BLOCS ARGUMENTAIRES POUR JUSTIFIER SES CHOIX DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS

MOTIVER

Vincent LAMOTTE

BLOCS ARGUMENTAIRES

MOTIVATION

29 - Provoquer du plaisir dans l'apprentissage
30 - Donner le goût de l'effort
31 - Gérer ses émotions
32 - Accroître le sentiment de compétence

29 - PROVOQUER DU PLAISIR DANS L'APPRENTISSAGE

1 – Démonstration
Montrer comment l'enseignant peut permettre à l'élève de ressentir des affects agréables de manière à ce que ce dernier construise une relation positive et durable avec l'activité.

2 – Caractérisation de l'outil
Définition
Le plaisir peut être entendu comme un état émotionnel agréable, une sensation affective positive. Tous les travaux s'accordent à reconnaître la place fondamentale du plaisir dans les apprentissages. M. Lobrot (Le plaisir, condition de l'apprentissage, Le journal des psychologues, n°140, 1996) affirme ainsi que *« le plaisir est non seulement un ingrédient de l'apprentissage, mais son moteur, l'élément sans lequel il est impossible d'apprendre ».* Dans le cadre des activités sportives, G. Haye (Plaisirs et déplaisirs, 2011) distingue les bio-plaisirs (plaisir des sens, du rythme, du geste réussi et recommencé), les psycho–plaisirs (intention réalisée, découverte, surprise, prise de risque) et les socio-plaisirs (exprimer ou raconter ses plaisirs, plaisirs esthétiques et culturels tels que rencontre avec une œuvre). Quant à P. Gagnaire, F. Lavie (Cultiver le plaisir des élèves en EPS, une condition pour l'apprentissage, AFRAPS, 2007) identifient cinq modes de pratiques inductifs de plaisir : la compétition, les formes ludiques, l'approche conviviale, la maîtrise technique et les sensations corporelles.
Commentaires
Le plaisir est donc considéré comme un facteur essentiel dans la perspective d'une pratique à long terme. De manière générale, les pratiquants d'APSA recherchent un niveau d'activation générateur d'affects positifs et de satisfaction. Pourtant, l'apprentissage est souvent synonyme d'échec passager. Le lien entre apprentissage et plaisir est donc essentiel si l'on veut obtenir un investissement continu de l'élève. Il faut remarquer que l'EPS entretient une relation privilégiée avec le plaisir. En effet, les APSA qu'elle utilise et le contexte d'enseignement offrent potentiellement aux pratiquants des sources de sensations génératrices d'affects positifs ; affects qui peuvent être ressentis au sein d'une activité individuelle ou collective. Cependant, la relation entre plaisir et EPS n'est pas évidente et certains élèves déclarent même ne pas aimer l'EPS (« ça fait mal, c'est dur, je suis nul… »). Par ailleurs, beaucoup d'autres recherchent prioritairement dans cette discipline le jeu, le plaisir et le défoulement. De fait, outre la recherche d'un plaisir d'agir, un des objectifs de l'enseignant est aussi de basculer vers un plaisir d'apprendre. À ce propos, D. Delignières et C. Garsault (Apprentissage et utilité sociale, Dossier EPS n°29, 1997) évoquent une didactique du plaisir qui s'articule autour des sensations générées par la pratique, du sentiment de compétence et du sentiment d'autodétermination qui accompagne la pratique. Les mêmes auteurs (Libre propos sur l'EP, 2004) insistent sur l'importance du sentiment de compétence (avec notamment des buts de maîtrise) en précisant que celui-ci repose sur le travail, l'effort et la recherche de progrès.
Conditions de mise en œuvre
En fin de compte, nous retiendrons que le plaisir éprouvé dans la pratique des APSA, dans une visée d'agir et d'apprendre, repose essentiellement sur :
1) Le sentiment d'autodétermination (autonomie dans le choix et la conduite de l'activité).
2) Le sentiment de compétence ressenti (maîtrise des tâches rencontrées au cours de la pratique).
3) Les sensations éprouvées.
4) L'aventure collective (présence d'une dynamique relationnelle).

