

LAVIE François - Professeur agrégé d'EPS, Lycée Godefroy de Bouillon, Clermont-Ferrand
Groupe « PLAISIR & EPS » de l'AE-EPS

Mots clés : habitus de pratique positif - plaisir de pratiquer - mobilisation - préoccup'actions - parcours d'expériences formatrices

Pédagogie de la mobilisation et habitus de pratique positif

Une illustration en relais-vitesse

« Dans la narration que fait chacun de sa propre histoire avec le sport ou l'activité physique et sportive, l'enseignement d'EPS tient finalement une place assez faible dans le souvenir, et est surtout structurante de manière négative ». Cette phrase tirée d'une étude qualitative récente sur les trajectoires individuelles d'activités physiques et sportives des Français (Kantar sport, 2018) devrait amener la profession à repenser l'EPS, voire à la réinitialiser.

Car, enfin, l'enjeu majeur de l'EPS ne devrait-il pas être, justement, la construction d'une relation de plaisir à la pratique (Delignières & Garsault, 2004 ; Lavie & Gagnaire, 2014) à tous les niveaux de la scolarité ?

Les nouveaux programmes ne ciblent pas clairement cet objectif mais offrent néanmoins, la possibilité de proposer des formes scolaires de pratique originales qui permettent d'inscrire le plaisir de pratiquer, de réussir et de progresser dans le vécu de chaque élève et contribuer ainsi au développement d'un habitus de pratique positif. Nous prôtons une pédagogie de la mobilisation (groupe ressource Plaisir & EPS de l'AE-EPS) qui se concrétise autour d'un parcours d'expériences formatrices et majorantes constitué, pour une même séquence d'enseignement, de 2 ou 3 modes de pratiques emboîtés et adaptés aux ressources progressivement capitalisées par les élèves.

