

## Permettre à tous d'avoir le droit de réussir en EPS, une condition à une expérience plaisante de l'effort physique ? Réflexions à propos de la discrimination négative en EPS...

### Démocratiser les chances de réussites en EPS, une condition à une expérience plaisante de l'effort physique ?

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 des 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. Bion<sup>1</sup>, 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

---

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

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. Hatchuel<sup>1</sup>, 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. Montandon<sup>1</sup>, 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 ne mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école (p.20) ».

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)...*

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 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 Collin, 2002 .. reconnaissance institutionnelle.

Dans quelles mesures 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 ou 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 vau**x 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 des sources d'hétérogénéité, ce que je suis dépend de ce que je peux (limite liées aux aptitudes) et conditionne fortement ce que je vau x ...

Ce que je suis - ce que je fais (peux) - ce que je vau x ... source de déplaisir face à des risques de dévalorisation de soi.

## 2. Une problématique d'ordre didactique en matière de plaisir en EPS ...

Ainsi si certains obstacles au plaisir en EPS peuvent naître de la crainte que véhicule l'engagement dans l'expérience incertaine et déstabilisante de l'apprentissage, qui re-questionne un équilibre personnel, et confronte à une mise en échec temporaire mais probable, une seconde problématique relative aux conceptions et mises en œuvre de l'évaluation nous semble amplifier ce caractère émotionnelle et affective du métier d'élève : l'acte d'apprendre.

Il nous semble effectivement, que la nature des critères et des exigences choisis ou imposés (épreuves certificatives élaborés par les équipes en collège, fiches BAC pour le lycée) pour l'évaluation des acquisitions de l'élève dans le cadre des épreuves certificatives, 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.

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 condamnent même certains élèves à ne pas réussir malgré toute la qualité et la persévérance de leur engagement dans le cycle d'enseignement.

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 des expériences scolaires l'élève peut aussi 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, devenant alors un trait de personnalité.

Par conséquent notre réflexion sur l'une des conditions déterminante 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 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 :

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<sup>ème</sup> 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 ce 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 vauX) 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 physiologiques), tandis que le côté positif évoque davantage l'intérêt attribué à cette forme de travail : **c'était fatiguant 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
Fatiguant	7	Intéressant	8
Tranquille	1	Utile pour une 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 évoqués	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 ...

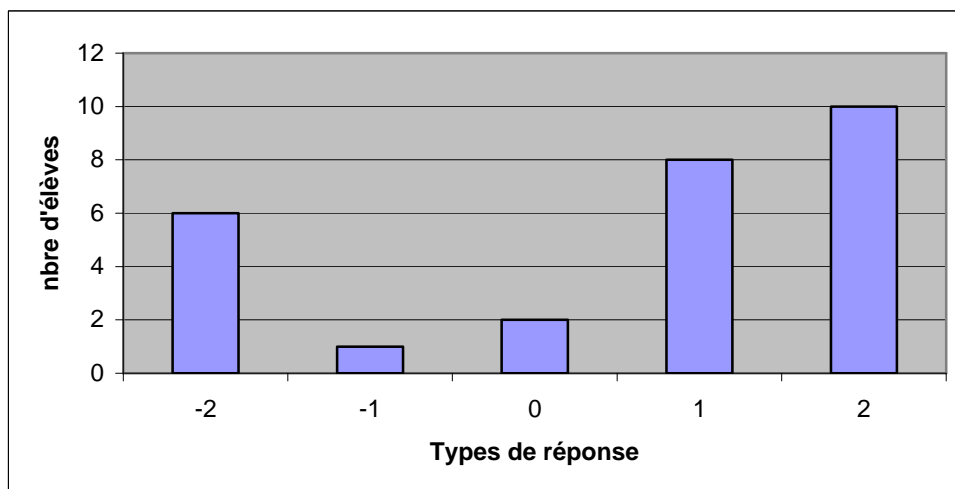
#### Nature des facteurs associés aux perceptions de ....

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 es 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 terminal ?