3 – Exemples et analyses des exemples

Exemple collège 1
Contexte
Nous illustrerons notre propos par un cycle natation proposé à une classe de 6e de niveau hétérogène, pour qui l'attendu de fin de cycle « valider l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN) » constitue l'une des priorités dans le cadre du champ d'apprentissage n°2 : adapter ses déplacements à des environnements variés (Programme EPS collège, arrêté du 9/11/2015). Concrètement, il s'agit de faire acquérir aux élèves les éléments constitutifs de ce test, notamment entrer dans l'eau en chute arrière, franchir en immersion un obstacle, se déplacer sur le ventre, effectuer un surplace pendant quinze secondes, se déplacer sur le dos (ASSN, arrêté du 9/7/2015).
Situation
La classe est divisée en petits groupes au sein desquels chaque élève essaye de ramener le plus de points possible à son équipe en réalisant au moins une prestation dans quatre des six ateliers proposés. Ces derniers sont déclinés avec des niveaux différents. Par exemple pour le thème « entrer dans l'eau », l'élève peut sauter pieds joints, effectuer un plongeon depuis le bord piscine ou depuis le plongeoir ; pour le thème « coulée en profondeur », l'élève peut aller chercher un anneau au fond de l'eau, traîner un anneau sur 2 mètres au fond de l'eau ou traîner un anneau jusqu'au mur ; pour le thème « s'équilibrer

(15 secondes) », il peut se maintenir verticalement, horizontalement sur le ventre ou horizontalement sur le dos ; pour le thème « se déplacer », il peut le faire dans une « nage » non codifiée, en brasse, en crawl ou en dos crawlé. Lors de chaque passage, les élèves d'un même groupe peuvent se conseiller et s'encourager.
À l'issue d'un premier passage sur les ateliers, l'enseignant propose une régulation en soulignant les éléments importants pour réussir. S'ensuit un deuxième passage qui vise à améliorer le score de chaque équipe.
Analyse par rapport aux conditions
Cet exemple regroupe les quatre conditions retenues précédemment, susceptibles de provoquer du plaisir chez l'élève.
Ainsi, en permettant à l'élève de choisir quatre ateliers parmi les six proposés et en lui offrant la possibilité de déterminer son niveau de difficulté, on favorise son sentiment d'auto-détermination (condition n°1).
Par ailleurs, la différenciation des niveaux d'exigences, l'aide possible entre équipiers (conseils) et la présence d'un deuxième passage qui fait suite à une régulation de l'enseignant favorisent la réussite et donc le sentiment de compétence (condition n°2).
La dimension ludique de cette organisation par atelier, avec des attentes diversifiées (entrer dans l'eau, nager, s'immerger…) sont des source potentielles d'émotions positives (condition n°3).
Enfin, l'émulation inter groupes, liée au comptage des points et combinée à l'appartenance à une équipe pendant toute la leçon, contribue à renforcer « l'aventure collective », source de plaisir possible (condition n°4).

Exemple collège 2

Contexte
Afin d'illustrer notre propos, nous nous inspirerons de l'exemple proposé en natation chez les débutants par F. Potdevin, P. Pelayo, M. Maillard, P. Kapusta (La grande évasion : une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficulté, Revue EPS n°312, 2005). Nous référencerons cette pratique à l'attendu fin cycle 3 du champ d'apprentissage n°1 : « Réaliser des efforts et enchainer plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin » (Programme EPS collège, cycle 3, Arrêté du 9/11/15).
Situation
Dans ce cycle, l'enseignant raconte une histoire aux élèves. Ceux-ci sont prisonniers sur une île et vont devoir s'entraîner pour pouvoir s'évader. Pour cela, ils vont devoir apprendre au cours du cycle à se déplacer sans faire de bruit, à attendre le passage des gardiens... Le jour J (dernière leçon du cycle) représente la conclusion de l'aventure. Les élèves, regroupés par équipes, mettent à exécution leur plan d'évasion. Celui-ci consiste dans un premier temps à traverser le bassin dans sa largeur en passant par son centre, point de passage obligé pour récupérer un objet immergé nécessaire pour s'évader. Cette recherche nécessite d'abord de rester sur place, puis de tourner autour de la zone (matérialisée par une cage) avant de s'immerger. Chacun choisit son point de départ et d'arrivée en fonction de ses possibilités. Le nombre de point marqués (1, 2 ou 3) est fonction de la distance et de la profondeur dans laquelle est réalisée le parcours. Il y a une addition des scores individuels. Dans un second temps, les élèves réalisent une traversée du bassin dans la diagonale, du petit vers le grand bassin. Ils choisissent l'endroit à partir duquel ils s'élancent avec interdiction de poser un appui au sol.
Analyse par rapport aux conditions
On retrouve dans cette organisation les conditions favorables pour provoquer du plaisir dans l'apprentissage.
En effet, cette situation offre aux élèves plusieurs choix possibles dans leurs réalisations : point de départ… (condition n°1).
Par ailleurs, le fait que les prestations soient référencées à chaque élève (selon ses choix), combiné au suivi thématique du travail tout au long du cycle au regard du projet établi crée les conditions d'accès à un sentiment de compétence (condition n°2).
On peut également espérer que la forme ludique du travail et l'évolution variée dans l'eau (se déplacer, s'immerger, se sustenter…) provoquent des sensations agréables chez les élèves (condition n°3).
Enfin, le fait que chaque élève rapporte des points à son équipe dans une épreuve qui incite à s'encourager et s'entraider conduit à provoquer un sentiment d'aventure collective, source de plaisir éprouvé (condition n°4).