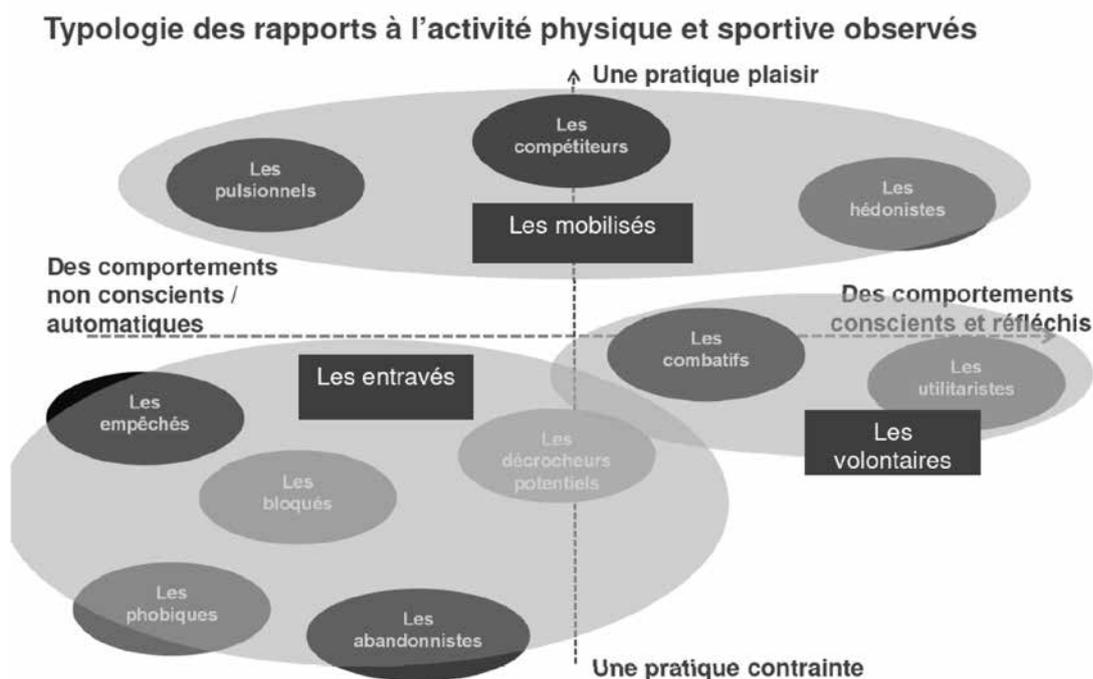
Activité physique, santé et plaisir

Les bienfaits de la pratique physique et les méfaits de la sédentarité sur la santé ne sont plus à démontrer. Pourtant, 46 % des Français déclarent ne jamais pratiquer une activité sportive et 14 % admettent ne s'y consacrer que très rarement (Eurobaromètre, 2017). Dès lors, nous sommes en droit de nous interroger sur la part de responsabilité de l'EPS. Si à peine la moitié des Français pratiquent une activité physique régulière alors il faut admettre que l'EPS n'atteint pas son objectif.

Plus inquiétante encore, l'étude qualitative (Kantar sport, op.cit.) dresse le profil type des pratiquants et non-pratiquants en mettant en évidence les leviers et les freins à la pratique régulière. Là encore, les conclusions sont édifiantes.

Trois groupes sont identifiés : les mobilisés, les volontaires et les entravés, à l'intérieur desquels sont encore spécifiés des profils types (figure 1).

Figure 1



Ces profils révèlent que le facteur déterminant pour une pratique régulière plus ou moins fréquente est le plaisir (les mobilisés). À l'inverse, lorsque l'activité physique et sportive est plutôt associée à une contrainte ou à du déplaisir, la pratique est épisodique, erratique, voire quasi inexistante (les entravés). Entre les deux, les « volontaristes » se caractérisent par une pratique guidée par le devoir de santé mais comme elle n'est pas ou peu liée au plaisir, la motivation à la pratique régulière est très fluctuante. Ces travaux rejoignent en partie ceux de Claire Perrin (1993) qui montrent que le seul souci hygiéniste conduit *in fine* à un comportement sédentaire.

L'enquête montre également que des attitudes de rejet de toute forme d'activité physique et sportive se construisent très tôt, notamment en EPS,

à partir d'expériences vécues comme négatives à l'école et au collège. Cet aspect négatif attribué à la discipline n'est toutefois pas compensé par le groupe des « mobilisés » qui évoquent le plaisir comme levier principal mais un plaisir construit dans leur jeunesse au cours de leur pratique sportive extrascolaire. Et ce n'est pas le projet « 30 minutes d'activité physique quotidienne à l'école » du ministère de l'Éducation nationale qui sera la solution au problème posé.

Le plaisir est donc le moteur principal de la construction d'une habitude de pratique durable dans le temps et par voie de conséquence, il est bénéfique à la santé de l'individu.

La finalité de l'EPS en question

L'EPS remplit-elle son office ? À la lumière de l'étude qualitative précédemment citée, c'est une question de fond qu'il faut oser se poser. Le devoir d'inventaire devient même une impérieuse nécessité car si nous ne le faisons pas, le pouvoir politique se chargera de le faire à notre place. C'est déjà le cas, d'ailleurs, si l'on en juge par les tentatives récentes d'introduction du sport « fédéral » à l'école que ce soit par le 2S2C, par « l'école le matin, sport l'après-midi » (Cf. Les priorités pour le sport). Si, la pratique du sport version fédérale s'avère plus efficace que la pratique de l'EPS sur le développement d'un habitus de pratique positif, alors il phagocyttera progressivement l'EPS.

L'utilité sociale de l'EPS est à interroger d'abord dans sa finalité. À l'école et au collège (programmes 2015) comme au lycée (programmes 2019), elle est de former un citoyen avant de former un pratiquant. Ce citoyen « rationnel », car « lucide, cultivé et autonome », serait donc en capacité de se soucier de sa propre santé pour faire des choix et s'engager de manière raisonnée dans un mode de vie actif. Les déterminants émotionnels du pratiquant, bien

