

GUINOT Jérôme - Professeur d'EPS, STAPS Rennes 2, AE-EPS Groupe « PLAISIR & EPS ».
LE ROY Dimitri - Professeur agrégé d'EPS, Docteur en STAPS, Académie de Rennes.

Mots clés : plaisir - réussite - mobilisation - émotions - collectif

« Tous ensemble en basket-ball » : Une forme scolaire de pratique pour une réussite commune en EPS

Plusieurs études¹ montrent que les activités du champ d'apprentissage 4 – notamment les activités de coopération et d'opposition collectives – font partie des APSA les plus enseignées en EPS. Or, divers propos d'élèves traduisent des leçons de basket parfois douloureuses : « *c'était nul, on n'a pas assez joué* », « *on s'est encore fait battre à plate couture* », « *on ne me passe jamais la balle, dès que je la perds, on me le reproche* ». L'activité collective semble ainsi bien souvent négligée. Certains élèves se focalisent sur l'exploit individuel – « *l'effet NBA ou playground* » – quand d'autres sont en difficulté pour réaliser une simple action utile à l'équipe. Si la programmation de cette activité semble séduisante, ses apports pour l'éducation nécessitent une réflexion approfondie.

Notre démarche, centrée sur la mobilisation² des élèves (Lavie & Gagnaire, 2014), cherche à faire ressentir à tous la joie de marquer et de faire marquer. Elle tente de dépasser les dilemmes et les tensions professionnels qui se posent à chaque enseignant s'aventurant dans l'enseignement du basket :

1) faire pratiquer et progresser tous les élèves malgré les fortes hétérogénéités,

- 2) permettre aux élèves de prendre du plaisir dans une activité d'opposition qui engendre parfois des formes de déplaisir,
- 3) prendre en compte l'élève, son expérience, dans une activité collective,
- 4) tendre vers des valeurs de partage dans une activité où la domination, matérialisée par la victoire sur l'autre, est la principale finalité.

Pour leur permettre de vivre une réelle expérience collective marquante et gratifiante, notre forme scolaire de pratique s'appuie sur des modes de pratique³ favorisant des plaisirs de pratiquer et de progresser individuellement et « tous ensemble ». Ils reposent sur les possibilités et les préoccupations des élèves (Groupe Plaisir & EPS, 2020) et s'appuient sur des « artefacts majorants », désirables, libérateurs, et significatifs pour eux. Nous souhaitons ainsi favoriser un « basket plaisir » qui permet à chaque élève de vibrer, de réussir, et de se sentir reconnu et utile au groupe.

1. Des pistes pour favoriser des ressentis de plaisirs en basket-ball

Plusieurs éléments réduisent la possibilité, pour les élèves, de ressentir du plaisir. Certains ont peu le ballon, tirent rarement, voire jamais. Dans un rapport de force déséquilibré, d'autres ne vivent que trop rarement l'émotion de la victoire et les expériences de réussite indispensables pour s'engager et progresser. Le renforcement de la comparaison sociale crée ici une menace et fait courir le risque de paraître incompetent face aux autres (Favre, 2007). Les équipes cumulant des défaites rentrent alors dans une spirale de l'échec qui peut conduire au déplaisir, à une baisse de l'engagement, voire à une

1) e.g. Rapport IGEN, « *La situation de l'EPS au collège* », 2018 ; Rapport CNE, « *L'évaluation aux baccalauréats* ».

2) Nous entendons par mobilisation le degré d'implication d'un sujet confronté à une situation.

3) Un mode de pratique est un jeu didactique évolutif qui tient compte de l'activité de l'élève in situ, c'est à dire de sa façon de pratiquer.

Figure 1 - Plaisirs en basket-ball et pédagogie de la mobilisation



« *impuissance apprise* » (Seligman, 1975). Cela peut aboutir à des effets délétères (énervement, abandon) qui vont à l'encontre des enjeux d'éducation (respect, coopération). Pour favoriser la mobilisation pleine et entière

