

## Une vision plus systémique et plus affective pour mieux concevoir l'EPS

Yancy DUFOUR

AEEPS Régionale de Lille - FSSEP Lille2

### Encore et toujours réfléchir sur les conceptions de l'EPS...

Pour tout professeur d'EPS, réfléchir à ce que l'on va proposer à ses élèves pendant une année dépend, principalement et en toute vraisemblance, des installations et du matériel disponibles. Aussi les réflexions théoriques sur la motivation et/ou l'apprentissage deviennent alors très souvent secondaires voire totalement ignorées : « Ah, ces théoriciens... ! ».

Pourtant, organiser un enseignement et en particulier une programmation d'APSA devrait davantage renvoyer à une conception bien définie de l'EPS visée, avec notamment des choix didactiques et des mises en œuvre pédagogiques sagement réfléchis et volontairement exécutés pour atteindre les objectifs fixés.

S'engager sur la définition d'un élève physiquement éduqué paraît cependant extrêmement difficile, ne serait-ce qu'au niveau même d'une seule équipe pédagogique. Chaque professeur d'EPS possède en effet des caractéristiques et un héritage culturel personnels. A ces représentations très stables s'ajoutent des formations initiales différentes d'une faculté à une autre. Les manières de voir et d'aborder l'enseignement sont donc bien ancrées et font que les professeurs d'EPS sont bien souvent certains que ce qu'ils pensent est totalement pertinent et justifié.

### Une vision systémique nécessaire !

Seule une prise en compte de multiples facteurs classiques comme la gestion des installations, le respect scrupuleux des intérêts et des caractéristiques des élèves, mais aussi de facteurs plus souvent oubliés comme les enjeux éducatifs et politiques de la discipline, les connaissances scientifiques sur la motivation et l'apprentissage par exemple, pourraient peut-être faire émerger une solution acceptable de tous.

D'un point de vue théorique, nous avons déjà souligné l'importance de considérer les apports de chaque théorie (Dufour et Mansy-Dannay, 2006) et insistons de nouveau sur cette volonté de regards divers et entrecroisés. Les neurosciences, par exemple, l'ont parfaitement compris en regroupant des données et concepts venant d'horizons en apparence lointains comme la phénoménologie et plus encore le bouddhisme. Il est ainsi beaucoup trop ambitieux et prétentieux pour un théoricien en EPS de vouloir représenter « La » théorie de l'apprentissage. Les diverses théories de l'apprentissage existantes et à venir sont complémentaires afin d'expliquer la complexité de l'être humain.

Notre conception de l'enseignement, bien qu'ancrée dans le cognitivisme, doit s'ouvrir aux autres conceptions et théories, et analyser l'ensemble des facteurs présents en EPS. Elle se doit d'être plus systémique. A ce titre, nous avons pris en considération dans cet ouvrage les approches dynamiques avec le point de vue d'un auteur qui a pourtant souvent critiqué le courant cognitif (Delignières, 1998).

### La montée de l'affectif chez les cognitivistes

Rappelons que si le modèle du cerveau-ordinateur a constitué la base du cognitivisme, il a laissé place ensuite aux neurosciences et aux modèles connexionnistes pour aujourd'hui s'ouvrir à de nouveaux champs d'étude tels que le bien-être, les émotions, la conscience, la motricité, etc. Le monde du sport et de l'EPS n'échappe pas à ce phénomène et vit pleinement



cet essor de l'affectif en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle. Pour exemple, il suffit d'observer l'importance grandissante de la préparation mentale chez les sportifs de haut niveau, ou encore, pour l'EPS, la création depuis 2003 du groupe « plaisir » au sein de l'AEEPS. Scherer (2006) parle de « sciences affectives » pour désigner cette volonté actuelle de se concentrer sur le versant émotionnel des sujets.

Il nous est donc apparu important de considérer le pôle affectif des élèves alors que l'objectif premier de l'ouvrage portait principalement sur la programmation d'APSA. En effet nous ne concevons pas de réflexion globale (de la 6<sup>ème</sup> à la terminale, sur une année et sur les APSA dans le cas des programmations) sans nous préoccuper de l'instant « t » pour les élèves et de leur ressenti. De même, nous pensons que la volonté justifiée d'un apprentissage plus conséquent chez nos élèves ne doit pas se faire aux dépens de leur bien-être. A l'instar de Bordes (2006), il faudrait également donner davantage de sens aux apprentissages, et cela passe selon nous par une plus grande prise en compte des représentations des élèves.