qu'esquissés derrière le terme « épanoui » (lycée), sont absents au profit de raisons scolairement acceptables, qui font appel à la réflexion, l'analyse et la prise de décision. Pourtant, les programmes déclarent que l'EPS « initie au plaisir de la pratique sportive » (collège) et « fait toute sa place au plaisir d'agir » (lycée) mais, dans les faits, ce ne sont que des déclarations d'intention. En pratique, il est considéré comme la récompense de l'investissement et du travail de l'élève : « Grâce aux efforts consentis, aux progrès réalisés et constatés, l'élève éprouve le plaisir de pratiquer une activité physique raisonnée et régulière tout au long de la vie ». Cette phrase tirée de l'objectif « construire durablement sa santé » (lycée) ainsi que tout le paragraphe qui lui est consacré, démontre que le plaisir n'est pas envisagé comme le levier principal à activer mais comme la résultante du travail et des efforts (Haye & Delignières, 2011). Et comme le plaisir n'est pas un contenu d'enseignement à proprement parler, il n'apparaît sous aucune forme dans les attendus de fin de cursus.

Vers une réinitialisation de l'EPS ?

Nous pensons qu'une réinitialisation de l'EPS est nécessaire car la finalité de l'EPS n'est plus lisible et est en décalage avec ses attentes sociales. Il faut entendre cette métaphore comme une remise en état du système pour lui redonner la vigueur qu'il a perdue. Nous estimons qu'un soft reset serait bénéfique car les mises à jour successives liées à l'empilement des différents programmes ont considérablement ralenti le système.

Alors que le sport a été introduit en éducation physique pour lutter contre l'ennui et la démotivation des élèves, l'EPS, à son corps défendant, a asséché les émotions et le plaisir d'agir par la recherche d'une légitimité et conformité scolaire toujours plus grande. La démultiplication et la déclinaison croissante des attendus de fin de cursus¹, croisées avec les caractéristiques de l'établissement pour déterminer les contenus de l'EPS, éloignent encore davantage les enseignants de la construction d'un habitus de santé

positif. Sauf lorsque les projets pédagogiques sont farouchement attachés à cette notion, le plaisir est soit absent de l'enseignement de l'EPS, soit jugé comme un allant-de-soi qui se construirait de façon naturelle par la pratique mais sur lequel l'enseignant n'a pas ou peu de prise ou, pire, qui n'aurait pas sa place dans le contexte scolaire.

Si l'étude qualitative nous enseigne que le plaisir de pratiquer est le principal levier d'une activité physique durable, alors la finalité de l'EPS doit être directement reliée à cet enjeu. Car paradoxalement, bien avant les bénéfices escomptés en matière de santé, c'est le plaisir de pratiquer, le plaisir de réussir et le plaisir de progresser qu'il faut viser prioritairement en EPS. Ainsi la finalité pourrait être de développer, pour tous les élèves, le plaisir, l'envie et les moyens d'une pratique physique régulière, durable et autonome, adaptée à ses ressources, seul et à plusieurs en toute sécurité.

Pédagogie de la mobilisation versus pédagogie des manques

En général, les contenus d'enseignement en EPS sont principalement dictés par un souhaitable à atteindre, piloté à la fois par les attendus exigés dans les programmes et/ou examens scolaires et par les attentes de l'enseignant en termes de « progressions techniques ». Les conditions sont alors créées pour instaurer d'emblée une pédagogie où l'élève est vu en « creux » à travers ses manques ou ses lacunes, bref, essentiellement à partir de ce qu'il ne sait pas faire. Après avoir été situé à un niveau donné, il est confronté à un

ensemble de situations plus ou moins décontextualisées et désincarnées, qui ont pour but de l'amener à un niveau supérieur. Décontextualisées car non directement reliées au contexte de pratique et désincarnées car ne prenant pas en compte l'expérience vécue en première personne par le sujet agissant.

Cette pédagogie des manques renvoie à une conception cognitiviste de l'apprentissage, fondée sur l'idée que le cerveau serait un ordinateur

1) Les récents programmes de lycée professionnel avec 6 AFLP à enseigner conduisent à des usines « à cases » peu opérationnelles.

neuronal et pourrait fonctionner sans tenir compte du contexte dans lequel il s'est forgé. Dans cette vision, les informations à prendre en compte sont indiquées à l'élève et des instructions sous forme de procédures ou de règles d'action lui sont données pour les traiter. Ce modèle est, de notre point de vue, inefficace pour une grande majorité d'élèves et, par conséquent, générateur de déplaisir.