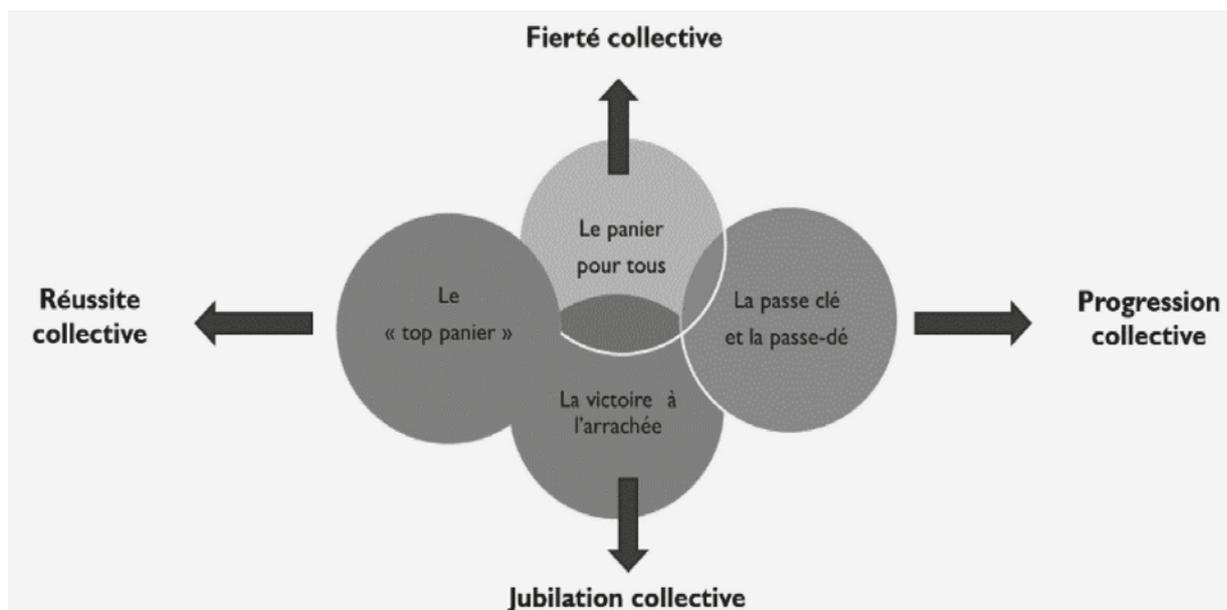
des élèves, garantir leurs réussites et leurs progrès, nous avons souhaité faire vivre une multitude de plaisirs ludo-sportifs (Haye, 2001) – bio-plaisirs, psycho-plaisirs, socio-plaisirs, etc. – qui s'entremêlent (Figure 1).

2. Des leviers pour favoriser la mobilisation des élèves

Inspirés de certaines pistes de la pédagogie de la mobilisation⁴, nos modes de pratique s'appuient sur quatre fondements pour favoriser le plaisir de jouer et de gagner « tous ensemble » (Figure 2). Mis en œuvre de manière habile et progressive par l'enseignant, ils font vivre à tous les élèves :

- la réussite (le « top panier ») et la jubilation collective (victoire à l'arrachée),
- la fierté de marquer (le panier pour tous) et de faire marquer (la « passe clé » et la « passe-dé »).

Figure 2 - Fondements de la forme scolaire de pratique « tous ensemble en basket-ball »



Pratiqués en 3 contre 3, nos modes de pratiques sont organisés autour de cinq piliers que chaque enseignant peut adapter en fonction de ses conceptions et de ses lieux d'intervention :

- 1) Le jeu est organisé par les **cinq règles fondamentales** proposées initialement par James Naismith⁵ : non contact ; cible haute, petite et horizontale à adapter ; espace interpénétré ; manipulation avec les mains ; nécessité de dribbler pour avancer.
- 2) Les oppositions se déroulent en deux mi-temps. Cette règle offre la possibilité aux élèves de rééquilibrer le rapport de force. Nous observons davantage de **victoires « à l'arrachée »**, ce qui génère des émotions et des moments jubilatoires collectifs.
- 3) Le nombre de tirs par possession est limité à « *deux cartouches* ». Cette règle favorise une meilleure sélection des tirs : ils deviennent une ressource précieuse pour l'équipe. Le panier marqué prend de la valeur.

4) Le match se conclut sur un **double score** ; un **score parlant** et un nombre de « top paniers ». En cas d'égalité sur le score parlant, le nombre de « **top paniers** » départage les équipes. Le « top panier » est ici le marqueur d'une réussite collective qui a de la valeur pour les élèves et génère un plaisir partagé : les trois joueurs doivent contribuer à la progression vers l'avant avant de marquer. Si le tir est manqué, l'action devient une « top attaque » et reste un indicateur utile pour mesurer la cohésion collective et les progrès du groupe classe tout au long de la séquence.

