève dans sa globalité. Il s'agit donc de prendre en compte le « monde

propre » (Varela, Thompspon & Rosch, 1993) des élèves, c'est-à-dire ce qu'ils ressentent, ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils vivent *in situ*<sup>1</sup>. En EPS, on apprend d'abord « par corps ». La pédagogie de la mobilisation donne du sens à l'action car celui-ci se construit surtout dans et par l'action. Selon la théorie de l'autodétermination, on sait qu'un sujet s'implique d'autant plus dans une activité qu'il a le sentiment d'être à l'origine de son propre engagement. Ainsi le milieu créé par l'enseignant doit conférer à l'élève une certaine autonomie dans un cadre sécurisant et balisé afin de susciter chez lui une meilleure implication. Cette autonomie ne signifie pas laisser-faire ni liberté totale mais au contraire la construction d'un cadre bien délimité avec des possibilités de choix proposés par l'enseignant. D'où l'importance de **la piste pédagogique : Faire manipuler et exploiter par les élèves eux-mêmes les possibilités offertes par les modes de pratique** ([voir la vidéo](#)) en multipliant les possibilités d'interaction avec le milieu et avec les autres dans un cadre favorisant l'autonomie progressive. Pour cela on peut : *offrir des possibilités de choix et d'actions ; faire manipuler des variables par les élèves eux-mêmes (l'élève fait évoluer lui-même les variables didactiques) favoriser l'interactivité ; instaurer et favoriser une autonomie progressive et contrôlée ; etc.*

Par ailleurs, on n'apprend pas tout seul ! Le contexte social joue également un rôle considérable. De nombreuses études montrent que la coopération et la collaboration peuvent procurer des effets positifs sur les apprentissages<sup>2</sup>. La notion de groupe revêt alors une signification toute particulière en EPS. Mais l'appartenance à un groupe ne va pas de soi. Elle nécessite une interdépendance positive entre ses membres qui appelle à une réflexion de

---

<sup>1</sup> A cet égard, le [groupe ressource Analyse des pratiques en EPS de l'AE-EPS](#) se propose de recourir à des démarches et des outils d'analyse de pratiques pour étudier l'activité réelle des élèves en EPS.

<sup>2</sup> Pour de plus amples précisions dans ce domaine, voir les réflexions et propositions du [groupe ressource Coopéra@ction de l'AE-EPS](#).

l'enseignant pour construire une activité collective bénéfique. Des formes de groupement, soigneusement choisies, comme les dyades symétriques ou dissymétriques, les tutorats fixes ou réciproques (aides et entraides), les défis collectifs coopératifs, compétitifs ou coopétitifs sont donc autant de moyens favorisant l'implication active des élèves. Ces modalités renvoient à une autre **piste pédagogique** : **Organiser la classe autour de formats collectifs et solidaires**. On peut par exemple : *susciter l'interaction en liant les intérêts de chacun (dyades de collaboration, travail collaboratif, duos de coopération, etc.) ; privilégier des contrats collectifs, des contrats « classe », autour de buts communs ; apprendre à organiser sa pratique seul et avec les autres ; etc.*

## Une pédagogie de la mobilisation\*

Cette pédagogie se veut en rupture avec une pédagogie des manques. Nous souhaitons partir de la réussite de chacun pour permettre à tous les élèves d'agir et de progresser, dans des situations ouvertes et complexes, avec des réponses motrices différentes. Dans une école qui se veut de plus en plus inclusive, il est indispensable de s'appuyer sur les possibilités des élèves que l'on doit pouvoir identifier rapidement, sans recours à des « exercices » préalables. Cela signifie que les premiers modes de pratique qu'ils vivront ne nécessiteront pas de prérequis (Meirieu, 2009) et devront permettre à chacun d'agir selon ses propres capacités.

Pour cela on joue sur les universaux (Bordes, 2008) et les pressions spatio-temporelles, c'est-à-dire sur le système des règles de jeu et d'action en termes de ressources/contraintes (Dugas, 1999 et 2011) pour être au plus près de la mobilisation des élèves tout en conservant le sens de l'activité. Donc, il s'agira d'évaluer les élèves

dans une étape de mobilisation (Mougenot, 2015), lors des premières séances, à partir d'un ou plusieurs « jeux révélateurs<sup>3</sup> » de leurs préoccupations. Il s'agit de répondre à la question *pourquoi fait-il comme cela ?* et non à la question *qu'est-ce qu'il ne sait pas faire ?*

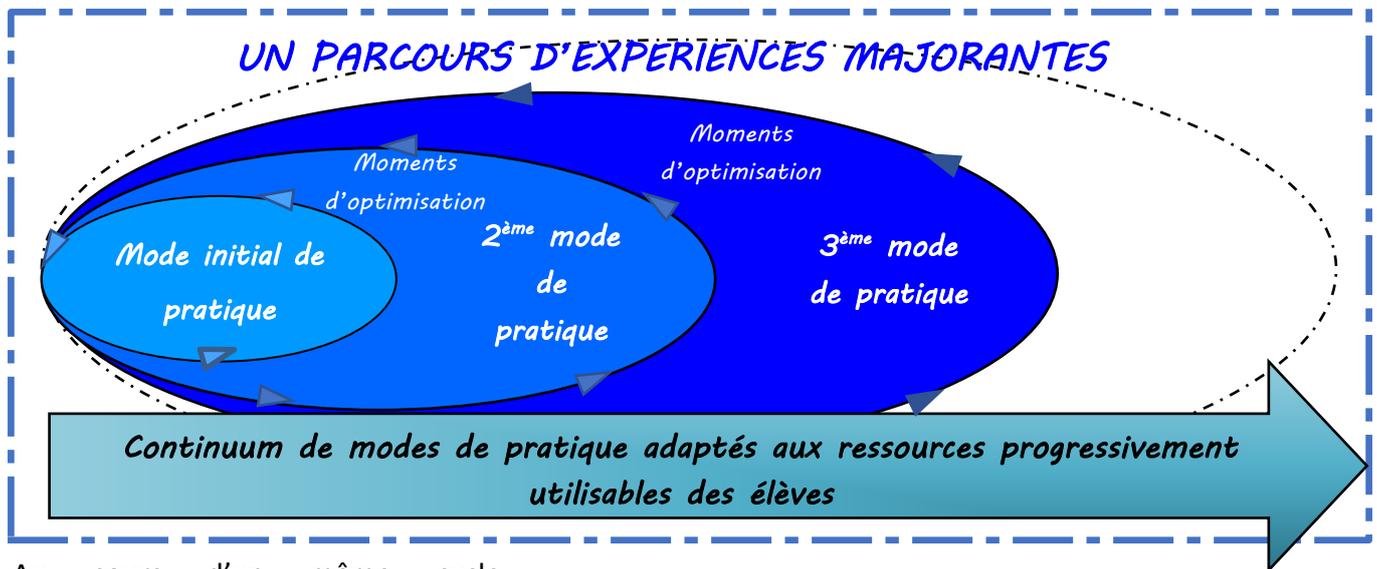
- **Comment engager, impliquer, mobiliser les élèves dans l'activité ?**

Dans notre démarche nous ne parlons pas d'exercice mais bien de pratique. Elle doit faire vivre aux élèves une expérience qui les affecte positivement. Nous recherchons l'engagement optimal du sujet dans toutes ses dimensions avec pour but le progrès de ses conduites motrices\* (Parlebas, 1981). Nous avançons le concept de préoccup'action\*, c'est-à-dire la préoccupation en acte, qui est l'expression de ce qui pousse profondément un individu à agir (préoccupation) comme il le fait (action) et dont il n'a pas nécessairement conscience. On considère qu'un élève est mobilisé lorsqu'il y a adéquation entre sa préoccup'action dominante et les attentes du contexte auquel il est confronté, ce qui doit se traduire, *in fine*, par une réussite.

L'action pédagogique passe donc par une intervention qui inscrit des réussites dans l'expérience vécue des élèves. D'où notre **piste pédagogique** : **Favoriser une réussite rapidement accessible et entretenir en permanence un espoir de progrès (voir vidéo)**. C'est-à-dire : *diminuer les contraintes qui pèsent sur leur mobilisation ; construire très progressivement un milieu pédagogique mobilisateur ; proposer plusieurs modes de pratique emboîtés pour voir le sens du progrès ; concrétiser les réussites par des scores ou des indicateurs « parlants » ; pratiquer et apprendre en même temps ; proposer des projets personnalisés ; etc.*

---

<sup>3</sup> C'est une situation qui parfois peut s'éloigner d'une situation de jeu global pour évaluer ce qu'ils savent faire, ce qu'ils font et peuvent faire (et non leurs manques).



Au cours d'un même cycle d'enseignement, une pédagogie de la mobilisation consiste à proposer aux élèves un **parcours d'expériences majorantes** :

- Le parcours est un continuum de modes de pratique culturelle encapsulés et adaptés aux ressources progressivement utilisables des élèves. Chaque mode de pratique renvoie à une expérience signifiante pour eux ;
- Le parcours cible en priorité l'étape adaptative dans laquelle se situe l'élève pour favoriser sa mobilisation optimale ;
- Il débute par un mode initial de pratique qui a deux fonctions. La première est d'accrocher émotionnellement les élèves à l'enjeu de l'activité et la seconde de favoriser une réussite rapidement accessible. Elle doit avoir de la valeur et de l'intérêt pour l'élève afin de susciter une adhésion et une implication pleine et entière des élèves. Un mode de pratique doit conserver le sens originel et symbolique de l'APSA support. La pédagogie de la mobilisation permet d'optimiser ce que sait déjà un peu faire l'élève avant de tendre vers de nouvelles possibilités d'action. Des indicateurs précis doivent permettre de valider cette première expérience.
- Une fois la préoccupation dominante épuisée, le mode de pratique évolue pour confronter les élèves à une expérience plus

accessible en s'appuyant sur les ressources nouvellement acquises ou en mobilisant des ressources non-exploitées. A chaque palier, des indicateurs précis renseignent l'élève et l'enseignant sur la poursuite du même mode de pratique ou son évolution.