Comme l'explique Varela (1998), « *On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation* » et le corps n'est pas au service de

l'esprit, il en fait partie (Rinaldi, 2017). Le cerveau ne peut donc pas traiter l'information indépendamment de son vécu expérientiel. Dans ces conditions, le système ne fonctionne pas par « représentations » de son environnement extérieur, mais développe des manières d'être et de faire qui résultent du mode de couplage avec celui-ci (Courtial, 2009).

La pédagogie de la mobilisation propose de sortir d'une pédagogie du manque et du déplaisir pour faire progresser les élèves et les « éduquer » au plaisir et à l'envie durable de pratiquer (Lavie & Gagnaire, 2014).

Pédagogie des manques et déplaisir en relais-vitesse

Classiquement, la première forme de pratique proposée aux élèves dans un cycle de relais-vitesse est souvent identique à celle qui servira d'évaluation terminale (4x50 m par exemple). Dès la première leçon, un test chronométrique de sprint sert à établir un temps de référence en ajoutant les temps individuels de chaque coureur qui est alors comparé au temps réalisé en relais. Il sert de mise en projet pour mobiliser les élèves avec l'idée implacable selon laquelle la transmission en course (et *a fortiori* à plusieurs) permet de gagner du temps. Une première tentative en relais révélera une contre-performance par rapport à ce temps de référence et justifiera le travail « technique » de la transmission du témoin et de la recherche de marques.

Cette pédagogie des manques, si elle rassure l'enseignant quant à la pertinence de ses contenus, est peu mobilisatrice et peut même être contre-productive. Certains élèves réussissent assez rapidement à égaler ou battre leur temps de référence en coordonnant un peu mieux leur vitesse et peuvent

rapidement s'en contenter. Pour la majorité, ce plafond de verre, difficile à briser, convoque découragement et déplaisir, d'autant que les situations d'apprentissage proposées sont fréquemment décontextualisées : distances inférieures à la distance de référence, répétitions à vitesses sous-maximales, sans prises de temps, sans défi.

Les séances suivantes sont destinées à recontextualiser les apprentissages dans l'épreuve de relais et à préparer l'évaluation terminale. Les difficultés tenaces des élèves réapparaissent alors de manière récurrente : départ aléatoire, course avec le bras tendu derrière, regard centré sur le témoin, pas de partage latéral du couloir, ralentissement lors de la transmission, etc. Nous avons dénoncé, par ailleurs (Colas & Lavie, 2013), l'inadéquation de ce type d'épreuve à la réalité des élèves en milieu scolaire. La promesse de réussite ne sera pas nécessairement au rendez-vous et le plaisir de progresser ne sera pas concrétisable par tous.

Une pédagogie de la mobilisation en relais-vitesse

Une pédagogie de la mobilisation s'appuie d'abord sur ce que font les élèves et non pas sur ce que l'on voudrait qu'ils fassent. Dans cette optique, la question du « *Pourquoi l'élève fait-il comme cela ?* » est bien plus importante que celle du « *Comment faudrait-il qu'il fasse ?* ». Voilà pourquoi, enquêter sur les significations que l'élève accorde à son action (Sève, 2014) est indispensable à une construction de modes de pratique adaptés qui facilitent la réussite et les progrès, sources d'un engagement et d'une envie durable de pratiquer.

Pour conduire ce travail, nous nous appuyons sur le curriculum conatif en cinq étapes de G. Bui-Xuân (2011) qui mène du débutant à l'expert. Chacune d'entre elles renvoie au mobile, au sens profond qui organise la conduite du pratiquant et dont il ne peut pas se « libérer » comme il le souhaiterait même par le recours à des injonctions externes.

S'appuyer sur ce que fait l'élève, c'est déterminer le mobile qui le pousse à agir comme il le fait et qui « de l'extérieur » peut apparaître inapproprié. Mais si le mobile est effectivement ce qui pousse un sujet à agir, il se

distingue de l'action elle-même qui en rend compte. Nous parlons alors de préoccup'actions c'est-à-dire de préoccupations en actes afin de ne pas les assimiler à « intentions » car celles-ci ne se sont pas nécessairement volontaires ni conscientes.