5) Les élèves jouent en **auto-arbitrage** et sont garants du bon déroulement du jeu. Ce choix permet le passage du rôle individuel de l'arbitre à un rôle plus collectif. En cas de litige, les capitaines se mettent d'accord. L'action est rejouée si aucune décision ne fait l'unanimité.

3. Les préoccup'actions des élèves en basket-ball

Notre démarche s'attache à impliquer pleinement chaque élève dans sa pratique. Il est davantage mobilisé lorsqu'il y a adéquation entre sa préoccup'action⁶ dominante et les attentes du contexte auquel il est confronté⁷. L'apprenant est envisagé non pas « en creux », à travers ses manques et ses déficits, mais « en bosse », à travers les ressources effectives qu'il peut mobiliser. Nous nous sommes ainsi intéressés aux préoccup'actions de nos

élèves de collège en attaque : que font-ils et que cherchent-ils à faire ? Quelle conduite motrice récurrente pouvons-nous observer ? Nous repérons trois préoccup'actions majeures qui évoluent avec les progrès des élèves : une préoccup'action initiale en début d'étape et une plus évoluée en fin d'étape, signe de l'émergence d'une nouvelle préoccup'action.

4) Piste 1 : « tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices » ;
Piste 5 : « valoriser l'autodétermination et l'interdépendance positive » ;
Piste 6 : « faire vivre des expériences marquantes ».

5) Inventeur du basket en 1891 (règles qui permettent de différencier le basket des autres sports collectifs).

6) Nous avançons ici le concept de préoccup'action 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.

7) Piste 4 : « aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves ».

3.1. Préoccup'actions à l'étape 1

Dans une première étape, l'élève cherche à entrer en possession de la balle quand il ne l'a pas et à la donner dès qu'il la reçoit. Ici, l'adversaire n'est pas un élément signifiant pour l'élève, ce qui se traduit par de nombreuses pertes de balles et souvent peu de tirs. Progressivement, cette préoccup'ac-

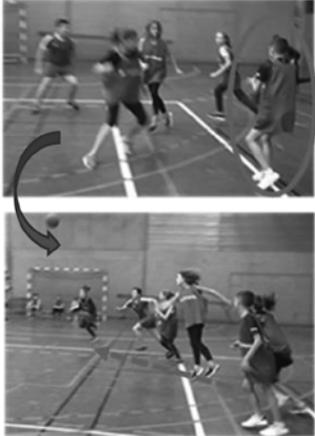
tion évolue et de nouveaux éléments deviennent signifiants : la cible et le(s) adversaire(s). Nous pouvons observer une volonté de faire progresser la balle vers la cible. L'élève cherche également à se libérer en se plaçant dans des zones sans défenseur. Il se déplace près du cercle pour s'offrir une possibilité de tir.

Préoccup'actions à l'étape 1	Observables
<p><u>Préoccup'action initiale</u></p> <p>PB : Donner à un partenaire</p> <p>NPB : Attraper la balle</p>	<p>- Se débarrasse de la balle dès réception ou la conserve indéfiniment (photo 1)</p> <p>- Suit la balle : « effet grappe »</p> 
<p><u>Evolution de la préoccup'action</u></p> <p>PB : Transmettre à un partenaire libre, progresser vers la cible</p> <p>NPB : Recevoir dans un espace libre sans défenseur</p>	<p>- Observe le jeu et passe dès qu'un partenaire est libre (photo 2). Echappe à la défense en dribblant vers la cible</p> <p>- S'écarte du défenseur en pas chassés</p> 
	<p><u>Temps de possession</u> : entre 20 et 30 s</p> <p><u>Moments « balle arrêtée » ou « joueur arrêté »</u> : 2/3 du temps de possession</p>
<p><u>Artefacts pédagogiques possibles</u> :</p> <p>« Tour de contrôle invulnérable »</p> <p>« Zones indéfendables »</p> <p>« 1^{er} tir gratuit »</p>	<p>L'enseignant offre des « pouvoirs d'agir facilitants », ici donner du temps et de l'espace, pour favoriser, assez rapidement, un premier niveau de réussite.</p>

3.2. Préoccup'actions à l'étape 2

A cette étape, deux éléments deviennent signifiants : l'espace et le temps. L'élève cherche à se libérer plus rapidement des adversaires et à davantage se diriger vers la cible. Il n'est pas pour autant dans une logique de contre-attaque. Un mode de pratique qui s'orienterait dans cette voie nous

semble donc peu pertinent, car il risque d'engendrer un conflit de sens (Bui-Xuân, 2011) pouvant aboutir à une stagnation des élèves. Progressivement, cette préoccup'action évolue. L'élève a la volonté d'amener plus rapidement la balle en zone de marque, avant que la défense ne s'organise (photo 4). C'est ici un indicateur de changement de préoccup'action.