Exemple lycée professionnel

Contexte
Pour illustrer notre propos, nous nous appuierons sur un exemple proposé par F. Lavie, P. Gagnaire et D. Rossi (Le plaisir des élèves : un indicateur pour l'enseignant, 2005). Il concerne un cycle de course en durée proposé à une classe de CAP. La compétence attendue consiste à *« moduler l'intensité et la durée de ses déplacements, en rapport avec une référence personnalisée, pour produire et identifier des effets immédiats sur l'organisme en fonction d'un mobile d'agir »* (Référentiel d'évaluation voie professionnelle, niveau 3, BO n°9 du 1/3/2018).

Situation
Après un test initial de VMA et trois leçons consacrées à trois thèmes d'entraînement différents (puissance aérobie, capacité aérobie, endurance fondamentale), les élèves ont choisi un mobile d'agir visant un objectif sportif, un état de santé ou une aide à l'affinement de la silhouette. Au fur et à mesure du cycle, les élèves, qui travaillent par petits groupes de niveaux, prennent une part de plus en plus importante dans la construction de leur leçon. Ils ont ainsi la possibilité de réguler leur effort, avec l'aide de l'enseignant, en fonction des sensations éprouvées et sur la base d'un tableau qui récapitule les différents types d'exercices en lien avec l'objectif fixé : continu / intermittent, pourcentage de VMA, long / court, durée et forme de la récupération. À l'issue de chaque exercice, ils notent sur leur carnet d'entraînement le travail prévu et le travail réalisé de manière à affiner progressivement leur projet de course. Ce travail s'effectue de manière collégiale au sein de chaque groupe de niveaux. L'évaluation porte sur la réussite des projets à travers la cohérence et le respect des intensités choisies au regard de l'objectif retenu et des potentialités individuelles.
Analyse par rapport aux conditions
On retrouve au sein de ce cycle les ingrédients listés pour une pédagogie du plaisir.
La diversité de l'offre en termes de mobiles d'agir, combinée à la possibilité de réguler l'intensité de l'engagement en fonction de la pénibilité perçue au cours des différentes phases de l'effort, confèrent aux élèves un sentiment d'autodétermination susceptible de renforcer le plaisir qu'ils éprouvent (condition n°1).
Par ailleurs, la mise à disposition des paramètres de construction de séance et la comparaison effectuée avec l'enseignant et par le biais du carnet d'entraînement, contribuent à doter les élèves des connaissances débouchant sur un sentiment de maîtrise relatif au savoir s'entraîner (condition n°2).
De plus, l'accessibilité à la réussite sanctionnée par une évaluation dont la valeur physique n'est plus un facteur discriminant, et peut être les sensations éprouvées lors de la course, sont autant d'éléments sources d'émotions positives, et donc favorables à l'investissement (condition n°3).
Enfin, le fait de travailler par petits groupes de niveaux et de mobiles d'agir offre un « sentiment d'aventure collective » qui trouve une « histoire » dans le carnet d'entraînement (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de déclencher du plaisir

Éprouver du plaisir dans les apprentissages est une prescription institutionnelle
- L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3 & 4. Arrêté 9/11/2015).
- Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière (Programme EPS cycle 4. Arrêté 9/11/2015).
- L'EPS propose différentes formes scolaires d'Activités Physiques, Sportives, Artistiques (APSA) pour permettre à tous les élèves, filles et garçons, de s'épanouir et d'y éprouver du plaisir (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019).
- L'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir (Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019).

Éprouver du plaisir est une source d'émotion qui renforce l'investissement de l'élève
- *« L'enthousiasme entraîne l'enthousiasme »* (G. Malglaive, Propos impertinents sur l'éducation actuelle, 2002).
- Pour J-C. Smondack (Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, 2000), *« le plaisir immédiat est recherché dans l'épanouissement des sens ».*
- *« Un enfant qui n'est pas affecté, c'est-à-dire touché par une émotion ne peut pas apprendre »* (B. Cyrulnick, EPS interroge, Revue EPS n°309, 2004).
- Pour D. Reinaudo (Les principes de plaisir en athlétisme, Revue EPS n°312, 2005) le plaisir entraîne notamment une augmentation de la quantité et de l'intensité d'activité.
- Seul le plaisir éprouvé permet aux élèves d'avoir une quantité de répétitions suffisantes pour leur permettre de progresser (D. Reinaudo, Les principes de plaisir en athlétisme, Revue EPS n°312, 2005).
- M. Belhouchat et Y. Morizur (Le plaisir au cœur de la leçon d'EPS en demi-fond, AEEPS, La leçon d'EPS en questions, AEEPS, 2013) proposent à l'élève, pour introduire du plaisir dans une activité à priori rébarbative (le demi-fond), différents types d'expérience (duel, défi, enjeu, rencontre), tout en leur offrent la possibilité de décider de régler la difficulté de la tâche.