Pour chaque mobile, deux « préoccup'actions » sont repérables : la première caractérise l'entrée dans l'étape, la seconde présente des signes d'une disposition à changer d'étape.

Le tableau 1 ci-contre présente les trois premières étapes conatives en relais-vitesse.

Lors de la première leçon, une situation de 2x10 m en défi, répétée plusieurs fois, nous permet de révéler rapidement les préoccup'actions de nos 33 élèves de terminale. Ils se répartissent comme suit : 3 sont dans l'étape émotionnelle 2, 22 dans l'étape fonctionnelle 1 et 8 dans l'étape fonctionnelle 2. Aucun élève n'est situé dans l'étape technique 1, malgré un, voire deux cycles en collège et un cycle en classe de première.

Un parcours d'expériences formatrices et majorantes en relais-vitesse

Une EPS qui laisse des traces de plaisir nécessite la construction d'un parcours d'expériences positives fait de réussites capitalisables mais aussi d'espoir de réussites gratifiantes. En appui sur les travaux de Varela, nous proposons de valoriser un apprentissage par optimisation/émergence (Lavie, 2021).

Il s'agit avant tout de s'appuyer sur le « monde propre » du sujet agissant en cherchant à maximiser ses réussites de façon non aléatoire, c'est-à-dire lui permettre de réussir plus souvent (optimisation) ce qu'il réussit déjà un

peu. Ce « pouvoir refaire » est un apprentissage de type quantitatif car il permet de résoudre plus efficacement un problème adaptatif déjà perçu (Récopé, 2001).

Ce n'est qu'avec l'accumulation quantitative d'expériences dans un monde de signification donné que la perception de ce monde change (Bui-Xuân, op.cit.) et peut faire émerger une nouvelle préoccup'action. D'autres possibilités d'action sont envisagées et ouvrent la voie à des apprentissages qualitatifs, c'est-à-dire permettant de résoudre un problème adaptatif

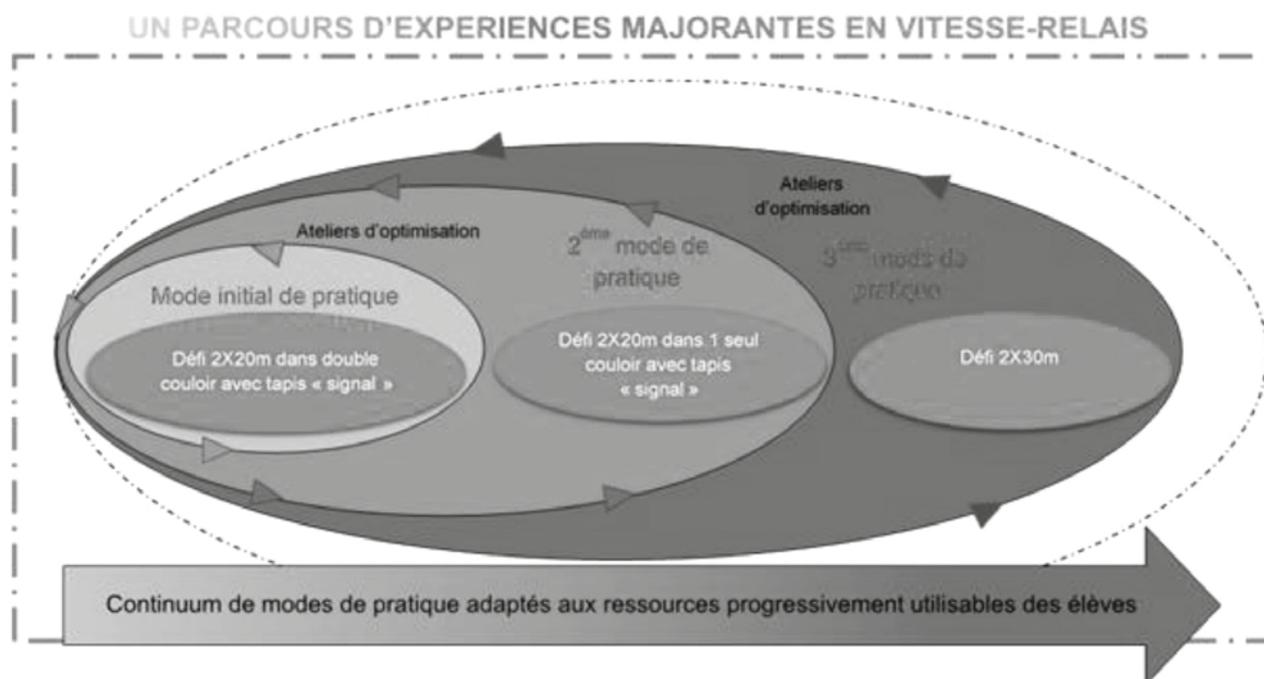
Tableau 1 - Étapes conatives et préoccup'actions