Préoccup'actions à l'étape 2	Observables
<p><u>Préoccup'action</u></p> <p>PB : Amener la balle vers la cible</p> <p>NPB : Recevoir la balle en direction de la cible</p>	<p>- S'informe sur les courses de ses partenaires dès réception de la balle et enchaîne avec une passe ou un dribble vers l'avant (photo 3 et 4)</p> <p>- Course vers l'avant, réception de balle à l'arrêt</p> 
<p><u>Evolution de la Préoccup'action</u></p> <p>PB : Passer et/ou dribbler pour gagner du temps sur l'adversaire</p> <p>NPB : Offrir des solutions pour prendre les défenseurs de vitesse</p>	<p>- Passe dans la course (la passe longue apparait), dribble de progression en contournant la défense avec une vitesse de course significative</p> <p>- Course vers l'avant, sur les côtés, à distance de passe.</p> <p>- Reçoit la balle dans la course et tente d'enchaîner avec un dribble ou une passe</p>
	<p><u>Temps de possession</u> : entre 10 et 20 s</p> <p><u>Moments « balle arrêtée ou joueur arrêté »</u> : 30 à 60 % du temps de possession</p> <p><u>Trajectoires de la balle</u> : 60 à 80% d'entre elles sont orientées vers l'avant</p>
<p><u>Artefacts pédagogiques possibles</u> :</p> <p>« Tour de contrôle »</p> <p>« Zones indéfendables temporaires »</p> <p>« Top panier »</p>	<p>L'enseignant propose des « pouvoirs d'agir majorants » pour favoriser les progrès et l'émergence d'une nouvelle préoccup'action.</p>

3.3. Préoccup'actions à l'étape 3

A cette étape, l'élève cherche à amener rapidement la balle vers l'avant sans perte de vitesse. Il effectue des passes dans la course de ses coéquipiers qui s'ajustent pour recevoir la balle en mouvement. Deux éléments deviennent signifiants pour l'élève : la vitesse et l'occupation de l'espace en largeur et

en profondeur. Au niveau le plus évolué de cette préoccup'action, le joueur cherche à enchaîner ses actions pour gagner en efficacité. En cas de repli défensif efficace, il s'efforce de conserver la balle. Il adapte ses décisions à sa perception de la situation et s'engage dans les prémices d'une attaque placée. Ces éléments sont significatifs de l'émergence d'une nouvelle préoccup'action : accélérer ou ralentir au regard du rapport de force.

Préoccup'actions	Observables
<p><u>Préoccup'action initiale</u></p> <p>PB : Passer au partenaire le mieux placé en appui</p> <p>NPB : Recevoir la balle vers l'avant en mouvement</p>	<p>- S'oriente vers la cible dès réception de la balle, enchaîne avec un dribble de débordement ou une passe dans la course vers l'avant et sur les côtés.</p> <p>- Course accélérée vers l'avant dès récupération de la balle. Organisation corporelle permettant de courir et de s'informer</p>
<p><u>Préoccup'action évoluée</u></p> <p>PB : Surprendre mon adversaire direct ou conserver</p> <p>NPB : Se démarquer à distance de passe</p>	<p>- Enchaîne passe vers l'avant et appel de balle en profondeur (« passe et va », photo 5 et 6)</p> <p>- Dribble sans regarder sa balle, exploitation de la vision périphérique (passe sans regarder)</p> <p>- Se projette en calquant sa course sur la balle ou sur le futur porteur pour être à distance de passe (photo 7) : exploitation des « 3 couloirs »</p>
<p><u>Temps de possession</u> : entre 8 et 15 s</p> <p><u>Moments « balle ou joueur en mouvements »</u> : 70 à 90% du temps de possession</p>	
<p><u>Artefacts pédagogiques possibles</u> :</p> <p>« Tour de contrôle limitée »</p> <p>« Zone passe clé »</p> <p>« Double score »</p>	<p>L'enseignant suggère des « contraintes majorantes » pour favoriser les progrès et l'émergence d'une nouvelle préoccup'action.</p>