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

### 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 voir 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

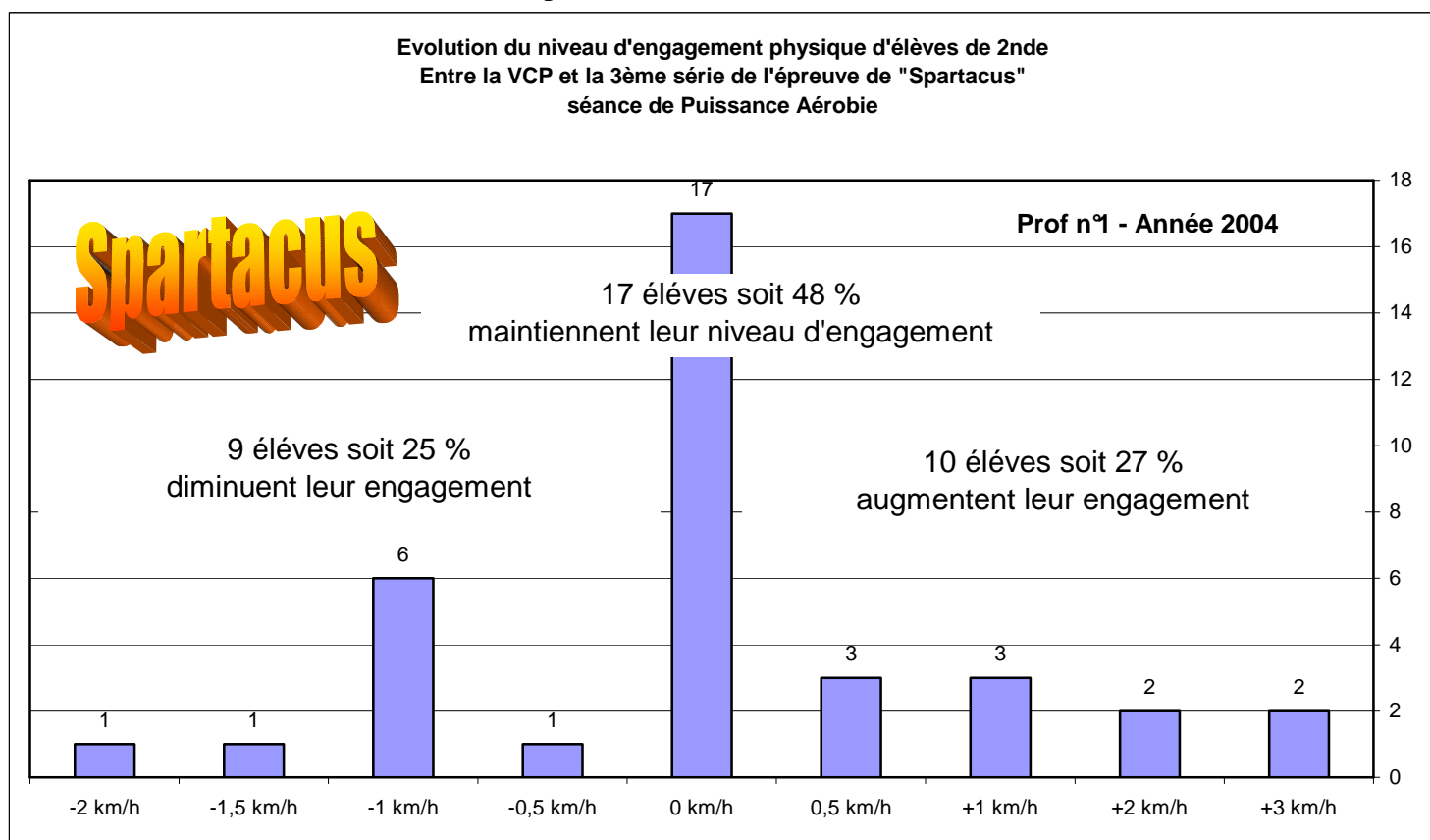
Les graphiques ci-dessous représentent l'évolution des l'intensité d'effort consentis par les élèves dans un contexte où il leur avait été précisé que cette variable n'était absolument pas un critère d'évaluation. Leur référence de départ était une valeur de condition physique obtenue aux cours d'un 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 consentis dans la 3<sup>ème</sup> 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).