Étapes conatives	Mobile	Préoccup'actions	Indicateurs
Étape émotionnelle 1 Étape émotionnelle 2	Avoir le témoin pour courir	1. Aller chercher le témoin pour sprinter 2. Attendre d'avoir le témoin pour sprinter	- Court en direction du donneur pour aller chercher le témoin - Trotte sur place ou très légèrement dans le sens de la course en attendant le témoin
Étape fonctionnelle 1 Étape fonctionnelle 2	Perdre moins de temps dans la transmission	1. Recevoir le témoin à vitesse de course modérée puis sprinter (ralentissement à la transmission) 2. Recevoir le témoin en accélération progressive sans ralentissement	- Court en regardant derrière lui avec le bras tendu jusqu'à la prise en main du témoin - On distingue nettement course d'élan et partie sprintée - Transmission parfois dans la mauvaise main - La transition course d'élan et sprint est progressive. - Regarde le témoin avant la transmission - La transmission se fait dans la bonne main mais souvent l'un derrière l'autre ce qui se traduit souvent par une sortie du donneur
Étape technique 1 Étape technique 2	Programmer ses actions pour recevoir à la plus grande vitesse possible (le plus tard possible)	1. Partir en sprint pour recevoir le témoin à « pleine vitesse » 2. Partir en sprint pour recevoir le témoin à « vitesse maxi » sans ralentissement en fin de zone	- Le receveur sprinte dès le départ - La transmission se fait encore avec contrôle visuel au dernier moment - Le partage du couloir est approximatif (= ralentissement à la transmission) mais sans sortie du couloir. - Le receveur sprinte du début à la fin de sa course - La transmission se fait en sprint pour les 2 coureurs - Transmission l'un à côté de l'autre sans contrôle visuel

nouvellement perçu (Récopé, op. cit.). Puis le processus d'optimisation est à nouveau engagé pour accumuler de l'expérience à ce niveau d'adaptation. Mais attention, cela n'est pas automatique, l'enseignant ne peut pas

« forcer » ce changement, il ne peut que tenter de l'accompagner (Bui-Xuân & Récopé, 2007). Ce parcours d'expériences est caractérisé par un continuum de 2 ou 3 modes de pratique emboîtées (Figure 2).

Figure 2 - Évolution des modes de pratique au cours d'une séquence d'enseignement



Dans cette perspective, chaque mode de pratique est organisé autour de l'aménagement d'un environnement « capacitant² » (Falzon, 2009) qui permet aux élèves d'utiliser leurs ressources immédiatement disponibles pour « épuiser » leur préoccup'action dominante, et en même temps en

faire émerger de nouvelles. Ainsi l'expérience est formatrice car elle permet de stabiliser les façons d'agir et peut s'avérer majorante si elle suscite de nouvelles façons de mieux agir. Plaisir de réussir et plaisir de progresser s'entremêlent et se nourrissent l'un l'autre.

2) Selon P. Falzon, un environnement capacitant est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles, préserve les capacités d'action tout en permettant le développement de nouvelles connaissances et compétences.