Éprouver du plaisir, en développant le sentiment de compétence, renforce le goût d'apprendre
- Pour M. Durand (L'enfant et le sport, 1989), *« ce qui pousse à faire des efforts quand il n'est pas obligé c'est sa volonté de* se sentir compétent ». Comme ce sentiment de compétence, et donc de plaisir potentiel, dépend de la difficulté perçue par l'élève pour réaliser la tâche (délai et coût raisonnable), il est alors fondamental d'adapter cette difficulté à son niveau de ressources.

- « *Le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée et qu'ils perçoivent le climat de la classe orienté vers la maîtrise* » (S. Biddle et M. Goudas, Sport et activité physique et santé chez l'enfant, 1994).
- « *L'élève éprouve d'autant plus de plaisir qu'il a dû tâtonner et s'y reprendre plusieurs fois pour réaliser la tâche* » (J. Birouste, Plaisir du corps, plaisir du sport, 1997).
- Le plaisir vient, en fait, de l'aboutissement du projet même si le projet passe par l'effort et l'apprentissage (D. Delignières, Plaisir et compétences, Contre-pied n°8, SNEP, 2001).
- M. Durand (À propos de l'enseignement en milieu scolaire, Revue EPS 1 n°94, 1999) précise que *« le plaisir et le désir d'apprendre ne seraient que le plaisir et le désir de se sentir compétent »*.
- Pour P. Gagnaire et F. Lavie (Les émotions, 2005), *« ce plaisir ne doit pas provenir d'un divertissement, mais de la réussite des apprentissages »*.
- Une didactique du plaisir est avant tout une didactique qui favorise l'apprentissage, et plus précisément qui autorise l'accès de chacun à un niveau significatif de compétence dans quelques APS (D. Delignières, C. Garsault. Apprentissage, culture et utilité sociale : la question du plaisir en EPS, 2007).
- Le plaisir ressenti est d'autant plus intense qu'il est le fruit d'un travail, d'un apprentissage (G. Haye, D. Delignières, Plaisirs et déplaisirs, 2011).

<u>Éprouver du plaisir constitue un facteur de pratique à long terme</u>
- Cette recherche de plaisir ressenti est d'autant plus importante que *« le goût, l'indifférence ou le dégoût pour les exercices du corps se façonnent en partie pendant les cours d'EPS »* (B. Paris, L'école prépare-t-elle les jeunes adultes à gérer leur vie physique? 1995).
- « *L'heure d'EPS n'a peut être pas assez de temps pour apprendre à apprendre, mais elle peut apprendre le bonheur d'agir* » (L. Thomas, Du mythe d'éducation physique an bonheur des heures d'EPS, Dossier EPS n°29, 1996).
- *« La meilleure formation que l'on puisse donner aux élèves en vue de leur permettre d'avoir dans l'avenir une vie physique positive n'est-elle pas de leur faire vivre le plaisir de la pratique sportive, ou plutôt de leur permettre de construire une relation de plaisir avec les APS ? »* (D. Delignières, C. Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29, 1996).
- Des traces incorporées de plaisir donnent l'envie de renouveler ce plaisir (P. Gagnaire, F. Lavie, Comprendre la dynamique plaisir-déplaisir en EPS, Revue Enseigner l'E.P.S n°258, 2012).
- Si l'on souhaite que les élèves développent des compétences, habiletés et poursuivent des activités physiques extrascolaires, il est important de rendre les cours d'EPS les plus plaisants possible pour eux (V. Lentillon-Kastner, G. Patelli, Effet de l'alternance des formes de groupement sur le plaisir ressenti en éducation physique et sportive. Revue STAPS n°116, 2017).