- Le parcours d'expériences majorantes n'a de sens que dans un contexte d'enseignement (caractéristiques de l'établissement, profil des élèves, possibilités matérielles, etc.). Dans ces conditions, **les modes de pratique** jouent un rôle essentiel au cœur de notre démarche (voir schéma page 14). Ainsi, chaque mode de pratique :
- est une unité isolable (re)construite à partir d'une pratique sociale et culturelle de référence qui permet de jouer/pratiquer et de progresser en même temps ;
- tient compte d'une préoccupation ponctuellement dominante des élèves tout en leur permettant de la dépasser ;
- s'appuie sur les ressources observées et réellement mobilisées des élèves ;
- fait appel à un nombre limité de connaissances à construire pour réussir et progresser dans un contexte pédagogique où elles prennent sens ;
- crée ainsi une interaction dynamique entre l'individu (émotions, vécu, préoccupations,

- conations...) et son environnement (social, matériel, organisationnel, réglementaire...);
- offre à l'élève un cadre émancipateur dans lequel il peut faire ses propres choix, ressentir l'envie de progresser. Il lui permet la construction de nouveaux pouvoirs d'agir.

- **Préoccup'actions et parcours d'expériences majorantes**

On l'aura compris, les préoccup'actions sont au cœur du parcours d'expériences. En pratiquant, l'élève s'appuie sur sa préoccup'action dominante. C'est elle qui le pousse à agir comme il le fait en situation réelle. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'il ne peut et ne sait pas faire autrement ! Par exemple, en danse, un élève fait tout pour passer inaperçu (préoccupation), cela se traduit par un retrait en fond de scène, le regard au sol, des mouvements réalisés rapidement avec faible amplitude (préoccup'action). Une conduite motrice récurrente, obsessionnelle est, la plupart du temps, une préoccup'action majeure qui fait sens pour l'élève. Il y a mobilisation à condition que l'élève puisse exprimer sa « préoccup'action ». Il est important pour l'enseignant d'enquêter sur l'expérience corporelle réellement vécue par ses élèves lors de leurs actions pour comprendre la signification qu'ils leur accordent. D'où l'intérêt de la **piste pédagogique : Repérer les préoccup'actions de l'élève pour comprendre et prendre en compte ce qui le pousse à agir ainsi** ([voir la vidéo](#)).

*Exemples : partir de ce que les font élèves et non pas d'emblée de ce que l'on voudrait qu'ils fassent ; repérer les comportements récurrents ; répondre à la question pourquoi telle conduite motrice ; chercher le mobile de l'action ; élaborer un curriculum de préoccup'actions ; essayer de lui faire prendre conscience de son mobile d'action.*

Comme les préoccup'actions des élèves diffèrent en fonction de leur expérience dans l'activité il est

indispensable de les repérer pour construire un dispositif qui fait sens pour eux. Or le sens ne peut être imposé de l'extérieur, il est le produit des conations<sup>4</sup> du sujet (Bui-Xuan, 1993 et 2011). Toutefois, il n'y a pas autant de préoccup'actions que d'élèves, d'où l'importance de repérer les grandes étapes conatives\* facilitant leur identification.



- **Quels sont les indicateurs qui permettent de conduire l'enseignement ?**

Dans le parcours d'expériences, chaque mode de pratique évolue en même temps qu'évoluent les préoccup'actions des élèves. Des indicateurs précis doivent permettre d'en attester. Ainsi le niveau d'exigence se complexifie progressivement de réussites immédiates en réussites accessibles, plus difficiles et donc plus gratifiantes. Ce qui justifie notre **piste pédagogique : Proposer des modes de pratique en phase avec les préoccup'actions et les possibilités des élèves** ([voir la vidéo](#)), chercher des aménagements de l'activité tout en conservant sa signification, son fond culturel. Par exemple : *réhabiliter le sens ludique des APSA ; « ludiser » ou « reludiser » certaines APSA ; diminuer la charge émotionnelle et informationnelle ; ajuster les règles pour que chacun puisse « jouer » et « mieux jouer » ;*

<sup>4</sup> La conation, c'est ce qui pousse à agir en fonction du sens que l'on donne à l'action.

solliciter l'activité adaptative ; imaginer des modes de pratique plus adaptés ; etc.

- Progresser par **optimisation-émergence\*** des préoccup'actions

Dans le continuum, le mode de pratique s'appuie sur des dispositifs pédagogiques qui zooment sur ce que l'élève doit s'approprier pour progresser. La démarche privilégiée dans le mode de pratique doit enrichir la pratique des élèves pour favoriser une « **accumulation quantitative d'expériences** » (Bui-Xuan, op.cit.) en jouant sur une ou plusieurs des pistes pédagogiques. La pédagogie de la mobilisation vise à optimiser ce que sait déjà faire l'élève avant de tendre vers de nouvelles possibilités d'action. Ainsi, en devenant « expert » de son étape adaptative, l'élève développe une estime de soi positive, condition d'un engagement durable. L'enseignant permet donc à ses élèves de vivre des situations qu'ils affectionnent et dans lesquelles ils sont complètement investis. Trop souvent, l'enseignant d'EPS tend à « brûler les étapes » en plaçant l'élève dans une situation au sein de laquelle il ne peut tout simplement pas pratiquer et encore moins progresser. Nous faisons tous, depuis des années, le même constat de « l'éternel débutant » en EPS. Et pourtant, nous continuons à proposer des situations toujours plus complexes ou nouvelles dès que nos élèves semblent en réussite à une étape donnée. Or, ce n'est pas parce que l'on repère un élève à un niveau donné que se justifie de le faire changer de niveau. Il doit tout d'abord multiplier des expériences correspondant à son étape avant que n'apparaissent des indicateurs de changement de sens. Sa maturation conduit alors à un changement de préoccup'action. Ainsi **la piste pédagogique : Proposer des contenus qui contribuent à optimiser les conduites motrices de l'élève et/ou à en faire émerger de nouvelles**

(voir la vidéo) peut être un début de réponse. Comment faire progresser les élèves sans « brûler » les étapes pour ne pas « casser » leur mobilisation ? Comment optimiser ce que savent déjà un peu faire les élèves pour faciliter leur changement de préoccup'action ? Comment préparer des contenus attractifs teintés d'affectivité ? Il s'agit de stabiliser et optimiser les réussites en cours.



Exemples : cibler un nombre restreint de contenus<sup>5</sup> ; renforcer les points forts de l'élève ; optimiser les ressources de chacun ; valoriser les apprentissages de type quantitatif ; proposer des tâches de mobilisation optimale ; pousser l'élève à épuiser ses façons de faire ; etc.

Les contenus de formation doivent donc s'appuyer sur les ressources réellement observées de l'élève plutôt que sur ses manques pour qu'il puisse d'abord mettre à l'épreuve sa préoccup'action dominante avant de pouvoir éventuellement la dépasser et en faire émerger une autre. Le progrès relève donc de deux dimensions :

- l'optimisation
- l'émergence

Nous définissons **l'optimisation** comme l'obtention d'un progrès dans une activité sans

<sup>5</sup> Comme le [CEDREPS, groupe ressource de l'AE-EPS](#), nous pensons que tout ne peut pas être enseigné et qu'un

ciblage des contenus est essentiel pour faire progresser les élèves.

changement de préoccupation, autrement dit c'est réussir plus souvent et plus aisément ce que l'on réussit déjà un peu. Il s'agit donc de maximiser les réussites de l'élève afin de créer un désir et un plaisir de répéter. Tandis que **l'émergence** est un progrès consécutif à l'apparition d'une nouvelle préoccupation : c'est donc réussir quelque chose de nouveau et prometteur dans une situation. L'activité change alors de sens pour le sujet.

L'apprentissage par **optimisation/émergence** renvoie aux deux principes Piagétiens de régulation (l'homéostasie et l'homéorhésie) (Dieu, 2015) et consiste donc à optimiser l'expérience de l'élève dans chaque mode de pratique jusqu'à ce qu'elle s'avère majorante, c'est-à-dire qu'elle permette l'émergence d'une nouvelle préoccupation. En définitive, il s'agit de **permettre à l'élève de répéter mieux et plus souvent ce qu'il réussit déjà un peu, pour l'engager ensuite vers de nouveaux possibles.**

En parallèle, l'enseignant offre la possibilité à l'élève de vivre **des moments d'optimisation\*** qui vont lui permettre de répéter et d'apprendre certains éléments directement en lien avec le mode de pratique. Ils font un effet loupe sur un aspect particulier du mode de pratique que les élèves doivent reconnaître comme signifiant.

Ainsi dans le parcours d'expérience, on pourra passer d'un mode de pratique à un autre au regard de l'évolution réelle des élèves en situation et non au regard d'une séquence d'enseignement préalablement établie.

Dans ces conditions, l'inventivité et l'adaptabilité de l'enseignant est déterminante mais ne peut se décréter ! Elle nécessite à la fois une analyse experte de l'activité en termes de fonctionnalité et la volonté de mettre les élèves en situation de mobilisation, tout en se détachant d'un possible blocage institutionnel. Dans cette optique, l'enseignant se doit d'adopter une lecture plus proscriptive que prescriptive des programmes

(Gagnaire & Lavie, 2013) afin de construire des formes de pratique alternatives.

Cette inventivité s'exprime notamment avec notre **piste pédagogique : Faire vivre régulièrement des expériences corporelles marquantes** par une mise à l'épreuve des élèves pour les stimuler et faire émerger de nouvelles perspectives de progrès. Pour cela nous pouvons proposer dans chaque séquence d'enseignement : *des jeux didactiques alternatifs ; des défis signifiants et valorisants ; des artifices amplificateurs d'expériences, d'émotions ; jouer sur la surprise, la nouveauté, l'imaginaire, l'incertitude, la musique ; etc.* Tout est possible à condition de préserver le sens originel et symbolique de l'activité pratiquée.