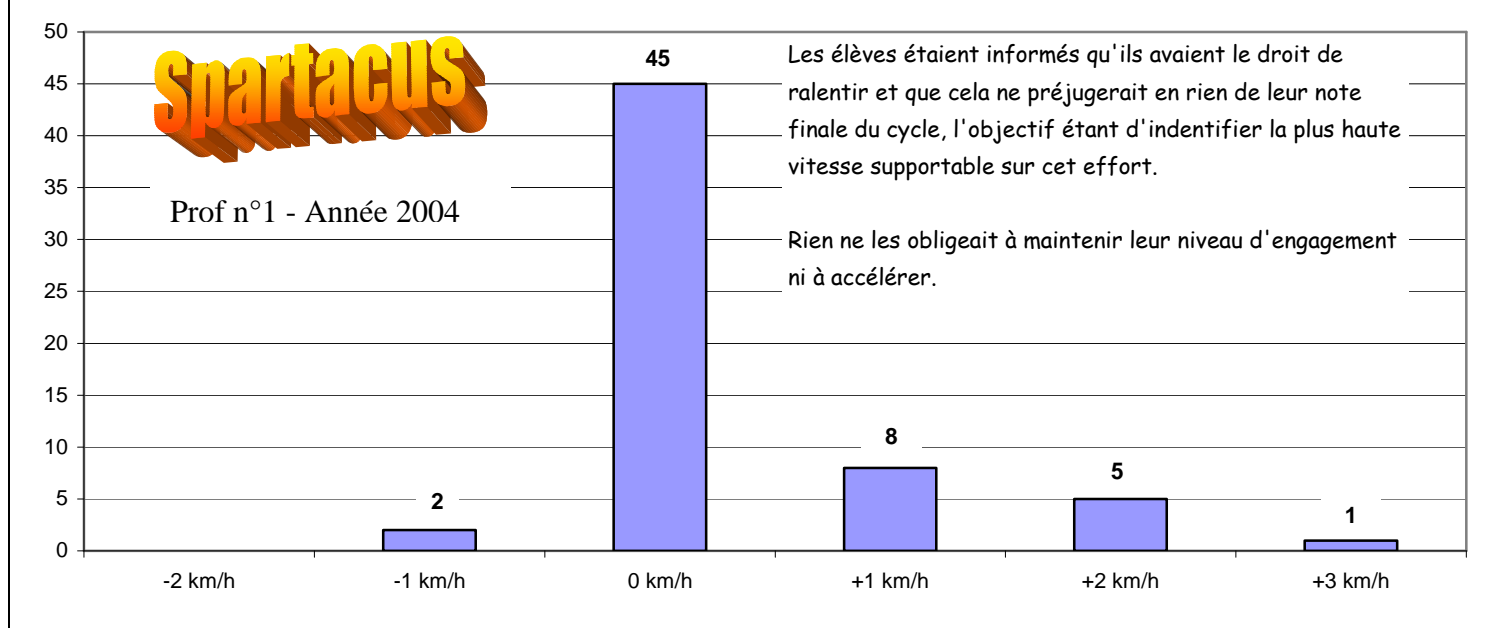
Spartacus : épreuve d'entraînement consistant à réaliser 3 séries de 5 A / R en 15" / 15", en vue d'une expérience d'effort cohérente avec le développement de la puissance aérobie.