<u>Éprouver du plaisir en groupe renforce l'insertion sociale</u>
- Pour A. Lowen (Le plaisir, 1976) *« le plaisir est une vibration rythmique du corps qui se communique à l'atmosphère et affecte tous ceux qui se trouve aux environs immédiats ».*
- Si le travail et l'apprentissage par groupe sont susceptibles d'être générateurs de plaisir, il est alors primordial de rechercher *« l'émotion collective permettant de se sentir appartenant à une même humanité »* (P. Meirieu, L'enseignant dans la crise, 1995).
- Selon J-P. Colin (Le concept de rencontre dans le sport scolaire, 2007), *« la motivation pour faire du sport est basée essentiellement sur le plaisir. Plaisir de transpirer, de progresser, de réaliser, éventuellement de gagner, mais le plaisir essentiel est d'être ensemble, de faire des choses ensemble, de partager des joies, des émotions avec d'autres ».*
- La motivation pour faire du sport est basée essentiellement sur le plaisir. Plaisir de transpirer, de progresser, de réaliser, éventuellement de gagner, mais le plaisir essentiel est d'être ensemble, de faire des choses ensemble, de partager des joies, des émotions avec d'autres (J-P. Colin, Le concept de rencontre dans le sport scolaire, 2007).
- « *C'est l'interdépendance des membres d'un groupe, d'une communauté qui rend possible un moment de joie, de partage, voire un moment festif et qui laisse la perspective d'instants de plaisir, immédiats et/ou différés* » (P. Gagnaire, F. Lavie, Les collégiens éprouvent-ils du plaisir en EPS ? AFRAPS, 2007).
- *« Le plaisir d'œuvrer ensemble (…) constitue une ressource pour s'engager dans une démarche de projet »* (J Corneloup, Le plaisir, une construction sociale, 2011).
- Le plaisir d'œuvrer ensemble (…) constitue une ressource pour s'engager dans une démarche de projet (J. Corneloup, Le plaisir, une construction sociale, 2011).

5 – Nuances, ouvertures
- Il faut toutefois bien garder à l'esprit la subjectivité du plaisir qui demeure propre à chacun.
- D'autre part, si la compétition peut générer du plaisir, elle est aussi susceptible d'induire des rivalités ; « *…ce qui permet de comprendre que les activités qui sont censées avoir une vocation civilisatrice, socialisante, se transforment en fait si souvent en bataille rangées aussi bien sur les terrains civils que sur les terrains scolaires. En fait l'idéologie sous-jacente à la compétition c'est qu'il n'y a pas de place pour tout le monde, il n'y a que trois places sur le podium* » (A. Hébrard, Le plaisir des expériences relationnelles de coopération et de solidarité, AFRAPS, 2007).

- Pour susciter le plaisir d'apprendre, il faut que les élèves voient leurs enseignants apprendre et surtout aimer le faire (R. Viau Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? Les cahiers pédagogiques n°429-430, 2005).
- En fin de compte, « *le plaisir ne doit être considéré ni comme un plus essentiel, ni comme un moyen pour motiver les élèves et optimiser les apprentissages, mais comme un contenu d'enseignement, un rapport à soi-même et aux APS qu'il faut aider l'élève à construire et à entretenir* » (D. Delignières, C. Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29, 1996).

30 - DONNER LE GOÛT DE L'EFFORT

1 – Démonstration
Nous allons montrer comment faire en sorte que l'élève accepte de fournir des efforts afin de mener à bien des apprentissages.

2 – Caractérisation de l'outil
Définition
Pour un individu, fournir un effort consiste à mobiliser ses ressources afin de réaliser une tâche présentant un certain *« degré de pénibilité et qui requiert toute son attention et sa volonté »* (M. Garcin, Effort et EPS, Revue EPS n°297, 2002). En d'autres termes, l'effort correspond à une *« augmentation volontaire de l'activité (énergétique, informationnelle, affective) qu'un sujet est capable de produire pour vaincre une tâche »* (V. Lamotte, Lexique de l'enseignement, 2005). Il convient de souligner la dimension volitive de l'effort tout en mettant en exergue deux facteurs qui se révèlent déterminants. D'une part le sentiment de compétence, lié à l'expectation de succès, qui constitue un facteur central dans la propension à faire des efforts. Et d'autre part, le contexte affectif dans lequel se déroule l'effort qui influence, ou court-circuite, grandement celui-ci selon l'impact potentiel qu'estime le sujet quant à son investissement au sein d'un groupe. Enfin, n'oublions pas que l'effort est subjectif dans la mesure où il est ressenti différemment selon les individus (cf. échelle de mesure de l'effort RPE, Borg 1970).
Commentaires
En EPS, l'effort est davantage visible que dans d'autres disciplines dans la mesure où il est d'abord de nature corporelle (courir, sauter, lancer…), mais aussi psychologique (concentration…), affectif (surmonter ses appréhensions…) et social (s'intégrer à un collectif…). Il faut d'ailleurs signaler que les professeurs décrient souvent le manque d'effort de leurs élèves. Effort qui pour certains peut être assimilé à souffrance physique (« l'endurance, c'est trop dur »). Concrètement, une des priorités pour l'enseignant va donc être de permettre aux élèves d'établir une relation entre effort et plaisir ressenti, notamment via les émotions procurées. À ce propos « l'aventure collective » peut être un moyen de pousser l'élève à faire des efforts. Enfin, on retiendra que pour faire des efforts, il faut que le sujet perçoive des raisons de pratiquer. On retrouve en partie ces éléments dans les propositions de J-A. Méard (Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000) pour qui l'effort est plus facilement accepté lorsque l'activité suscite des émotions, les élèves peuvent développer un projet attractif, l'effort est progressif, les progrès accomplis sont visibles et si des activités collectives sont mises en place.
Conditions de mise en œuvre
En conséquences, nous retiendrons quatre conditions susceptibles de déclencher plus facilement l'effort des élèves :
1) La possibilité de réussir la tâche et de constater des progrès.
2) Évoluer dans un contexte social et affectif où l'estime de soi n'est pas menacée.
3) Associer à l'effort des émotions positives.
4) Stimuler l'effort individuel par un travail de groupe.