Ainsi, bien qu'un parti pris conditionne l'essence de cet ouvrage, nous nous inscrivons dans une démarche recherchant une organisation judicieuse de l'enseignement en nous appuyant sur de multiples points de vue mais, sans oublier les élèves concernés. Les champs et acteurs interrogés sont donc divers afin de repérer un fonctionnement cohérent et efficace : les acteurs de terrain (professeurs d'EPS et élèves), les chercheurs en sciences humaines, les formateurs (FSSEP, IUFM), les inspecteurs... Seule cette vision multiple permettra peut-être d'apporter quelques solutions à tant de divergences. Malgré un souci d'exhaustivité, la réalisation de cet ouvrage nous a malheureusement contraints à occulter certains points de vue (aussi bien à l'intérieur de la discipline comme le SNEP, l'UNSS, qu'à l'extérieur comme l'épistémologie, etc) imposant encore plus l'emploi du conditionnel dans nos propos.

### **Une problématique large**

L'étendue de la problématique (de la programmation... à la situation), s'explique en partie parce qu'on ne peut comprendre un système sans en étudier toutes les parties. Nous nous sommes référés au modèle hiérarchique de la motivation de Vallerand (1997) que nous avons modifié et adapté à notre problématique (figure 1). Aux données classiques sur la motivation fournies notamment par Deci et Ryan (1985, 1991) et Ryan et Deci (2000) nous avons ajouté le besoin de variété en référence à d'anciennes données de Berlyne (1954, 1960) sur les besoins de nouveauté, incongruité et complexité. Nous avons également associé la variable dépendante « apprentissage » à celle de motivation. Notre conception psychologique du fonctionnement d'un être humain souligne en effet le lien étroit entre ces deux concepts avec l'idée principale suivante pour l'enseignement : il faut d'abord développer une motivation suffisante chez les élèves pour qu'ils apprennent, l'apprentissage permettant ensuite de conserver et d'accroître cette même motivation.

Le modèle présenté (figure 1) indique une idée classique chez les auteurs en EPS : la programmation d'APSA peut engendrer une motivation et des apprentissages qui influenceront les comportements des élèves dans les cycles, séances et situations. Mais il souligne également des effets possibles dans le sens inverse et donc des interrelations constantes entre les différents niveaux (programmation d'APSA, cycle, séance, situation).

Par conséquent, une proposition avancée par un auteur au niveau de la programmation d'APSA n'est pas suffisante si elle n'est pas accompagnée de propositions aux niveaux des cycles, séances et situations. Le nombre d'APSA dans la programmation impose des cycles plus ou moins longs nécessitant des mises en oeuvre particulières aux niveaux des séances et des tâches d'apprentissage (la situation étant l'appropriation de la tâche par l'élève). N'oublions pas que ce que vit le professeur d'EPS est avant tout une relation permanente avec les élèves se modifiant à chaque instant de la séance et de la situation.



Selon nous, si beaucoup de didacticiens s'intéressent à ce qu'il y a à apprendre, ils en oublient la cohabitation des élèves avec les professeurs d'EPS. La priorité de l'enseignement devrait porter sur la création des désirs d'action, des intentions, d'une motivation élevée et du plaisir d'être ensemble chez tous les élèves. Cette quête de l'adhésion permettrait ainsi de développer attention, mémorisation, prise de conscience, et finalement, apprentissage, source de plaisir chez les élèves et les professeurs d'EPS.

### Plan de l'ouvrage

Cet ouvrage débute par une enquête générale sur le fonctionnement de l'EPS et le ressenti des élèves. Il s'agit d'un souhait majeur : partir de ce qui se vit réellement sur le terrain. Nous nous appuyons sur deux enquêtes réalisées auprès de professeurs d'EPS et d'élèves et soulevons différentes problématiques.

Un bref aperçu historique est ensuite réalisé par Bernard Gence afin de mieux comprendre le passé de l'EPS quant à ses classifications et programmations d'APSA. Eric Dugas explique les difficultés à classifier et effectue une analyse fine et critique des classifications et programmations actuelles d'APSA. La question des pratiques sociales de révérence ou référence (CEDRE 4) ressurgit pleinement et n'est pas obsolète (Bonnefoy, 2004). Le choix des APSA est analysé d'un point de vue sociologique mais également selon les émotions et plaisirs ressentis par les élèves avec Philippe Gagnaire et François Lavie.

Riches de leurs expériences et de leurs connaissances scientifiques sur l'apprentissage et la motivation, Didier Delignières puis Annie Mansy-Dannay et Alain Guerrien nous exposent ensuite leurs conceptions opposées de l'EPS, en relation avec les problématiques de cet ouvrage.

Au regard de certains constats réalisés dans les articles présentés et de par notre conception personnelle de l'EPS basée sur l'activité adaptative de l'élève, il nous est alors apparu intéressant de mettre en avant avec Thierry Tribalat l'intérêt pour la discipline du réinvestissement, avec une application sur le terrain de Francis Lebrun et Jacques Lemaire.

Enfin, nous réalisons une synthèse des facteurs de motivation situationnelle afin de montrer la réalité complexe de l'élève en EPS, d'insister sur l'impact majeur du ressenti des élèves au niveau situationnel et d'expliquer plus amplement le modèle présenté (figure 1).

Julien Cordelois conclura cet ouvrage avec son regard de professeur d'EPS en relation constante avec ses élèves.