- **Quelles modalités d'implication de l'élève dans les propositions pédagogiques et dans l'évaluation de son propre parcours ?**

Souvent les enseignants se plaignent de leurs élèves : « *ils ne supportent aucune contrainte, ils ne s'impliquent pas, ils ne font rien !* ». Il est vrai qu'implicitement, pour beaucoup, le professeur enseigne, surveille et punit alors que l'élève doit écouter, faire ses devoirs, exécuter les commandements disciplinaires. Du coup, on voit mal dans cette configuration où pourrait s'enraciner la mobilisation d'un enfant ou d'un adolescent qui n'a pas construit l'intérêt du « travail » scolaire.

Le manque de liberté est souvent ressenti comme une contrainte à l'engagement des élèves dans les apprentissages. Pour Pierre Mannoni, « *une interaction pédagogique qui ne tient pas compte des besoins cognitifs de l'enfant et ne favorise pas sa participation ou son innovation, ou pire, qui l'entrave, clôt le monde scolaire sur lui-même et le condamne à ressasser l'ennui et le désintérêt en privilégiant la passivité chez l'élève* ». Comment intéresser les élèves à leurs pratiques scolaires, quelle marge de manœuvre leur donner, quelle liberté d'action leur accorder ?

Une autre **piste pédagogique** tente en partie d'y répondre : **Permettre à l'élève de capitaliser ses réussites et d'apprécier ses progrès** en jalonnant la pratique d'indicateurs qui le renseignent en direct sur la nature de ses réussites<sup>6</sup> et le degré de sa mobilisation. Comment faire prendre conscience à l'élève de ses ressentis (Guinot & Mougnot, 2022), de ses résultats, de ses performances et de ses progrès ? Comment lui permettre et l'aider à en garder des traces positives (Guinot, Llena, 2019) ? Par exemple : *instaurer un fil rouge ; instaurer des repères de progrès facilement identifiables ; orienter les élèves vers des buts de maîtrise ; « saturer » le milieu de repères extéroceptifs ; renseigner l'élève sur ce qu'il fait : le double score, triple score, bonus, joker, etc. ; mesurer en permanence l'état des progrès ; valoriser le « pouvoir prévoir » et le « pouvoir refaire » ; favoriser l'auto-régulation et l'observation entre pairs ; utiliser des outils pour tirer les enseignements de sa pratique ; etc.*

La « dévolution » progressive de l'évaluation aux élèves est ici importante. Sensibiliser régulièrement les élèves aux critères et indicateurs d'évaluation, voire les impliquer dans leur construction (Mougnot, 2013), les fait entrer de plain-pied dans l'élaboration de propositions pédagogiques propres qui les engagent irrémédiablement.

## Comment construire un parcours d'expériences majorantes ?

Comment créer un parcours pour un cycle d'enseignement d'une dizaine de leçons ? Nous proposons de respecter les étapes suivantes :

- Déterminer un contexte d'enseignement assez précis : APSA, classe, profils élèves, conditions matérielles ;

- Etablir pour cette activité et ce contexte un « curriculum de préoccup'actions » possibles de ces élèves dans l'action ;
- Proposer, si besoin, un ou plusieurs « jeux



- révélateurs » lors de la 1ère séance. C'est une situation qui, parfois peut s'éloigner du but de l'activité, pour repérer ce que font les élèves, et identifier et/ou confirmer leurs préoccup'actions. Par exemple « le gentil bad » (Croizier, 2017) qui consiste à échanger dix fois de suite le volant sans le perdre avec le plus de partenaires possibles ;
- Inventer un mode initial de pratique qui facilite l'expression de la préoccup'action afin de réduire les divergences de sens et faciliter l'accès à une réussite avec les ressources immédiatement disponibles. Pour cela, il est possible de diminuer les contraintes réglementaires tout en respectant le sens en jouant sur les universaux et les pressions spatio-temporelles ;
- Dans ce mode initial de pratique, chercher à maximiser les réussites pour épuiser la préoccup'action (préciser l'indicateur) des élèves et en faire naître une nouvelle (préciser le ou les indicateurs de changement). Pour cela, il est possible de proposer des moments d'optimisation (atelier de progrès, défis signifiants, épreuve-preuve, artifices amplificateurs, etc.) ;

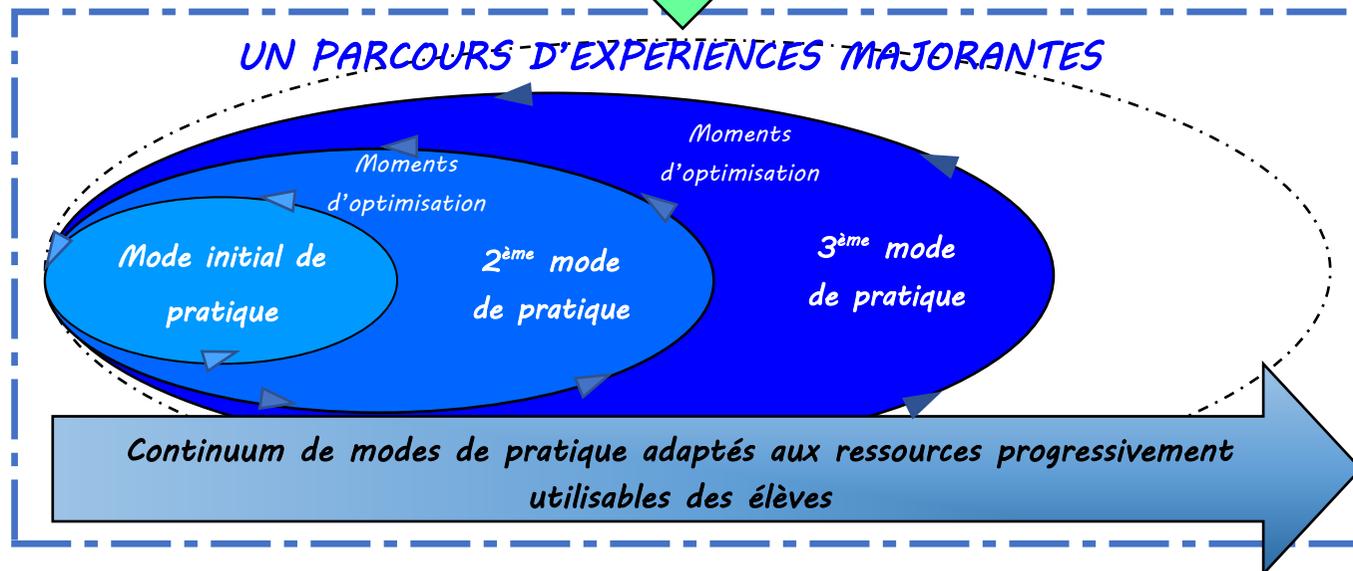
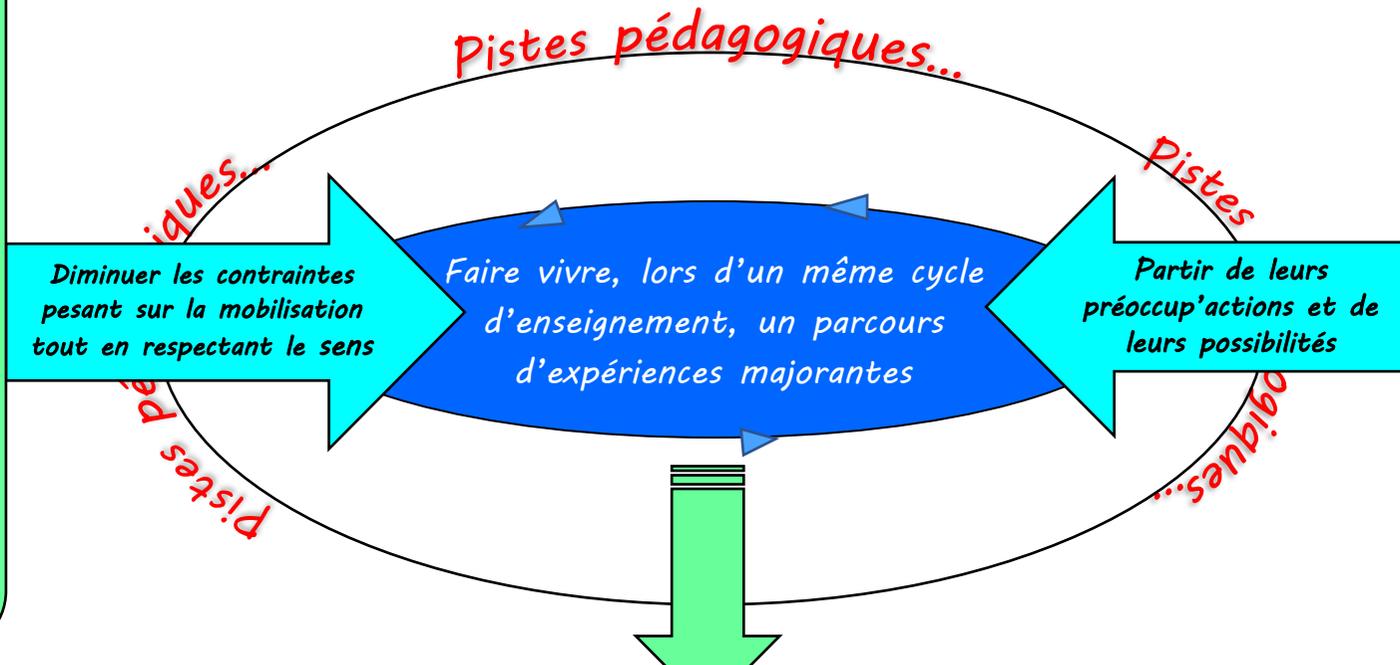
<sup>6</sup> Voir à ce sujet les travaux du [groupe ressource EPIC de l'AE-EPS](#)

- À partir d'une réussite récurrente et non aléatoire dans le mode initial de pratique, créer un 2<sup>ème</sup> mode de pratique qui englobe le 1<sup>er</sup> et prend en compte la préoccupation naissante et les ressources en cours d'acquisition, etc. vers un 3<sup>ème</sup> mode de pratique.