3 – Exemples et analyse des exemples

Exemple collège

Contexte
Pour illustrer cette hypothèse, nous nous appuierons sur un exemple tiré de la troisième leçon d'un cycle de course de demi-fond proposé à une classe de quatrième. La compétence attendue de niveau 1 est de *« en coopération avec d'autres élèves, concevoir et mener un projet d'entraînement et d'échauffement personnalisé menant à la réalisation d'une performance maximale lors de l'enchaînement de 2 courses de durées différentes à des intensités proches de VMA et selon une stratégie de course préétablie. Contribuer à la réussite de ses camarades »* (Compétence attendue de fin de cycle 4, Ressources accompagnement, programmes collège EPS, Arrêté du 9/11/2015) L'enseignant constate chez certains élèves un manque d'investissement qu'il attribue à l'obligation de courir et de fournir un effort perçu comme intense et/ou monotone.
Situation
Il propose « un circuit en huit » où les élèves sont placés par binôme de même niveau L'exercice comprend deux courses de 6 puis 3 minutes, courues à 80% et 95% de la VMA (contrats personnalisés matérialisés par des plots de couleurs). Le but est de se croiser au point d'intersection du huit. Si le contrat est rempli, l'équipe marque un point à chaque tour réussi ; si l'un des deux coureurs va plus vite, il a la possibilité de prendre des rallonges installées sur le circuit (ce qui rapporte alors ½ point de plus à son équipe) ou des raccourcis s'il va moins vite (½ point de moins). L'exercice, qui peut se dérouler sous forme de compétition inter-équipes, est repris à la leçon suivante.
Analyse par rapport aux conditions
En prise avec la compétence visée, cette organisation originale ambitionne d'installer les élèves dans

l'effort (physique et cognitif), tout en leur procurant du plaisir.
En effet, la présence des plots et la possibilité d'allonger ou de réduire la distance à parcourir, permettent d'offrir aux élèves des contrats adaptés à leurs possibilités. Notons également que le fait de proposer cette situation lors de deux leçons consécutives permet une comparaison et donc la possibilité de rendre encore plus visibles la réussite et les progrès réalisés (condition n°1).
Par ailleurs, la modalité de groupement par binôme de niveaux, combinée au fait que tous les élèves réalisent le même exercice, mais de manière différenciée, permet d'instaurer des conditions de réussite individuelles, ainsi qu'un climat d'égalité et de progrès favorable à la production d'effort (condition n°2).
Observons aussi que l'effort est valorisé par la possibilité de marquer des points (compétition) lors d'une course plus ou moins intense, ce qui s'inscrit dans la dimension performance qui fonde cette activité susceptible de mobiliser les élèves. Outre cette émotion culturelle, on peut espérer que la dimension ludique de la situation (se croiser en même temps au lieu prévu) procure aussi des sensations de plaisir dans l'effort fourni (condition n°3).
Enfin, le travail en binôme créé les conditions d'une relation de dépendance entre les deux coureurs susceptible de les pousser à produire davantage d'effort, notamment quand ils affrontent d'autres équipes (condition n°4).

Exemple lycée professionnel

Contexte
Nous illustrerons notre propos à travers un cycle de musculation de dix leçons, décliné pour une classe de terminale professionnelle. La compétence visée est de *« Pour produire et identifier sur soi des effets différés liés à un mobile personnel, prévoir et réaliser des séquences de musculation, en utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition) »* (Niveau 4, Référentiel national d'évaluation pour la voie professionnelle, 2018).

Situation
Les élèves sont regroupés selon le projet qu'ils choisissent en fonction des effets qu'ils souhaitent obtenir : projet sportif (gain de puissance musculaire), dimension esthétique (développer sa musculature), développement de la forme (tonification, affinement de sa silhouette). Le travail proposé au cours du cycle sollicite de plus en plus les paramètres d'actions (charges, séries, répétition, récupération, dynamique). Dans son carnet d'entraînement, chaque élève consigne pour chaque groupe musculaire : la méthode de travail utilisée, le régime dominant de contraction musculaire et les caractéristiques de chaque série (nombre de répétitions, temps de récupération, rythme d'exécution…). Deux évaluations balisent le cours du cycle aux 3e et 7e leçon. Chaque évaluation porte respectivement, pour le projet sportif sur la prise de performances, pour le projet esthétique sur la pesée et pour le projet de forme sur la prise de mensuration.