Photo 5 et 6



Photo 7



4. Modes de pratique et artefacts pédagogiques

En observant les préoccup'actions et les habiletés motrices de chacun, l'enseignant peut offrir, proposer et suggérer des artefacts pédagogiques⁸ pertinents et signifiants permettant aux élèves de pratiquer et de progresser « tous ensemble »⁹. Chaque artefact proposé vise à « épouser » et « épuiser » la préoccupation dominante de l'élève tout en l'autorisant à s'en « libérer », à travers l'apparition d'une préoccupation naissante. Il représente une aide à la pratique et au progrès pour l'élève dans la mesure où il guide la perception de l'acteur, l'aide à interpréter l'environnement et par conséquent fait évoluer son expérience (Gal-Petitfaux, 2000). En déclenchant une transformation motrice, cognitive ou émotionnelle chez l'élève, il joue le rôle d'amplificateur d'expériences (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013). Trois types d'artefacts pédagogiques sont proposés pour engager les élèves dans des modes de pratique en phase avec leurs préoccup'actions et leurs possibilités :

- des « pouvoirs d'agir facilitants » offrent la possibilité aux élèves situés en début d'étape d'accéder à un premier niveau de réussite crédible et accessible d'emblée¹⁰ ;
- des « pouvoirs d'agir majorants » permettent à chaque élève, à une étape plus évoluée, de s'engager, de pratiquer ensemble et de progresser ;

- des « contraintes majorantes » encouragent les élèves en réussite à poursuivre leur évolution seuls et avec les autres.

Par la découverte de nouveaux aspects du jeu, ils permettent à l'élève de vivre différents plaisirs, significatifs pour lui, en utilisant ses armes du moment. Ces artefacts peuvent être liés au règlement de l'activité (e.g. nombre de points par panier), au temps (e.g. durée d'invulnérabilité), à l'espace (e.g. zones indéfendables), au corps (e.g. contraintes sur le PB) ou encore au matériel (e.g. taille des ballons). Dans un mode de pratique, c'est le choix et la combinaison d'artefacts judicieusement sélectionnés qui permet d'épuiser et de favoriser l'émergence d'une nouvelle préoccup'action.

4.1. La tour de contrôle

A la première étape, les préoccup'actions de l'élève montrent qu'il éprouve des difficultés pour échanger avec son partenaire en raison de contraintes fortes sur le porteur de balle (e.g. forte densité défensive, manipulation de la balle difficile). L'enseignant peut alors offrir un pouvoir d'agir facilitant : « la tour de contrôle invulnérable ». Cet artefact donne davantage de pouvoir au joueur en interdisant au défenseur de lui prendre le ballon des mains.

8) Un artefact désigne tout outil – naturel ou artificiel, matériel ou conceptuel – ayant subi ou non une transformation d'origine humaine, conçu pour offrir un ensemble de ressources permettant d'organiser ou de modifier des actions humaines (Rabardel, 1995).

9) Piste 7 : « proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation de l'élève ».

10) Piste 2 : « favoriser une réussite quasi-immédiate, entretenir un espoir de réussite en permanence ».

Il dispose de temps, sans pression défensive, pour trouver un partenaire démarqué, ce qui limite les pertes de balle et permet aux élèves plus timorés, moins habiles, de jouer avec les autres. Ils observent également davantage le jeu ce qui facilite l'émergence de la seconde préoccupation. Progressivement, l'enseignant peut proposer un pouvoir d'agir majorant : « la tour de contrôle » (Photo 8). Il est interdit pour le défenseur de prendre le ballon des mains du porteur lorsqu'il place sa balle contre sa poitrine (première étape) ou au-dessus de sa tête (évolution possible).

Cela permet à l'élève de construire des postures efficaces pour passer la balle à ses partenaires. La balle à la poitrine, particulièrement utile en début d'étape, permet ainsi aux élèves de construire la passe à deux mains. Les

trajectoires deviennent plus précises et plus tendues. La balle au-dessus de la tête permet à l'élève de surpasser le défenseur pour jouer vite vers l'avant sans se faire intercepter, ce qui est une préoccupation majeure aux étapes 2 et 3. Pour les élèves dont les préoccupations correspondent à la troisième étape et cherchant à jouer plus vite, l'enseignant peut instaurer une contrainte majorante qui les incitent à se dépasser pour progresser : la « tour de contrôle limitée ». Ici, la durée d'invulnérabilité est passagère (3 à 5 secondes selon les niveaux) ce qui les encourage à libérer plus rapidement la balle. A l'image du fonctionnement en Ultimate, le défenseur sur le porteur est chargé de compter à haute voix et doit rester vigilant sur le respect du non-contact.