# Démarche de la pédagogie de la mobilisation

Une pratique sociale et culturelle

Des élèves singuliers



# Un élève plus mobilisé et plus épanoui

L'élève acteur  
de sa pratique  
et de ses  
progrès

**Piste 8.**  
Permettre à l'élève de  
**capitaliser ses réussites**  
et d'apprécier ses  
progrès

**Piste 9.**  
Faire manipuler et exploiter  
par les élèves eux-mêmes  
**les possibilités** offertes par  
les modes de pratique

Une pédagogie de la  
mobilisation en EPS

Une  
conception de  
l'apprentissage  
et du progrès

**Piste 5.**  
Repérer les  
**préoccup'actions** de  
l'élève pour comprendre  
et prendre en compte ce  
qui le pousse à agir ainsi

**Piste 6.**  
Proposer des **modes de  
pratique** en phase avec  
les **préoccup'actions** et  
les **possibilités** des élèves

Proposer des contenus  
qui contribuent à  
**optimiser les conduites  
motrices** de l'élève et/ou  
à en faire **émerger de  
nouvelles**

**Piste 7.**  
Permettre à l'élève  
de **répéter mieux et plus  
souvent** ce qu'il réussit  
déjà un peu, pour  
l'engager ensuite **vers de  
nouveaux possibles**

L'enfant  
/l'adolescent  
mobilisé au  
centre

**Piste 1.**  
Tisser des **relations  
humaines  
bienveillantes** tout en  
étant **exigeant** avec  
TOUS les élèves

**Piste 2.**  
Favoriser une **réussite  
rapidement accessible** et  
entretenir en  
permanence un **espoir  
de progrès**

**Piste 3.**  
Faire vivre  
régulièrement des  
**expériences corporelles  
marquantes**

**Piste 4.**  
Organiser la classe  
autour de **formats  
collectifs et solidaires**

Favoriser le plaisir et l'envie de mieux pratiquer

## Illustration : un parcours d'expériences majorantes en basket-ball pour un premier cycle d'enseignement en classe de 6<sup>ème</sup> (Ruiz & Lavie, 2015)

Cette activité entre dans le champ d'apprentissage 4 des programmes du cycle 3 : *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel*.

Retrouver des images vidéo de ce parcours d'expériences majorantes dans la piste « Ajuster le mode de pratique aux ressources réellement observées des élèves ».

**Comportements fréquemment observables** lors d'une confrontation des élèves de 6<sup>ème</sup> à une activité d'affrontement collectif type basket-ball :

- Grappe autour du porteur de balle
- Indifférenciation attaquant/défenseur
- Jeu orienté par le ballon plutôt que par la cible
- Le partenaire est pris en compte en dernier recours
- Balle vite jouée à la trajectoire parfois hasardeuse
- Arbitre observateur aux interventions timides
- Les « meilleurs » joueurs monopolisent la balle

### Mode initial de pratique : la zone-ball

Préoccup'action initiale dominante : « **attraper ou passer le ballon !** »

Système de règles :

- Jeu à 2 contre 2 (effectif permettant d'avoir le ballon et d'être concerné par le jeu) dans un terrain de 5m par 15m avec une zone de 2m derrière la ligne adverse
- Faire progresser le ballon à 2 (en passes ou en avançant balle en main sans besoin de dribbler) pour accéder à la zone-ball (= zone de 2m) et marquer 1 point

- respecter les limites du terrain
- pas d'intervention sur le ballon tenu
- première passe de mise en jeu non défendue
- réaliser une touchette pour arrêter l'attaquant qui se déplace balle en main (l'équipe attaquante conserve toutefois le ballon)

Variables à introduire

- 3 touchettes consécutives = perte de balle pour l'équipe
- 3 touchettes par devant = perte de la balle

Indicateurs de bascule vers la préoccup'action suivante : « **attraper ou passer le ballon pour l'amener dans la zone de marque** »

Indicateurs qualitatifs

- Différenciation « attaquant/défenseur » avec prise en compte de la zone de marque.
- Les attaquants perçoivent et utilisent (souvent par défaut) l'alternative :
  - o avancer spontanément et sans contrainte vers la zone de marque
  - o passer à un partenaire vers la zone de marque
- Les défenseurs arrêtent le PB par une touchette dans le respect du non-contact

Indicateurs quantitatifs

- Sur 3 minutes de jeu, les élèves marquent plus de 5 points, sur 10 possessions environ, donc au moins 1 réussite sur 2

### 2<sup>ème</sup> mode de pratique : la zone de shoot protégée

Préoccup'action dominante : « **attraper ou passer le ballon pour l'amener dans la zone de marque pour shooter** » (action emblématique du Basket rendue accessible à tous)

Système de règles :

- Jeu à 3 contre 3 sur un terrain en large
- Atteindre la zone de shoot protégée (pas de défenseur) pour gagner le droit de tirer sans pression défensive et de marquer

- PB ne peut choisir d'aller seul que si son couloir de jeu direct d'accès à la cible est libre (déplacement perpendiculaire à la ligne de fond du terrain)
- Le défenseur doit s'opposer en bloquant le couloir d'accès du PB pour l'arrêter (il annonce stop !) dans le respect du non-contact (on interdit alors la touchette). Ce mode d'intervention défensive permet à n'importe quel joueur de stopper facilement la progression d'un joueur en se plaçant entre lui et la zone de shoot.
- Le tireur a droit à 2 shoots depuis la zone et sans aucune gêne
- Un système de score adapté
  - o accès à la zone = 1 pt
  - o panier du 1er coup = + 2 pts
  - o panier du 2ème coup = + 1 pt
- Pas de pression temporelle sur le tireur (Il dispose du temps qu'il veut pour tirer)

#### Moments d'optimisation pour l'utilisation du couloir de jeu direct

3 contre 1+1 puis 3 contre 2

#### Indicateurs de bascule vers la préoccupation suivante : « atteindre (seul ou à deux) la zone protégée pour tirer en situation favorable »

##### *Indicateurs qualitatifs*

- Prise en compte du partenaire
- Les attaquants perçoivent et utilisent (souvent par défaut) l'alternative :
  - o avancent spontanément et sans contrainte (le dribble n'est pas obligatoire) vers la zone de marque
  - o passent à un partenaire vers la zone de marque
- Les défenseurs arrêtent le PB par un stop dans le respect du non-contact

##### *Indicateurs quantitatifs :*

- Sur 3 minutes de jeu, les élèves marquent plus de 5 points, sur 10 possessions environ, donc au moins 1 réussite sur 2

### 3ème mode de pratique : la zone de shoot protégée « formule dribble »

#### Préoccup'action dominante : « atteindre (seul ou à deux) la zone protégée pour tirer en situation favorable »

Système de règles : identique au mode de pratique précédent avec en plus :

- déplacements seulement possibles en dribble (toujours dans le couloir de jeu direct d'accès à la cible)
- pression temporelle sur le tireur 5 sec puis 3 sec (un défenseur peut alors venir défendre sur lui)

#### Moments d'optimisation

Ateliers de tir en course avec dribble (seul puis avec pression défensive)

Enchaînement dribble-arrêt-tir

Dribble en poursuite

Enchaînement d'actions en course

#### Indicateurs de bascule vers la préoccupation suivante : « atteindre (seul ou à deux) la zone de marque pour tirer et marquer en situation de 1 contre 0 »

##### *Indicateurs qualitatifs*

Le PB :

- avance avec la balle en dribble si l'accès à la zone de marque est libre
- passe à un partenaire prioritairement vers l'avant si l'accès à la zone de marque est bouché
- ne s'arrête pas pour tirer (à 45°) et marquer
- le défenseur arrête le PB en prenant en compte simultanément le PB et la cible à défendre

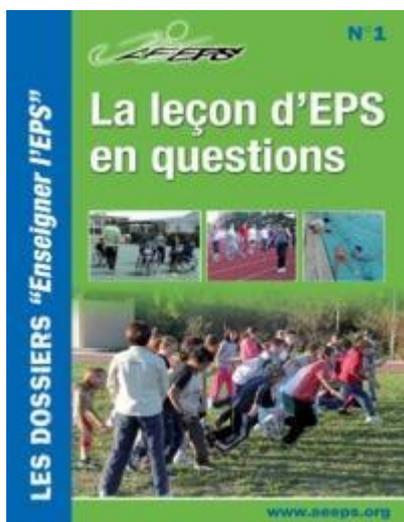
##### *Indicateurs quantitatifs*

Sur 10 possessions de balle,

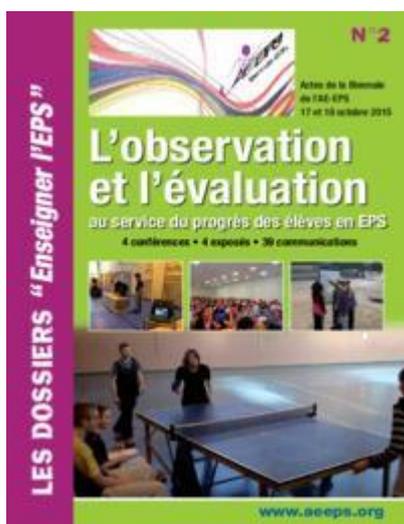
- les élèves accèdent à la zone plus de 5 fois...
- et réussissent 1 tir sur 2

## Autres illustrations

Vous trouverez d'autres réflexions et illustrations de la pédagogie de la mobilisation dans les articles écrits par les membres de notre groupe dans les ouvrages de l'AE-EPS :

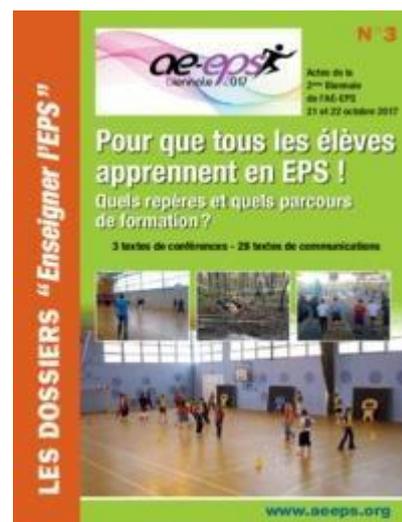


- Le plaisir, un indicateur pour réorienter ses leçons d'EPS. Une étude de cas en musculation - F. Lavie
- Le plaisir au cœur de la leçon d'EPS en demi-fond - M. Belhouchat, Y. Morizur
- Huit questions pour chaque leçon. Tabler sur le plaisir pour dynamiser nos pratiques - P. Gagnaire