### Références

- BERLYNE D.E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, p.180-189.
- BERLYNE D.E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York : Mc Graw – Hill.
- BONNEFOY G. (2004). Introduction. *Les cahiers du C.E.D.R.E.* Edition AEEPS, n°4, p.4-6.
- BORDES P. (2006). Qu'est-ce que "donner du sens aux apprentissages" en EPS? *Revue HYPER EPS*, n°232, p.3-7.
- DECI E.L., RYAN R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- DECI E.L., RYAN R.M. (1991). A motivational approach to self : integration in personality. In R.A. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska symposium on motivation : Perspectives on motivation*, Lincoln : University of Nebraska Press, vol.38, p.237-288.



DELIGNIERES D. (1998). Apprentissage moteur : quelques idées neuves. *Revue EP.S*, n°274, p.61-66.

DUFOUR Y., MANSY-DANNAY A. (2006). Questionner les pratiques de terrain dans une problématique de réinvestissement. *Revue HYPER EPS*, n°232, p.28-31.

RYAN R.M., DECI E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55 (1), p.68-78.

SCHERER, K. (2006). Vers les sciences affectives. *Sciences Humaines*, n°171, p.42-43.

VALLERAND R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. ZANNA (Edit), *Advances in Experimental Social Psychology*. New-York : Academic Press, p.271-360.

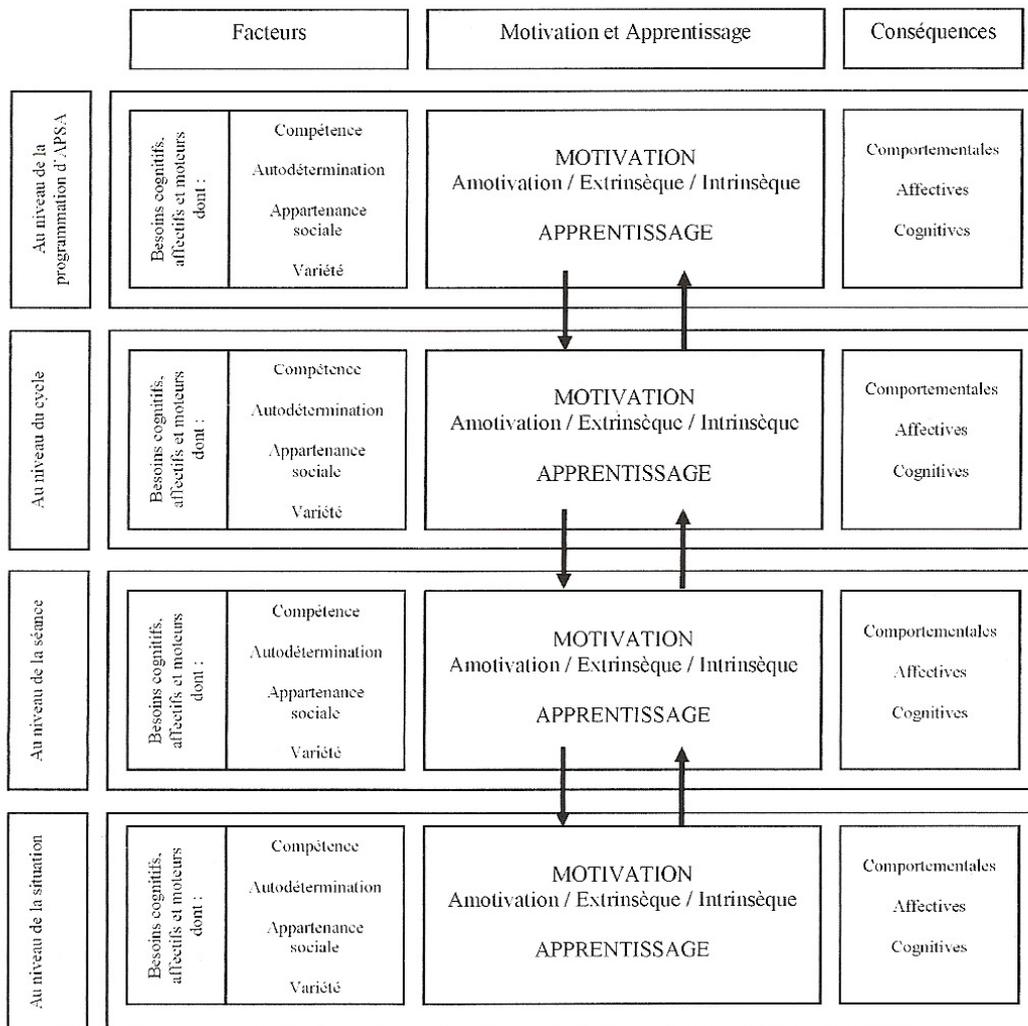


Figure 1 : Représentation hiérarchique et hypothétique du fonctionnement de la motivation et de l'apprentissage en EPS (Dufour, 2006 ; à partir du modèle de Vallerand, 1997)