**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



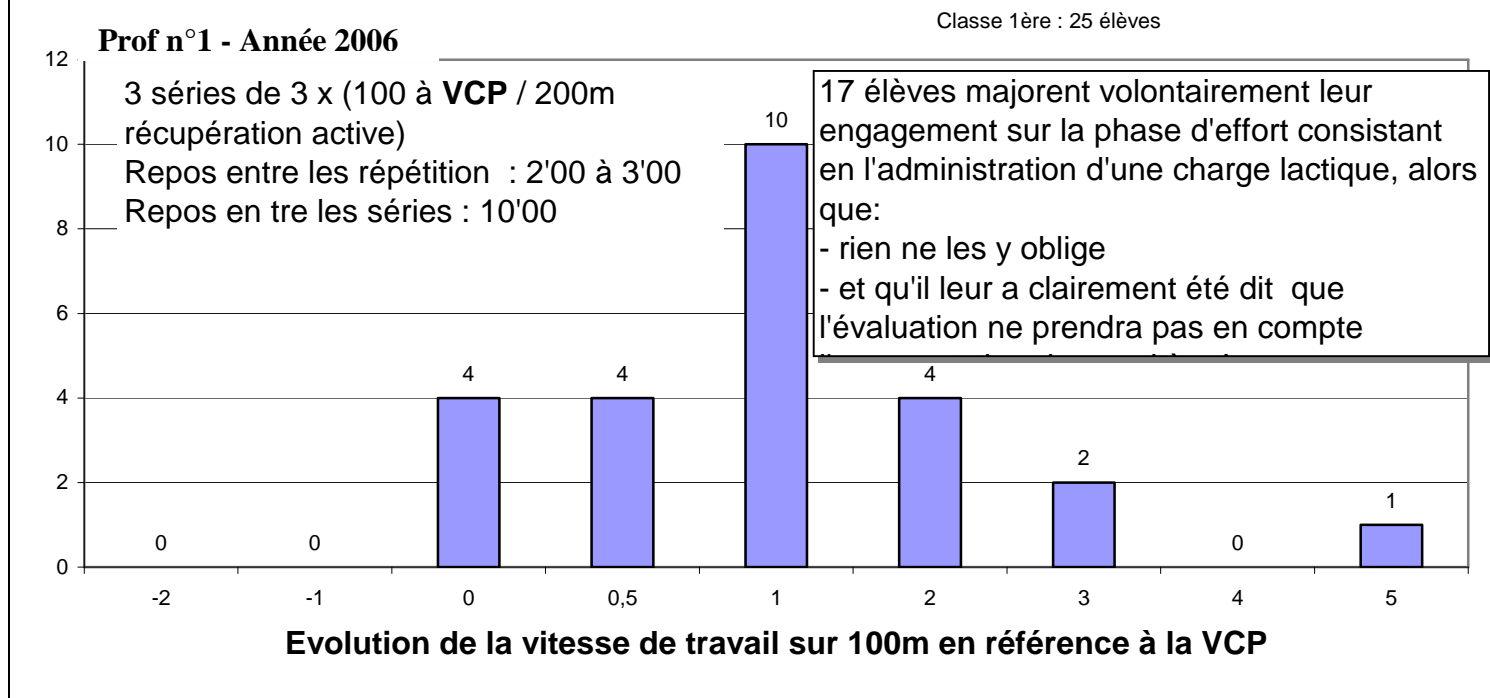
Cette épreuve arrive en 3<sup>ème</sup> séance après un test d'effort ayant conduit à l'identification de la VCP. Malgré le fait que ce test soit déjà de nature à faciliter l'engagement de l'élève dans des efforts maximaux sur le plan aérobie, certains élèves accroissent encore leur niveau d'engagement 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



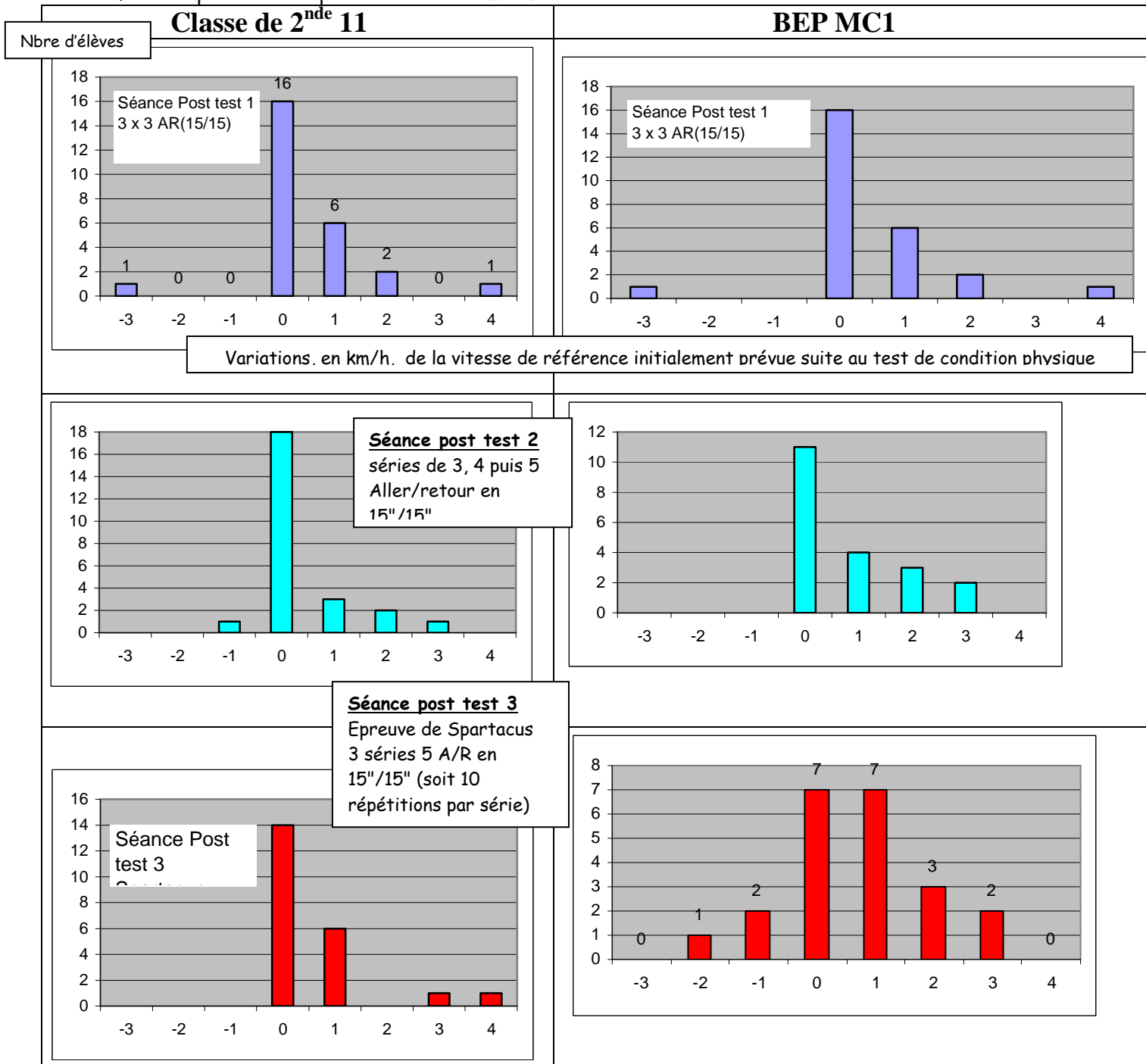
7.2. Evolution de l'effort consentis au cours d'un effort visant le développement de l'endurance aérobie.