Photo 8

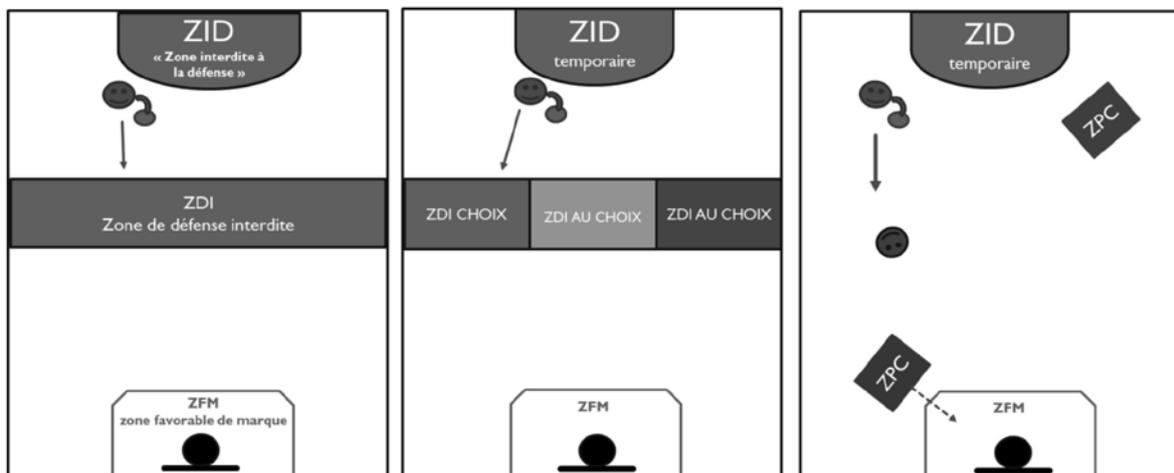


4.2. Les zones indéfendables

A la première étape, les élèves éprouvent des difficultés pour faire progresser collectivement le ballon vers la cible. L'enseignant peut offrir un pouvoir d'agir facilitant : les « zones indéfendables » (Figure 3). Cet artefact contraint l'activité défensive sur le terrain et offre des « sas de décompression » pour l'équipe qui attaque, lui permettant de mieux agir collectivement. Une « Zone de remise en jeu » est interdite à la Défense (ZID), et des « Zones de Défense Interdite¹¹ » (ZDI) sont placées au centre du terrain. La taille et le nombre de ces zones dépendent ici du niveau des élèves et peuvent évoluer au cours de la séquence. Sur remise en jeu, l'élève dispose maintenant de temps, sans pression défensive, pour trouver un partenaire

démarqué. La « Zone de Défense Interdite », quant à elle, favorise la mise en œuvre d'un dribble de progression qui est un indicateur de changement de préoccupation à l'étape 1. Ils peuvent ainsi accéder à un plaisir quasi immédiat, celui d'échanger et d'avancer sans perdre la balle. Progressivement, l'enseignant peut proposer un pouvoir d'agir majorant : les « zones indéfendables temporaires ». Elles sont désormais indéfendables jusqu'à réception de la balle. Ensuite, le défenseur peut intervenir sur le porteur. Cet artefact permet d'amorcer le jeu plus rapidement après un panier encaissé, d'inciter à jouer davantage vers l'avant et de limiter les pertes de balles qui freinent l'engagement de certains ou provoquent des tensions au sein des équipes.

Figure 3 - Les zones indéfendables



Par la suite, si le plaisir du jeu s'estompe, une contrainte majorante les incite à se dépasser pour faire progresser collectivement le ballon. Dorénavant, les