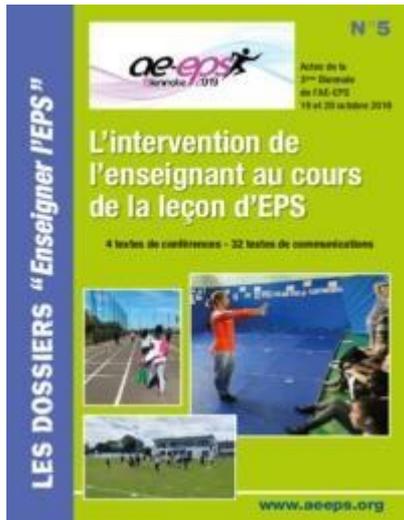
- Orienter l'observation et l'évaluation pour susciter, dès la formation initiale, l'envie d'enseigner avec plaisir et passion – G. Carlier, M. Clerx
- Une forme de jeu embryonnaire en tennis de table pour observer les élèves et les faire progresser – P. Gagnaire

- Une forme de pratique embryonnaire en escalade pour mobiliser les élèves et les faire progresser – B. Barbier
- Indicateurs d'évolution d'une forme de jeu embryonnaire du basket-ball en 6ème – B. Ruiz, F. Lavie
- Inducteurs d'évolution d'une forme de pratique embryonnaire en musculation scolaire – D. Setruk
- Dynamique du plaisir et sens du progrès en acrosport – M. Belhouchat
- Un jeu adapté pour mobiliser les élèves et effectuer des observations spontanées en natation avec des déficients auditifs – H. Pignol
- Le jeu des cartons à points en aérobic : de la capitalisation des réussites à l'évaluation de la compétence attendue - A. Piau
- Évaluer et observer à la maternelle : deux approches complémentaires pour réguler l'enseignement et l'apprentissage – L. Mougenot
- Évaluer et observer pour favoriser la mobilisation de chacun et optimiser l'apprentissage. Positionnement du groupe ressource PLAISIR & EPS de l'AE-EPS – L. Mougenot



- La course en peloton : une forme scolaire de jeu pour optimiser la mobilisation et l'apprentissage - Mougenot L., Callay M.
- Course de vitesse au lycée : quoi enseigner pour la réussite de chacun, en utilisant la vidéo numérique ? Mear B.
- Franchir des obstacles pour gravir des sommets, du trail d'obstacles à la marche - Chevailler N.
- Du "gentil bad" aux "plumes colorées". Des formes de jeu scolaire pour passer d'une

mobilisation à une autre en réussissant et en apprenant - Croisier K.

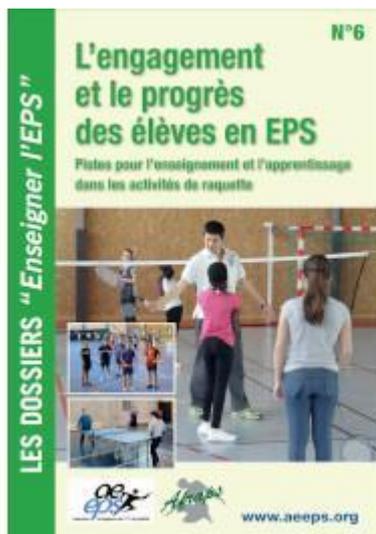


- Engagement de l'élève et parcours d'expériences formatrices et tennis de table au collège - P. Gagnaire
- Enseigner le badminton "sur mesure" pour amplifier le plaisir des élèves en Education Physique et Sportive - T. Kuehn
- Gérer l'hétérogénéité conative sans renoncer au "vivre ensemble". Quelques pistes de différenciations pour "Jouer contre" et "faire avec" - O. Dieu, E. Dieu, D. Dieu, E. Dieu

- Une pédagogie de la mobilisation en escalade : une classe de première professionnelle au sommet de l'Everest - Chevailler N.
- Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient - Guinot J., Llena C. [télécharger](#)
- L'assertivité socio-conative : révélateur de la relation enseignant-enseigné - Meyre J.P.



- Savoir-Nager et pédagogie de la mobilisation. Un plaisir d'agir dans un nouveau milieu - J. Loiro, T. Fischer
- "Tous ensemble en basket-ball" : une forme scolaire de pratique pour une réussite commune en EPS - J. Guinot, D. Le Roy
- "Les haies, ça cartonne !" De la consonance de sens aux acquisitions - M. Belhouchat, F. Bodart, G. Deseille
- Et si on battait des records tous les deux" en demi-fond ? - L. Lecroisey
- Pédagogie de la mobilisation et habitus de pratique positif. Une illustration en relais-vitesse - F. Lavie



- Propositions d'un parcours de formation "conatif" en badminton pour "impacter l'activité" adaptative des élèves en EPS - O. Dieu, E. Dieu, D. Dieu, E. Dieu
- Mobilisation de l'élève et conflit de sens en badminton scolaire - F. Lavie
- Et si le plaisir de s'affronter et celui de s'entraîner se rencontraient ? - J. Guinot

<https://t.co/oCygpk6eFE>

## Définition des principaux concepts

### Plaisir

Le plaisir, c'est ce qu'ont ressenti ceux qui disent en avoir éprouvé.

C'est un ressenti positif, pendant ou juste à la fin d'une action, qui résulte d'une combinaison complexe d'affects (humeur, émotions, sentiments) mis en relation avec l'expérience antérieure et l'histoire du sujet.

### Plaisir de pratiquer

En EPS tous les plaisirs ne se valent pas !

Le plaisir lié aux pratiques ludomotrices, autrement dit le plaisir de pratiquer, ne se confond pas avec amusement, divertissement, animation, distraction ou laxisme. Ne sont pas considérés comme du plaisir de pratiquer, l'amusement « hors pratique », les comportements « hors tâche » récréatifs et la satisfaction à transgresser et/ou à s'opposer (le « trop plaisir »).

Si le divertissement agréable peut conduire parfois au plaisir, le plaisir de pratiquer dans une APSA provient rarement d'un simple amusement mais résulte au contraire d'une grande implication dans une tâche de niveau optimal. C'est un plaisir d'agir et non un plaisir d'avoir (points, notes, récompense...).

Le plaisir de pratiquer n'est pas non plus un antonyme de travail, d'effort, de persévérance. Bien au contraire éprouver le plaisir de pratiquer signifie s'engager dans des efforts consentis qui seront différents selon le niveau du pratiquant. Ainsi des plaisirs primaires du débutant aux plaisirs les plus subtils du joueur confirmé, l'élève suit un curriculum qui lui permet d'éprouver différents plaisirs de pratiquer.

### Education au plaisir de pratiquer

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. Avoir été

éduqué au plaisir, c'est être en mesure de reproduire et répliquer les conditions favorisant des ressentis de plaisir. C'est aussi en connaître les enjeux existentiels : avoir une Vie Bonne comme disaient les philosophes dans la Grèce Antique. Certes, déplaisir voire douleur sont à fuir mais parfois ils sont indispensables pour permettre des plaisirs différés. Efforts et plaisirs ont partie liée. L'avenir et le bien-devenir, donc le bien éduqué, dépend des traces indélébiles du passé concentrées dans l'Éducation.

L'éducation au plaisir de pratiquer est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout individu **d'augmenter sa puissance d'agir et d'exister** ([voir la vidéo](#)). En EPS, elle favorise l'accès progressif à une culture corporelle. Cette culture permet d'agir avec plus de liberté, plus d'autonomie, plus de responsabilité, plus de sécurité, donc d'être actif et de mieux agir.

Nous retenons deux principes comme fils conducteurs pour cette éducation au plaisir de pratiquer :

- Susciter rapidement du plaisir d'agir dans une activité

Éduquer au plaisir de pratiquer consiste à faciliter et à enrichir l'expérience du plaisir de faire, de réaliser ; pour l'élève c'est découvrir et éprouver des sensations et des émotions positives liées aux conduites ludomotrices. C'est aussi entretenir et cultiver le plaisir d'agir ; pour l'élève c'est renforcer les traces affectives et cognitives des expériences vécues afin d'augmenter sa puissance d'exister.

- Faire entrevoir un espoir de plaisir plus élaboré

Éduquer au plaisir de pratiquer c'est favoriser la prise de conscience des plaisirs ressentis : donc pour l'élève c'est accéder à un plaisir d'agir plus construit, plus élaboré, plus complexe afin d'alimenter sa puissance d'agir. C'est également aider à projeter du plaisir d'agir, de pratiquer : donc pour l'élève c'est accorder du sens à l'effort

en vue d'augmenter sa puissance d'agir et d'exister.

Cette éducation prend plusieurs directions : la connaissance et l'élargissement de ses propres plaisirs d'agir (méta-plaisir), la prise de conscience des émotions vécues dans l'expérience passée (satisfaction), l'évolution des préoccupations du sujet liées au plaisir d'agir immédiat (tendances, conations), l'élaboration d'un projet d'action (plaisir différé) et l'acceptation à différer progressivement son plaisir (effort consenti). In fine, parce qu'elle permet de construire une signification à la notion d'effort, l'éducation au plaisir de pratiquer devrait être la visée essentielle de l'EPS.

### Habitus de pratique physique positif

L'habitus, au sens sociologique du terme, désigne une disposition à agir qui façonne les pratiques des individus au quotidien : leur manière d'être, de parler, d'agir...

L'habitus de pratique physique a pour fondations la recherche du renouvellement des expériences de plaisir vécues au cours de la scolarité. Nous définissons « habitus de pratique physique positif » comme une inclination à s'engager régulièrement et durablement dans la pratique d'une activité physique sportive ou de loisir.