Analyse par rapport aux conditions
Les évaluations placées au cours du cycle constituent pour l'élève un moyen de vérifier et de constater ses progrès, et donc de persévérer dans l'effort entrepris. De plus, la tenue de son carnet d'entraînement (ce qu'il prévoit et ce qu'il réalise) selon des critères définis (nombre de séries…) contribue à le placer en situation de maîtrise, de progrès et de réussite au regard des contenus à acquérir et des objectifs qu'il se fixe et régule (condition n°1).
L'organisation de la classe par groupe de mobiles d'agir et la tenue d'un carnet d'entraînement personnel qui centre les progrès de chacun par rapport à soi même, contribuent à instaurer un climat affectif favorable au travail (condition n°2).
Quant à la différenciation des mobiles, elle permet de répondre aux effets recherchés par chaque élève. On peut ainsi imaginer que ces divers modes de pratique rend leur projet attractif. De plus, cette activité qui mobilise intimement le corps sur des registres valorisés par l'individu, risque fortement de déclencher des émotions fortes liées à la transformation de son corps (condition n°3).
Enfin, la constitution de groupes fédérés par un projet identique laisse penser que les élèves vont pouvoir éprouver une communauté d'intérêt et d'expérience qui vont pousser chaque membre du groupe à s'investir davantage grâce à une émulation collective (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de développer le goût de l'effort

<u>Développer le goût de l'effort est une prescription institutionnelle</u>
- *« L'éducation physique et sportive aide à comprendre les phénomènes qui régissent le mouvement et l'effort, à identifier l'effet des émotions et de l'effort sur la pensée et l'habileté gestuelle »* (Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, cycle 4. Arrêté du 9/11/2015).
- ***«*** *L'élève développe ses capacités à (…) accepter la répétition et la persévérance dans l'effort »* (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019).

<u>Développer le goût de l'effort constitue un facteur de progrès et de réussite</u>
- M. Garcin (Effort et EPS, Revue EPS n°297, 2002) rappelle que *«il n'y a pas d'apprentissage, de victoire ou de record sans efforts physiques et mentaux ».*

- L'effort constitue un moyen efficace pour le sujet de s'adapter aux contraintes de l'environnement dans lequel il évolue. Car il sous-entend une réorganisation, toujours coûteuse, de ses ressources motrices, affectives, cognitives ou sociales.
- Plus largement, avoir la possibilité de gérer son effort permet au sujet de transformer le statut négatif de l'effort (« subir ») en statut positif, dans la mesure où il relève d'un choix personnel et devient un élément contrôlable permettant d'atteindre l'objectif fixé.

Développer le goût de l'effort provoque un bien-être personnel
- A. Hébrard (Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, 2002) *soutient l'idée que « se confronter à l'effort et se dépasser est une source de jubilation »*.
- M. Baumard (Le goût de l'effort s'inspirer du sport, Le monde de l'Éducation, Novembre 2005) témoigne que *« plus on a goûté au plaisir de l'effort, plus on en redemande ».*

Développer le goût de l'effort permet de mieux se connaître
- N. Gourson-Verger et M. Verger (La gestion de l'effort, Revue EPS n°242, 1993) rappellent le rôle joué par l'EPS pour *« apprendre à gérer son effort par la connaissance de soi-même, de ses capacités et des APS ».*
- Chez un individu, il existe un lien entre l'effort consenti et la connaissance qu'il a de soi. D. Delignières et T. Deschamps (L'effort mental, 2000) montrent ainsi que *« en fonction de son niveau d'habileté perçue, la difficulté de la tâche le conduit soit à augmenter, soit à diminuer ses efforts ».*

Développer le goût de l'effort est un ferment de pratique ultérieure
- Pour M. Garcin (Effort et EPS, Revue EPS n°297, 2002) *«dans le cadre de la gestion de leur future vie d'adulte, les enfants doivent s'habituer à l'effort, l'accepter et en comprendre la nécessité ».*
- *« En EPS, l'effort n'est pas seulement un moyen éducatif, c'est aussi un objectif éducatif. Plutôt que d'engager les élèves à faire des efforts, l'objectif est de donner aux élèves le goût de l'effort »* (M. Garcin, Approche scientifique de la perception de l'effort, Cahiers du CEDREPS n°10, 2011).