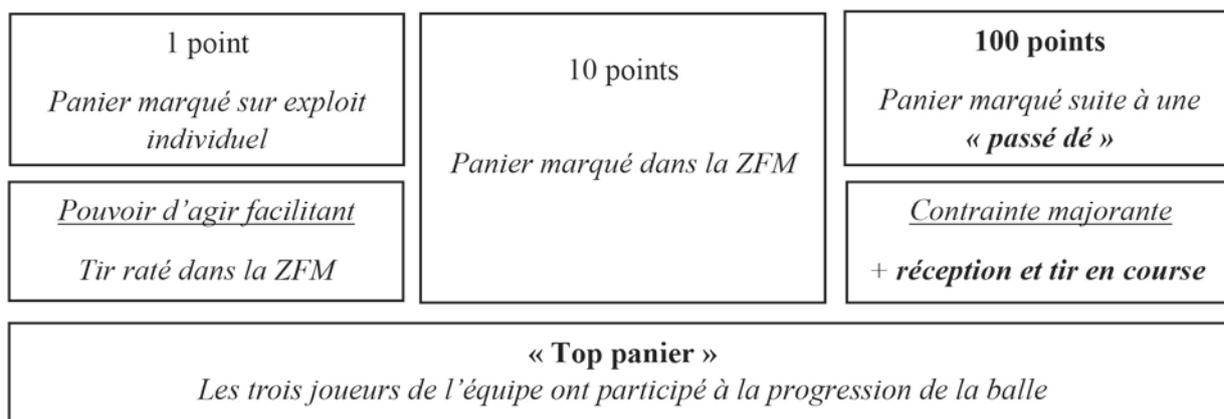
zones centrales indéfendables sont remplacées par une « Zone Passe Clé » (ZPC), que les élèves choisissent de placer où ils le souhaitent dans le terrain

11) Le défenseur peut passer dans la zone mais ne peut y être proposer une défense active.

adverse. Le joueur est invulnérable dans cette zone sur réception d'une passe. Les joueurs doivent ici se concerter pour trouver le bon emplacement au regard des caractéristiques de l'équipe. Cet artefact oriente le porteur de balle situé dans cette zone vers la recherche de solutions pertinentes près de la cible. Le nombre de « **passes clés** » peut ici être un indicateur qui souligne un changement d'étape.

4.3. Le double score : entre score parlant et top panier

Pour permettre à tous les élèves de repérer et de capitaliser leurs progrès¹², en participant à la progression du ballon et à l'action de marque, l'enseignant peut proposer l'artefact pédagogique « double score ». Il se compose d'un « score parlant » et d'un « top panier » (pilier 5). Le score parlant est constitué de trois catégories de points : 1 point pour un panier marqué sur un exploit individuel, 10 points pour un panier marqué dans la zone favorable de marque (ZFM) et 100 points pour un panier marqué dans la ZFM après une passe décisive (un dribble de progression est autorisé avant le tir). Ici, la valorisation dans le score de la passe décisive (« **passé dé** ») au détriment de l'exploit individuel s'inscrit dans notre volonté de favoriser un basket collectif dans lequel l'élève prend plaisir à marquer et à faire marquer.



Eu égard aux hétérogénéités substantielles à une leçon d'EPS et à l'objectif du « tous ensemble » en basket, les trois artefacts pédagogiques développés ici représentent un moyen, parmi d'autres, pour permettre une pratique de tous, une optimisation des progrès et un ressenti de plaisirs signifiants en basket. Cependant, en fonction de son contexte d'intervention et des objectifs visés, chaque enseignant d'EPS peut s'appuyer sur d'autres artefacts

Toutefois, les difficultés pour marquer peuvent subsister chez certains élèves, notamment à la première étape. L'enseignant leur propose alors un pouvoir d'agir facilitant : « 1^{er} tir gratuit » dans la zone de marque favorable (il s'effectue sans présence de la défense). Cette règle permet à l'élève – qui, dans une forme traditionnelle du jeu, tire et marque peu – d'accéder au plaisir lié à la marque. Il dispose de plus de temps et n'est pas gêné dans son tir (Ruiz et Lavie, 2015). Dans le score parlant, l'enseignant peut, au regard des difficultés des élèves, faire le choix de valoriser les tirs manqués pris à bon escient (1 point).