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



### 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 négative une régulation à la baisse de l'engagement physique consenti dans cet effort au regard de sa VCP. En ordonnées figurent le nombre d'élève ayant procédé à une régulation de leur vitesse initiale de référence pour cette épreuve d'entraînement.



## 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 pouvions qu'être sensibles à la question du plaisir perçu par nos élèves au cours de nos séances d'EPS.

Notre approche de cette question des déterminismes du plaisir, a été guidée par le sentiment d'un paradoxe latent en raison de la spécificité de nos supports d'enseignement habituellement appréciés des élèves et appartenant au secteur des loisirs et activités récréatives. 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 dans le fait que :

- les critères d'évaluations et notamment les indicateurs de compétence relèvent de transformations opérationnalisables pour tout à chacun en 10 heures effectives d'enseignement, autorisant ainsi 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) ... 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 plaisirs ont pu être recueillies suite aux questionnaires posés aux élèves. Très souvent dans « les dires 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 conduit 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, peuvent 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 physiques lors de l'élaboration de son schéma identitaire ... quel échec face au projet institutionnel de formation de l'élève en EPS !

Cette question du plaisir et ses enjeux en EPS, ne soulignent-elles pas l'impérieuse nécessité 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'enseignant hautement qualifiés ? Les évolutions qui malheureusement se profilent en matière d'encadrement des activités physiques à l'école, ne risquent-elle pas de réduire les ambitions de notre discipline à la seule mise en activité physique des élèves, la privant de sa fonction de résilience (Cyrulnik, 2004), c'est à dire sa capacité à effacer certains traumatismes du passé, démocratisant en cela le rapport à l'activité physique en faisant en sorte que ma condition corporelle ne soit pas vécu comme un obstacle à la pratique et revalorisant ce qu'il y a de plus éducatif dans le sport : l'effort, le progrès et l'acquisition de compétences aux dépends d'options discriminantes valorisant une performance étrangère aux possibilité réelle de transformation de nos élèves, se soldant trop souvent par des attitudes fatalistes chez ceux qui ont le plus besoin de nous...

### Bibliographie

Cyrulnik Boris, *le murmure des fantômes*, Eds Odile Jacob, 2003

Boismaré Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Eds Dunod, 2004

Famose J-P. & Guerin F., *La connaissance de soi en psychologie de l'EPS*, Eds Armand Colin, collections dynamiques, 2002

Ria J-L, *Les émotions*, Eds revue EPS, 2005.

Rossi D. , Mauffrey D., *Indicateurs de compétence en badminton*, revue Hyper n°236, Décembre 2006

Mauffrey D., Rossi D. ,*Formes de pratique et performances scolaires en athlétisme*, revue Hyper n°237, Mars 2007