### Mobilisation

La mobilisation est le degré d'implication d'un sujet confronté à une tâche. Elle renvoie à ce qui le pousse profondément à agir comme il le fait (mobile, préoccupation) et dont il n'a pas nécessairement conscience. Ce que fait un élève en situation est toujours bien adapté au « monde de signification » qu'il perçoit.

On considère qu'un élève est « mobilisé en situation » lorsqu'il y a adéquation entre ses préoccupations et « le sens » de la situation à laquelle il est confronté. On peut définir d'autres degrés de mobilisation :

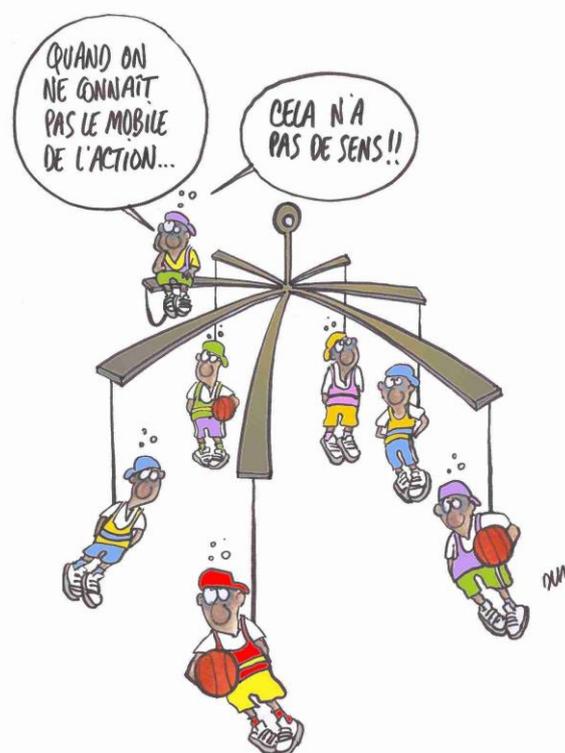
- non mobilisé : divergence entre les préoccupations et la situation proposée par l'enseignant

- peu mobilisé : faible divergence

- très mobilisé : forte convergence entre les préoccupations et la situation proposée par l'enseignant

Un élève mobilisé sollicite son activité adaptative dans le sens d'une meilleure stabilité de réponse au problème adaptatif qu'il perçoit. Plus un élève est mobilisé, plus il est impliqué dans la tâche et plus le plaisir de pratiquer peut être éprouvé.

En se mobilisant de façon optimale, l'expérience de l'élève s'enrichit et modifie son « monde de significations » c'est-à-dire la perception qu'il a du contexte dans lequel il agit.



### Pédagogie de la mobilisation

Une pédagogie de la mobilisation (Belhouchat et al, 2017) s'intéresse prioritairement aux élèves qui n'éprouvent pas ou plus de plaisir en EPS et donc qui ne progressent pas. Elle cherche à les confronter à un environnement qui favorise leur plaisir d'agir et suscite en même temps un désir de mieux agir.

Une pédagogie de la mobilisation, s'intéresse plus aux mobiles qu'aux motifs de l'action. Cela signifie que le sens profond que l'élève accorde à son action doit requérir toute l'attention de l'enseignant et constituer le point de départ de toute action pédagogique. Le conflit de sens est démobilisateur tandis que la concordance de sens procure plaisir et engagement. Mais le sens dont il s'agit n'est pas immédiatement verbalisable car il se construit dans et par l'action et en retour il la structure.

Une pédagogie de la mobilisation ne cherche pas à combler un manque mais s'appuie sur les ressources de l'élève pour enrichir son expérience : partir de ce que les élèves sont et de ce qu'ils font plutôt que de ce que l'on voudrait qu'ils soient ou qu'ils fassent. On apprend toujours à partir de ce que l'on sait déjà faire. Ce n'est qu'à cette condition que l'élève éprouvera les limites de validité de son savoir et qu'émergera la nécessité de le remettre en cause. Une pédagogie de la mobilisation cherche à diminuer les contraintes qui pèsent sur la mobilisation des élèves et tend vers des formes d'autodétermination. Offrir des possibilités de choix plutôt que des contraintes à respecter est source d'affects positifs et stimule l'implication des élèves. Il va de soi qu'il s'agit d'un cadre d'autonomie relative contrôlée et non d'une forme de laisser-faire.

Une pédagogie de la mobilisation remplace l'injonction externe par l'aménagement d'un environnement « capacitant » qui permet aux personnes d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie.

### Préoccup'action

La conation est le mobile de l'action, c'est à dire le sens profond "attribué" par le sujet à son action et qui explique sa conduite. Mais si la conation est effectivement ce qui pousse un sujet à agir, elle

se distingue nécessairement de l'action elle-même qui pourtant en rend compte. Jusqu'à présent nous parlions de mobile et de préoccupations pour essayer de décrire les actions motrices.

Mais aucun des deux termes n'est satisfaisant car aucun ne renvoie pas directement à l'action. Le mot préoccupation dans son acception générale est plutôt un souci ou une inquiétude qui occupe l'esprit, ce qui n'est pas pertinent pour qualifier une action.

Il faut donc plutôt parler de "préoccupation en acte" pour être précis et ne pas assimiler préoccupation à intention. En définitive, l'expression "préoccup'action" est plus parlante. Ainsi la préoccup'action serait la préoccupation en acte d'une conation.

Par exemple en sport de combat de préhension, au mobile "préservé son intégrité physique et morale" lié à la première étape conative (Bui-Xuan, op.cit.) correspond 2 préoccup'actions : garder coûte que coûte son équilibre (étape émotionnelle 1) et forcer le déséquilibre adverse (étape émotionnelle 2). (Voir tableau page 20).

Nous utilisons cette expression pour mieux comprendre ce qui mobilise un élève. Cela ouvre une autre façon d'appréhender sa conduite en situation : quelle est sa préoccup'action dominante ? Comment lui permettre de réussir avec SA préoccup'action ? Comment optimiser ses réussites et épuiser sa préoccup'action ? Quels sont les indicateurs d'une nouvelle préoccup'action ?

### Étapes conatives

Quand il entre dans l'activité, le débutant la vit émotionnellement, sans encore connaître de technique et sans pouvoir la raisonner. Il ne peut donc que mobiliser en premier sa structure biologique pour faire face à la situation. Le passage à l'étape fonctionnelle s'opère dès que le pratiquant se pose la question de savoir « comment ça marche ». Il y répond alors, pas

forcément de façon appropriée, mais c'est sur l'axe dominant de la fonctionnalité que la mobilisation s'oriente. Le sujet croit qu'il va trouver de bonnes réponses et fonctionne par essai-erreur jusqu'à ce qu'il se pose la question de l'efficacité, et par là de la recherche technique. Quelle que soit l'origine des réponses, à cette étape technique, c'est bien le savoir-faire technique qui dirige l'action et la reproduction qui

lui donne sens. Cette étape est d'autant plus courte que l'activité comporte une dimension tactique, justifiant le passage à l'étape contextuelle, conceptuelle et complexe qui rassemble les composants technico-tactiques. Quant à l'étape ultime d'expertise et de création, elle exige une mobilisation optimale de la structure, de la fonctionnalité et de la technique.

<b>Étapes conatives (Bui-Xuan, 2011) et préoccup'actions</b>			
<b>Étape émotionnelle</b>	<b>Étape fonctionnelle</b>	<b>Étape technique</b>	<b>Étape contextuelle</b>
Le sujet est principalement centré sur lui, le contexte n'est pas pris en compte. Le mobile de l'action est lié à la préservation de sa structure, de son intégrité physique et/ou morale. Les préoccup'actions sont des réponses réactives, expression de la structure du sujet (mono-bloc)	Le mobile est orienté par un début de compréhension du Principe Directeur de l'activité et de prise en compte du contexte. Les préoccup'actions sont des réponses adaptatives primaires à partir de leur motricité usuelle (=technique primaire)	Le mobile s'oriente vers une intention d'agir efficacement. Les préoccup'actions sont orientées vers des réponses techniques, des savoir-faire, le début d'une motricité spécifique (vers une conformité technique)	Le mobile se déplace vers la prise en compte d'un contexte continuellement changeant. Les préoccup'actions sont des réponses liées à des enchaînements d'actions ou à une anticipation
<b>Exemple en sport de combat de préhension</b>			
Préserver son intégrité physique et morale (pour ne pas se faire mal et/ou ne pas perdre la face)	Profiter d'un déséquilibre « donné » par l'adversaire	Placer une technique au bon moment <u>ou</u> se créer une opportunité pour placer une technique	Exploiter les réactions et/ou actions adverses
<b>Préoccup'actions correspondantes</b>			
1- Garder coûte que coûte son équilibre, empêcher l'adversaire de se rapprocher, de venir au contact 2- Résister à l'adversaire tout en essayant de forcer son déséquilibre, attaques en force	1- Renverser une attaque mal équilibrée 2- Attaquer dans le sens du déséquilibre adverse pour barrer ou crocheter (manque de contact, en retard) sans se faire renverser	1- Se placer dans le déséquilibre de l'adversaire et l'obliger à se rééquilibrer (blocage et/ou surpassement) 2- Déplacer pour se placer dans le déséquilibre et faire chuter	1- Enchaîner des actions offensives (combinaison ou feintes) 2- Enchaîner des actions défensives (contres ou contre-attaque)

### Pistes pédagogiques

Les pistes pédagogiques sont des outils à utiliser lorsque, au cours des leçons d'EPS, une démobilitation d'un ou de plusieurs élèves, voire de toute la classe est constatée révélant par là même une absence de plaisir manifeste. Elles orientent l'intervention pédagogique dans le sens

d'une plus grande mobilisation et implication des élèves en vue de leur éducation et de leur formation.

Nous en avons repéré neuf. Chaque piste se définit par un intérêt manifeste sous-tendu par des justifications théoriques, des questions à se poser pour mettre en œuvre une pédagogie de la

mobilisation et des orientations avec des exemples de règles de mises en œuvre.