Pour des élèves en réussite permanente, l'enseignant peut proposer une contrainte majorante qui va accompagner une préoccupation orientée vers un jeu accéléré vers l'avant (étape 3) : pour marquer 100 points, l'élève doit recevoir la balle en mouvement dans la zone favorable de marque et enchaîner avec un tir en course. Cet artefact permet à l'élève d'accéder à un plaisir lié à une réussite plus élaborée. Cela nécessite de construire de nouveaux pouvoirs moteurs pour le passeur (mettre le camarade dans les meilleures dispositions en ajustant ma passe à son déplacement et à ses possibilités) et pour le futur tireur (adopter un démarquage efficace et pertinent en ajustant l'orientation et la vitesse de ma course). Par ce travail de « jeu à 2 », une relation collective plus élaborée s'instaure.

pédagogiques. Par exemple, épisodiquement, l'instauration d'une règle du hors-jeu est envisageable pour inciter les élèves à se positionner vers l'avant et à distance de passe. La réception d'une première passe ne peut se faire que dans son propre demi-terrain, ce qui amène les élèves à ne plus stagner en zone offensive et les empêche de lancer le ballon loin devant systématiquement. Ils doivent trouver d'autres solutions pour progresser rapidement.

5. Choix des artefacts pédagogiques et moments d'optimisation

En début de séquence, l'enseignant se révèle être un « metteur en scène » d'artefacts pédagogiques. Il choisit et propose ceux qui seront mis en œuvre pendant la leçon. Il va ensuite progressivement dévoluer cette opportunité à l'élève qui devient « acteur en scène » de ses propres artefacts et progrès¹³. Pour cela, en plus de ses propres ressentis, il dispose de trois soutiens périphériques : l'enseignant, ses camarades et le score. Au sein de la leçon, l'élève peut ainsi jouer avec les pouvoirs d'agir et les contraintes¹⁴. Sur le long terme, il est progressivement amené à pratiquer avec une majorité de contraintes majorantes.

L'enseignant associe aux modes de pratique des « moments d'optimisation » qui peuvent prendre la forme d'ateliers ou de situations ciblées.

Ils créent un effet loupe sur un aspect particulier reconnu comme signifiant par l'élève. Ils vont lui permettre de répéter, d'accumuler de l'expérience et d'acquérir de nouvelles habiletés motrices. Nos observations révèlent que les enseignants se concentrent fréquemment sur le développement de deux habiletés : le tir et le dribble. La mise en évidence des étapes de préoccupation, nous amène à envisager un travail beaucoup plus conséquent sur d'autres aspects : la maîtrise des appuis, la protection du ballon et le travail de démarquage. A la dernière étape, il semble pertinent d'aller vers la construction de situations ciblées sur l'enchaînement des actions (courses, dribbles, arrêts, passes, tirs) ou sur la lecture du jeu et la prise de décisions (jouer seul ou avec les autres ; accélérer ou ralentir).

12) Piste 8 de la pédagogie de la mobilisation.

13) Piste 5 : « valoriser l'interdépendance et l'autodétermination »

14) Piste 3 : « ajuster l'enjeu du jeu à ses élèves »

Conclusion

À travers cette démarche, nous souhaitons célébrer un « basket plaisir », jubilatoire, collectif et mémorable au sein duquel les hétérogénéités deviennent une ressource pour pratiquer « tous ensemble ». Si notre forme scolaire de pratique permet d'envisager des pistes pour favoriser le plaisir des élèves, elle ne doit pas se cantonner à une vision étriquée de l'acte d'enseigner. S'appuyer sur les préoccupations des élèves, sur ce qu'ils font

et cherchent à faire, nécessite d'innover et d'expérimenter en permanence pour adapter, leçon après leçon, les modes de pratique aux singularités de chaque classe et de chaque élève. C'est dans ce savant dosage que se construit, pour l'enseignant et pour les élèves, le plaisir de pratiquer et de progresser « tous ensemble ».

BIBLIOGRAPHIE

Bui-Xuân G. (2011). *Le plaisir, un fait conatif total*. In G. Haye (Eds.), *Le plaisir*. Paris : Editions EP&S, p. 49-66.

Favre D. (2007). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, Motivations et Apprentissage*. Paris : Dunod.

Gal-Petitfaux N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de natation : les cas des situations de nage en file indienne*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montpellier 1.

Haye G. (2001). *Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS*. Revue Hyper, 214.

Lavie, F., & Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé : Éditions AE-EPS.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Ruiz, B., & Lavie, F. (2015). Indicateurs d'évolution d'une forme de jeu embryonnaire du basket-ball en 6^{ème}. 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.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris: Editions EP.S.

Seligman, M. (1975). *Helplessness. On Development, Depression and Death*. Freeman : San Francisco.

Sitographie

Groupe Plaisir & EPS (2020). *Pédagogie de la mobilisation : démarche. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser*. Édition numérique : AE-EPS. En ligne : <https://www.aeeps.org/productions/1545-demarche-pedagogie-de-la-mobilisation.html>