Nous présentons ci-dessous, 3 modes de pratique évolutifs en relais-vitesse pour le cycle terminal. Comme nous l'avons signalé plus haut, la proposition d'un mode de pratique ne garantit pas le changement de préoccupation, elle ne peut que le susciter. Pour faciliter la mise en place dans la classe, tous les élèves passent par le 1er mode de pratique. Seuls ceux qui satisfont aux indicateurs sont confrontés à un autre mode de pratique. Ainsi, le passage d'un mode de pratique à un autre n'est pas systématique et doit

être validé. Certains élèves peuvent rester toute la séquence d'enseignement dans une modalité de pratique et être évalués et notés sur celle-ci en fonction d'un barème différencié.

Premier mode de pratique

Défi 2x20m dans 2 couloirs mitoyens (schéma n° 3).

Schéma n° 3



Préoccup'actions dominantes : celles des étapes émotionnelle 2 et fonctionnelle 1 (voir indicateurs tableau 1).

Conditions de pratique :

- 2 équipes de 2 coureurs de niveau sensiblement identique, 2 couloirs par équipe ;
- un tapis « signal » à 10 m du départ, 7 à 8 lattes prédisposées tous les 50 cm, 3 m après le tapis ;
- une équipe de 2 juges à l'arrivée qui attribuent la victoire.

Consignes :

- le receveur placé à une latte de son choix part lorsque le donneur pose le pied sur le tapis ;
- se transmettre le témoin avant la ligne d'arrivée, confondue avec la fin de zone de transmission.

But : gagner la course (1 point).

Indicateurs de changement de préoccupation et donc de mode de pratique : le receveur part vite (vitesse sous-maximale) au moment du passage du donneur sur le tapis, il tend son bras derrière et ne regarde le témoin que tardivement.

Justifications :

- le défi 2 contre 2 réhabilite le jeu athlétique et construit le sens de la conservation de la vitesse dans la transmission ;
- le 2x20m induit des courses individuelles de 30 à 35 m plus adaptées aux ressources des élèves et favorise un nombre de répétitions beaucoup plus important dans une séance ;
- le matériel prédisposé induit la construction de la distance optimale entre le donneur et le receveur pour partir au bon moment et la régulation des actions d'un passage à l'autre ;
- les 2 couloirs mitoyens imposent la course l'un à côté de l'autre, facilitent la transmission dans la bonne main et permettent au receveur de regarder derrière lui sans danger.

Deuxième mode de pratique

Défi 2x20m dans 1 couloir unique

Préoccup'action dominante : celle renvoyant à l'étape fonctionnelle 2 (voir tableau 1).

Conditions de pratique (modifications) :

- 1 seul couloir par équipe : les coureurs doivent se partager le couloir (un demi-couloir chacun) ;
- une latte « signal » remplace le tapis ;

Consignes : idem.

But : grande victoire = 3 pts (écart > 2 m), petite victoire = 2 pts ; petite défaite = 1 pt ; grande défaite = 0 pt

Indicateurs de changement de préoccupation et donc de mode de pratique : le receveur part « à fond » lorsque le donneur passe sur la latte, donneur et receveur conservent leur demi-couloir tout le temps de la transmission.

Justifications :

- le couloir unique incite à se le partager pour ne pas se tamponner et transmettre « l'un à côté de l'autre » ;
- la latte à la place du tapis nécessite une plus grande précision du départ du receveur ;
- la fin de zone de transmission avant la ligne d'arrivée induit une programmation précise des actions.

Troisième mode de pratique

Défi 2x30m dans 1 couloir unique

Préoccup'action dominante : celle de l'étape technique 1 (voir tableau 1).

Conditions de pratique :

- une zone de transmission imposée de 20 m placée à 20 m du départ ;
- possibilité de marquer un point « maîtrise » (1 pt) pour une transmission dans la 2^{ème} moitié de la zone de transmission.

Consignes : idem.

But : Victoire = 2 pts ;

Transmission dans la 2^{ème} partie de la zone de transmission = 1 pt.

Indicateurs de changement de préoccupation et donc de mode de pratique : le receveur part en sprint du début à la fin, la transmission se fait en fin de zone à vitesse maxi sans jamais regarder le donneur.

Justifications :

- l'augmentation de la distance de course invite à réorganiser les marques de départ du receveur ;
- les points « maîtrise » incitent à programmer ses actions de façon précise.