Elles permettent à l'enseignant de chercher des solutions dans des compartiments pédagogiques différents même s'ils ne sont pas complètement indépendants les uns des autres. En effet, l'entrée par une piste peut amener à une ou plusieurs autres pistes car l'intervention pédagogique est une entité complexe qui ne se décline pas de manière algorithmique.

Ces pistes pédagogiques ouvrent des possibles et ne sont pas des principes à respecter car la prescription d'un quelconque plaisir ou mobilisation n'est ni possible, ni souhaitable.

**Piste 1** - Tisser des relations bienveillantes tout en étant exigeant avec TOUS les élèves

⇒ Il s'agit de créer des conditions matérielles (confort et dispositifs) et humaines garantissant un certain bien-être afin d'autoriser un niveau d'exigence important pour TOUS

**Piste 2** - Favoriser une réussite rapidement accessible et entretenir en permanence un espoir de progrès

⇒ L'action pédagogique passe par une intervention qui inscrit des réussites dans l'expérience vécue des élèves.

**Piste 3** - Faire vivre régulièrement des expériences corporelles marquantes

⇒ Théâtraliser le milieu pédagogique pour faire émerger de nouvelles perspectives de réussites.

**Piste 4** - Organiser la classe autour de formats collectifs et solidaires

⇒ Orienter et engager le groupe, la classe, vers un but collectif commun dans lequel chacun est responsable et qui nécessite entraide, coopération, partage de connaissances...

**Piste 5** - Repérer les préoccupations de l'élève pour comprendre et prendre en compte ce qui le pousse à agir ainsi

⇒ Partir de ce que les élèves sont et de ce qu'ils font et non, d'emblée, de ce que l'on voudrait qu'ils soient ou qu'ils fassent.

**Piste 6** – Proposer des modes de pratique en phase avec les préoccupations et les possibilités des élèves

⇒ Chercher des aménagements de l'activité tout en conservant son sens, sa signification, son fond culturel.

**Piste 7** - Proposer des contenus qui contribuent à optimiser les conduites motrices de l'élève et/ou à en faire émerger de nouvelles. Il s'agit donc de permettre à l'élève de répéter mieux et plus souvent ce qu'il réussit déjà un peu, pour l'engager ensuite vers de nouveaux possibles.

⇒ Stabiliser et optimiser les réussites en cours et repérer l'apparition de nouvelles préoccupations.

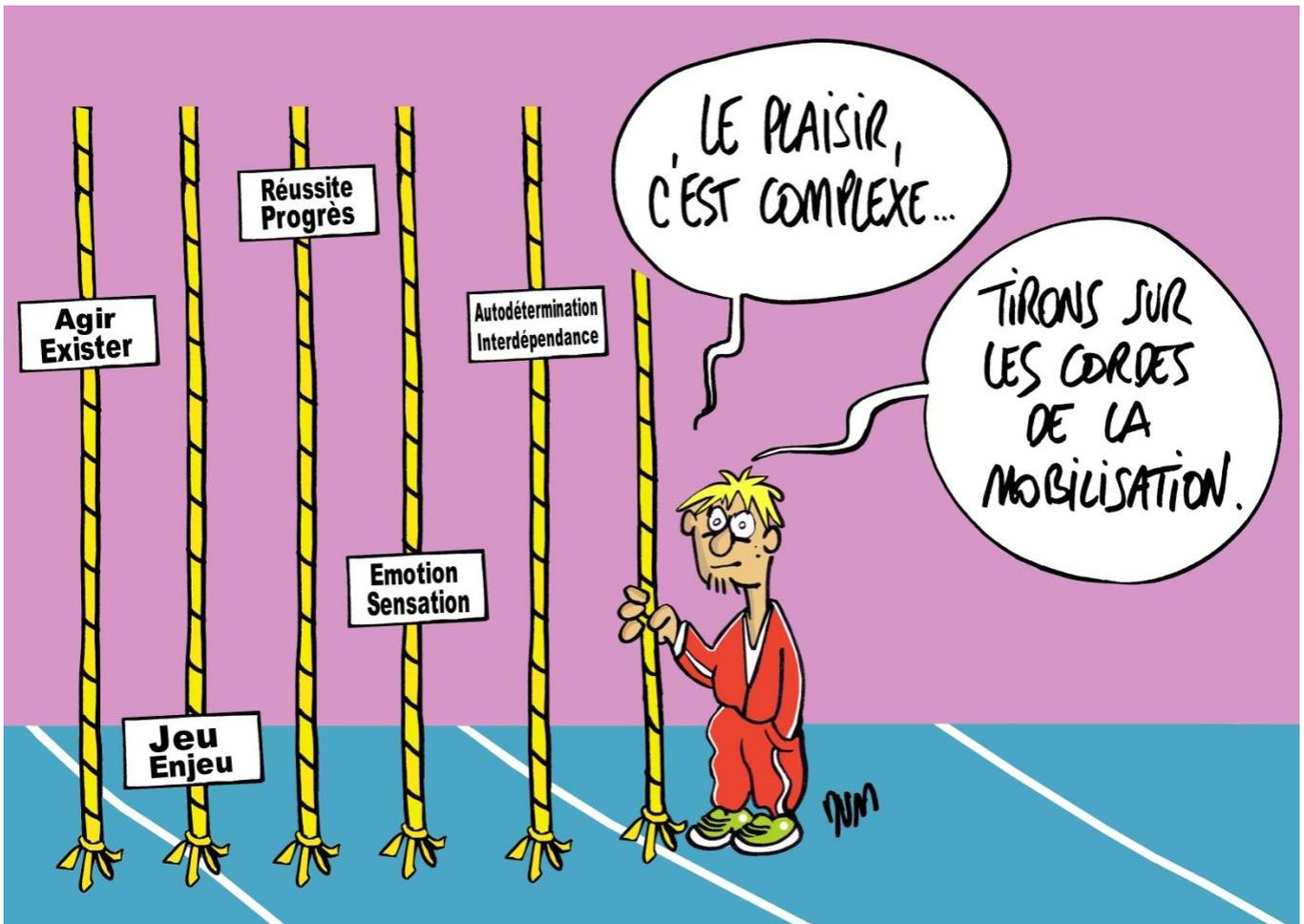
**Piste 8** - Permettre à l'élève de capitaliser ses réussites et d'apprécier ses progrès

⇒ Jalonner la pratique d'indicateurs qui renseignent l'élève en direct sur la nature et le degré de sa mobilisation.

**Piste 9** - Faire manipuler et exploiter par les élèves eux-mêmes les possibilités offertes par les modes de pratique

⇒ Multiplier les possibilités d'interaction avec le milieu et avec les autres dans un cadre laissant de l'autonomie.

Vous trouverez de nombreuses illustrations de ces pistes dans plusieurs APSA pour les 5 champs d'apprentissage dans l'ouvrage n°2 du groupe PLAISIR & EPS : « Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation. »



### Conduite motrice

Dans notre démarche, il est fondamental de distinguer « conduite motrice » et « comportement moteur ».

Selon Parlebas (1981), « *le comportement moteur est l'ensemble des manifestations observables d'un individu agissant. Il se définit par ce que l'on perçoit de l'extérieur. On peut l'enregistrer et filmer. On peut le décrire en s'appuyant sur des données corporelles qui se réfèrent à l'espace (appui, orientation, déplacement...), au temps (vitesse, accélération...) ou à autrui (interaction motrice)* ».

La conduite motrice, elle, « *est l'organisation signifiante du comportement moteur. La conduite motrice est le comportement moteur en tant qu'il est porteur de signification. Une conduite motrice ne peut être observée qu'indirectement. Elle se manifeste par des observables chargés d'un sens vécu de façon consciente ou inconsciente par la*

*personne agissante (intention, perception, image mentale, projet, motivation désir, émotion...)* ».

### Iceberg des conduites motrices

	<p><b>CE QUI EST OBSERVABLE</b> =&gt; le comportement moteur = ensemble des manifestations observables d'un individu agissant. Il se définit par ce que l'on perçoit de l'extérieur</p>
	<p><b>CE QUI N'EST PAS DIRECTEMENT OBSERVABLE MAIS QUI DOIT ÊTRE RECHERCHÉ</b> Inconscient moteur, Mobile, sens en action, préoccup'actions Conations, préoccupations Intentions/intentionnalité Perception Image mentale, représentations Conceptions Motivations, projet, désirs Émotions</p>

### Moments d'optimisation

Dans notre démarche, les modes de pratique peuvent être également associés à des « moments d'optimisation ». Ceux-ci doivent être proposés seulement lorsqu'un besoin est repéré et se fait sentir. Ils permettent ainsi aux élèves stabiliser des premières réussites, de répéter et d'optimiser, c'est à dire faire mieux ou plus souvent, ce qu'ils commencent à réussir un peu.

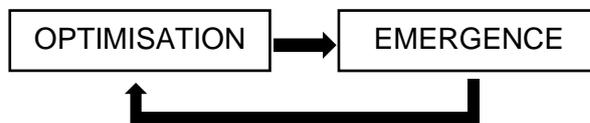
Ils sont aussi l'occasion d'apprendre certains éléments techniques ou tactiques dont l'utilité est apparue. Ils visent à faire travailler les élèves dans des conditions facilitantes certes mais « proches » du mode de pratique vécu afin d'éviter de tomber dans le piège de la décontextualisation et de la désincarnation des savoirs. Ces moments peuvent être des ateliers ressources, des ateliers de progrès, des matchs à thèmes, etc.

### Apprentissage par optimisation/émergence

Prenant appui sur les travaux de Varela, nous proposons de valoriser un apprentissage par optimisation/émergence. Il s'agit de s'appuyer sur le « monde propre » du sujet agissant en cherchant, avant toutes choses, à maximiser ses réussites c'est-à-dire faire en sorte qu'il réussisse plus souvent (optimisation) ce qu'il réussit déjà un peu. Cet apprentissage peut être qualifié d'apprentissage quantitatif car il permet de résoudre plus efficacement un problème adaptatif déjà perçu (Récopé, 2001).

Ce faisant, et à condition que le volume d'expériences soit suffisant, la perception « du monde propre » change et peut faire émerger un nouveau sens et donc de nouvelles possibilités

d'action ouvrant ainsi la voie à des apprentissages qualitatifs, c'est dire permettant de résoudre un problème adaptatif nouvellement perçu (Récopé, op. cit.). Puis le processus d'optimisation est alors à nouveau mis en route pour accumuler de l'expérience à ce niveau d'adaptation (voir schéma ci-dessous).



Ce modèle fonctionne comme une boucle réursive (Morin, 2003). C'est un principe de complexité qui va au-delà de la simple rétroaction car les produits et les effets sont eux-mêmes à l'origine et producteurs de ce qui les produit.

Partant du principe que c'est la capitalisation des expériences à un niveau de signification donné qui permet de progresser, une pédagogie de la mobilisation ne cherche pas à combler un manque mais s'appuie en priorité sur les préoccupations des élèves c'est-à-dire sur ce qu'ils font et non pas sur ce que l'on voudrait qu'ils fassent.

## **Annexe**

### **Pour un droit au plaisir en EPS**

*Texte de Gilles Bui-Xuân, Ghislain Carlier, Eric Dugas et Guy Haye*

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. Aussi prônons-nous une pédagogie concrète et réaliste qui institue le plaisir comme un droit pour toutes et tous.

Tout au long de la vie, parmi les affects, le plaisir est un indicateur fiable d'un état satisfaisant. Le plaisir est un ressenti conscient, une subjectivité individuelle tissée dans le lien social.

***En mémoire de l'inscription gravée au fronton de l'académie d'Athènes à propos de la géométrie,  
inscrivons à l'entrée des gymnases scolaires :***

**« Que nul n'entre ici s'il ne cherche le plaisir ! Que nul n'entre ici s'il ne cherche que le plaisir ! »**

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. C'est aussi en connaître les enjeux existentiels : avoir une Vie Bonne comme disaient les philosophes dans la Grèce Antique.

Certes, déplaisir voire douleur sont à fuir mais parfois ils sont indispensables pour permettre des plaisirs différés. Efforts et plaisirs ont partie liée. L'avenir et le bien-devenir –donc le bien éduqué– dépend des traces indélébiles du passé concentrées dans l'Éducation. 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. Une pédagogie de la mobilisation y participera. Le jeu, vecteur irremplaçable vers le plaisir, devient également porteur d'apprentissage. La triade jeu-plaisir-mobilisation offre sa puissance d'éducation. Un double travail, didactique et pédagogique, y contribuera. 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

privilegié issu du jeu menant au plaisir d'apprendre. Plaisirs immédiats et plaisirs différés s'emboîtent, s'enchaînent, s'enchaînent, s'enlacent, Mais encore faut-il que les enseignants soient formés au « plaisir » ou plus exactement au « processus plaisir-déplaisir » ! Dans la formation initiale et continue des enseignants sera incluse une formation à l'éducation au plaisir des élèves.

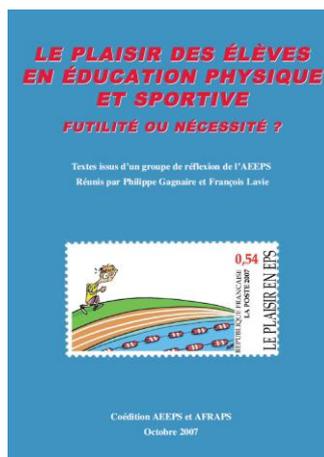
Des actions de formation continue initieront les personnels en activité à ce qu'implique dans l'enseignement de l'EPS la reconnaissance du droit au plaisir d'agir et de pratiquer des élèves. Leur plaisir à transmettre sera le fil rouge de leur action.

Si les repères de l'importance du plaisir en EPS sont identifiés, bien des recherches restent à faire pour approfondir la connaissance du processus à l'œuvre.

## **Bibliographie**

- Bordes P. (2008). Action motrice, éducation physique et intervention. Coll. Journées Debeyre n°3, Editions AE-EPS, p.103.
- Barbier D. (2015). Une forme de jeu embryonnaire en escalade pour mobiliser les élèves et les faire progresser. In *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS*. Actes de la Biennale de l'AE-EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 2, 162-166.
- Belhouchat M. (2015). Dynamique du plaisir et sens du progrès en acrosport. In *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS*. Actes de la Biennale de l'AE-EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 2, 177-183.
- Belhouchat M., Gagnaire P., Morizur Y., Mougenot L. (2017). EPS, Plaisir et Pédagogie de la mobilisation. *Revue « Enseigner l'EPS »*, 2017, vol. 273, 26-30.
- Brunelle J-P. & Brunelle J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Philia. Université de Sherbrooke.
- Bui-Xuan G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuan & J. Gleyse (Dir), *Enseigner l'Education Physique et Sportive*. Editions AFRAPS, p.77-90.
- Bui-Xuan G. (2011). Le plaisir un fait conatif total. In G. Haye (Dir.), *Le plaisir*, Collection Pour l'action, Editions EPS, 2011, p.55.
- Carlier G. (2011). Plaisir d'enseigner : la quête du Graal ? In G. Haye (Dir.), *Le plaisir*, Collection Pour l'action, Editions EPS, p.107.
- Croizier K. (2017). Du « gentil bad » aux plumes colorées. Des formes de jeu scolaire pour passer d'une mobilisation à une autre en réussissant et en apprenant. In *Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Quels repères et quels parcours de formation ?* Actes de la Biennale de l'AE-EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 3, Editions AE-EPS, p.164.
- Damasio A.R. (2003). Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions, Paris, Odile Jacob.
- Dieu O. (2012). *L'expérience corporelle, médiation entre sens pour l'élève et exigences pédagogiques : Objectivation par actimétrie de la corrélation entre la direction de jeu et les conations en badminton*. Thèse de Doctorat, <https://www.theses.fr/2012ARTO0501>
- Dieu, O. (2015). Badminton, rompre avec l'éternel débutant : de l'évaluation des compétences attendues à l'observation de l'activité de l'élève. [\*Revue Enseigner l'EPS\*, 266, 12-17.](#)
- Dieu, O., Joing, I., Llena, C. (2020). Prendre en compte les prévalences conatives des élèves en badminton : vers une pédagogie de la mobilisation en EPS. In J. Visioli & O. Petiot (Eds), *Regards croisés sur les sports de raquette*. (pp. 133-144). AFRAPS.
- Dugas E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Presses Universitaires de Nancy, p.35.
- Dugas E. (1999). Transfert d'apprentissage dans des situations psychomotrice et sociomotrice en fonction de plusieurs modalités pédagogiques. Etude expérimentale en situation de terrain sur des classes mixtes de cours moyen à l'école élémentaire. Thèse de Doctorat, <https://www.theses.fr/1999PA05S029>
- France stratégie, Salvaing, L., Marchandon, M., Rey, E. (2018). *Trajectoires individuelles d'activités physiques et sportives : rapport d'étude qualitative*. Kantar Public, 2018.
- Gagnaire P., Lavie F. (2013). Compétences attendues et plaisir en EPS. D'un cadre prescriptif à un cadre proscription. *Revue « Enseigner l'EPS »*, vol. 260, 2-7.
- Guinot J. & Llena C. (2019). Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient. In *L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS*. Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 5, 109-115.
- Guinot J. & Mougenot L. (2022). Evaluation et mobilisation de tous les élèves en EPS. *Revue « Enseigner l'EPS »*, vol. 289, 31-38.
- Haye G. (2001). Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS. *Revue Hyper*, n°214, AE-EPS.
- Haye G. (2011). *Le plaisir*. Collection Pour l'action, Editions EPS.
- Lavie F. & Gagnaire P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Editions AE-EPS.

- Lecroisey L. (2017). *Les visages des sportifs : analyse des expressions faciales et des sous-rôles sociomoteurs par des observateurs sélectionnés*. Thèse de Doctorat, <https://www.theses.fr/227190742>
- Meirieu P. (2009). La pédagogie ne connaît pas de préalables... In *Spécificités* 2009/1 (N° 2), p.155 à 166
- Mérand, R. & Dhellemmes, R. (1988). Éducation à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS. Paris : INRP
- Meyre J-M. (2018). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative*. Thèse de Doctorat, <https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2018MON30059>
- Morin, E., Motta, R. et Ciurana, É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland, 44-45
- Morizur Y. (2019). Le plaisir en éducation physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion mythifiée et clivante. Thèse de Doctorat, [https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/win\\_main\\_biu.jsp?nnt=2019MONTS001&success=%2Fjsp%2Fwin\\_main\\_biu.jsp&profile=anonymous](https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/win_main_biu.jsp?nnt=2019MONTS001&success=%2Fjsp%2Fwin_main_biu.jsp&profile=anonymous)
- Mougenot L. (2015). Evaluer et observer pour favoriser la mobilisation de chacun et optimiser l'apprentissage. Positionnement du groupe ressource plaisir & EPS de l'AE-EPS. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, vol. 2, 252-253.
- Mougenot L. (2013). *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves : impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive*. Thèse de Doctorat [https://u-paris.fr/theses/detail-dune-these/?id\\_these=409](https://u-paris.fr/theses/detail-dune-these/?id_these=409)
- Parlebas, P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Insep
- Perrin C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé, *Revue STAPS n°31*, p. 21-30.
- Récopé, M. (2001). Apprentissage et action. In M. Recopé, *L'apprentissage*. Paris : Editions EP&S, 32-33.
- Ruiz B., Lavie F. (2015). Indicateurs d'évolution d'une forme de jeu embryonnaire du basket-ball en 6<sup>ème</sup>. In *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS*. Actes de la Biennale de l'AE-EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 2, Editions AE-EPS, p.167.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Edition du Seuil, 1993.



[Télécharger l'ouvrage de 2014](#)



**Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive**

Siège social et administratif

4, avenue de la Pelouse

94160 SAINT-MANDÉ

**Éditions AE-EPS**

Toute reproduction, même partielle est interdite

Parution numérique octobre 2020

Dernière mise à jour : janvier 2023