L'expérience vécue au cœur de l'intervention

Réconcilier les Français avec la pratique régulière d'une activité physique est aussi de la responsabilité de l'EPS tant d'un point de vue institutionnel que professionnel. Ne laissons pas au sport le monopole du plaisir de pratiquer et à l'EPS celui d'agir dans l'effort contraint !

La finalité de l'EPS devrait évoluer vers la formation d'un pratiquant épanoui et les objectifs converger vers cette finalité en tenant davantage compte de l'affectivité liée aux conduites motrices et au vécu expérientiel des élèves, des outils pour optimiser leurs réussites et leurs progrès ainsi qu'une connaissance de soi dans des expériences corporelles de nature différente.

Les pédagogies devraient rechercher une plus grande consonance du plaisir partagé entre enseignants et élèves au sein de la classe (Dugas & Mikolovic, 2016). C'est l'alternative que propose la pédagogie de la mobilisation pour installer le plaisir de pratiquer au cœur du processus éducatif en EPS afin

de favoriser la mobilisation active des élèves et leur goût durable de pratiquer. En partant de leurs préoccupations et non obligatoirement d'un objet d'enseignement induit par les programmes, elle cherche à prendre en compte l'expérience vécue en première personne par les élèves : leurs ressentis, leurs perceptions du monde, leur mobile d'agir. C'est la fonction principalement attribuée à « *mode de pratique* » qui peut muter au fil de la séquence d'enseignement en fonction de l'évolution des préoccupations tandis que, une « *forme scolaire de pratique* », classiquement, est stable sur la totalité de la séquence. Notre pédagogie postule que réussite et progrès sont les deux réacteurs de la fusée qui conduit à l'appétence et au maintien d'une activité physique et sportive régulière tout au long de la vie, bref à la construction d'un habitus de pratique positif.

BIBLIOGRAPHIE

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

Bui-Xuân, G. Récopé, M. (2007). Tendances, conations... plaisir. In P. Gagnaire et F. Lavie (Eds.), *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité ?*, 79-96. Co-éditions AE-EPS - AFRAPS.

Colas D. & Lavie F. (2013). Plaidoyer pour le relais 2x40 mètres aux baccalauréats général et professionnel. *Revue Enseigner l'EPS*, 260, 14-18.

Courtial, J-P. (2009). Connaissance et conscience par couplage biocognitif. In *Bulletin de psychologie*, 500, 149-159.

Delignières D. & Garsault C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP&S.

Dugas E. & Mikolovic J. (2016). Santé et plaisir d'agir en éducation physique et sportive. Pour un réinvestissement tout au long de la vie. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 2, 135-150.

Commission européenne (2018), *Special Eurobarometer 472 : Sport and physical activity*, Bruxelles.

Haye G. & Delignières D. (2011). Plaisirs et déplaisirs. In G. Haye (Eds.), *Le plaisir*. Paris : Editions EP.S, 49-66.

Kantar Public, Salvaing L., Marchandon M., Rey E. (2018). *Trajectoires individuelles d'activités physiques et sportives : rapport d'étude qualitative*. France stratégie.

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

Lavie F. (2021). Mobilisation de l'élève et conflit de sens en badminton scolaire. In J. Visioli & O. Petiot (Eds). *Les activités de raquette : comprendre et intervenir*. Dossier Enseigner l'EPS n° 6, Actes de la 9^{ème} Biennale de l'AFRAPS. Saint-Mandé : Éditions AE-EPS.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *Les grandes priorités pour le Sport*. Dossier de presse.

Perrin C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.

Récopé M. (2001). Apprentissage et action. In M. Recopé, *L'apprentissage*. Paris : Editions EP&S, 32-33.

Rinaldi R. (2017). Francisco Varela : l'homme est un corps pensant. In *Sciences Humaines* n° 294, p. 26.

Varela, F. (1998). Le cerveau n'est pas un ordinateur. On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation. Entretien avec Francisco Varela par Herve Kemp. *La Recherche*, 308, 109-112.

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>

Sève C. (2014). Entre guidage, accompagnement et enquête. *Revue e-nov EPS* n° 6, académie de Nantes.

http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/res/TEXTE_SEVE_2014.pdf