Produire des efforts est un moyen pour se sentir compétent
- Pour soutenir un effort, il est préférable que les élèves agissent par rapport à des buts de maîtrise. En effet, les buts d'implication de performance peuvent plus facilement court-circuiter les efforts des élèves car apprendre s'accompagne toujours du risque de mettre en péril son image de compétence.
- A. Kukla (1972) montre qu'il existe une relation entre l'effort consenti et la difficulté perçue. Ainsi, l'effort consenti croît proportionnellement avec la difficulté perçue, jusqu'à un maximum subjectif au-delà duquel le sujet cesse tout investissement, donc tout effort, car la difficulté semble alors insurmontable.
- Dans le cadre de la théorie de l'attribution causale de B. Weiner (1972), l'effort est une cause interne, instable et contrôlable, qui contribue à préserver, voire renforcer le sentiment de compétence.
- *« Dans tous les cas, ce qui détermine un enfant à faire des efforts pour apprendre et acquérir une nouvelle habileté, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent ou de démontrer sa compétence »* (M. Durand, Effort et acquisition des habiletés motrices, 1991).
- Inversement, E. Thill (Compétence et effort, 1999) montre que *« les individus réduisent leurs efforts lorsque les situations critiques d'évaluation risquent de faire ressortir leurs faibles capacités physiques, intellectuelles ou sociales ».*
- Dans une approche très humaine, A. Hébrard (Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, 2002) écrit que *« faire expérimenter à des adolescents qui traînent les pieds qu'ils sont plus forts que ce qu'ils croient, est source de plaisir et de réconciliation avec l'effort ».*
- *« On ne peut faire un effort que pour quelqu'un, pour un projet à réaliser »* (B. Cyrulnik, L'enfant difficile considéré comme un être singulier, Revue EPS n°309, 2004).

Faire des efforts est un moyen pour ressentir du plaisir
- J-A Méard (Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000) établit un lien entre effort et plaisir. Il affirme ainsi que *« l'effort est accepté plus facilement lorsque l'activité suscite des émotions ».*
- Pour M. Garcin (Approche scientifique de la perception de l'effort, Cahiers du CEDREPS n°10, 2011), plaisir et effort doivent se confondre *: « plutôt que d'engager les élèves à faire des efforts, l'objectif est de donner aux élèves le goût de l'effort ».*
- N. Chevailler (Courir hors sentier pour donner le goût de l'effort, Revue EPS n°365, 2015) propose une forme de pratique vierge de représentations, le trial ou course hors sentier avec défi sur des distances courtes, pour instaurer une culture de l'effort.
- Dans un registre similaire, il est possible de masquer l'effort. Rejeski et Kenney (*Journal of Sport Psychology,* 1987) montrent ainsi que sur deux groupes qui effectuent un effort de longue durée sur un tapis roulant, celui qui effectue en même temps une tâche cognitive de calcul mental, améliore ses performances, tout en diminuant le niveau d'effort perçu.

Faire des efforts, dans une tâche adaptée, favorise l'engagement des élèves

- La nécessité d'instaurer un décalage optimal par rapport à l'effort requis semble une évidence. A. Kulka (1972) souligne ainsi que l'effort est croissant en fonction de la difficulté perçue, mais chute brutalement quand la difficulté apparaît insurmontable.
- Sur le plan physiologique, pour que l'élève fasse des efforts, l'enseignant d'EPS doit ajuster la charge de travail en jouant sur le volume, l'intensité, le nombre de répétitions et la durée de la récupération dans l'exercice. Il en est de même sur le plan mental (nombre de joueurs…) et affectif en jouant notamment sur la notion de risque perçu.
- Il est même possible d'envisager, via l'échelle de mesure de l'effort RPE de Borg (1970), de déléguer à l'élève le réglage de l'effort à fournir (intensité, nombre de répétitions…).
- À propos de l'estimation du niveau d'effort, D. Delignières et J.-P.Famose (Estimation des exigences bioénergétiques des tâches motrices. Influence de l'âge et du sexe, Revue STAPS n°12, 1991) montrent que dans des tâches bioénergétiques de marche à pied, les filles âgées de 12 à 16 ans donnent des estimations nettement plus élevées que les garçon du même âge.
- J-A. Méard (Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000) constate que *« les élèves se mettent plus facilement au travail quand l'aménagement matériel produit un obstacle franchissable ».*
- G. Hanula, E. Llobet, J-Y. Saulnier (Devenir champion de soi–même, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015) constatent que *« si les sportifs s'engagent pleinement dans les tests en repoussant leurs limites, les « non sportifs » quant à eux, décrochent plus tôt car ils ne sont pas habitués aux sensations désagréables qui accompagnent ce type d'effort ».*

<u>Faire des efforts, au sein d'un groupe, favorise l'investissement individuel et l'insertion sociale</u>
- J-A. Méard (Donner aux élèves le goût de l'effort, 2000) précise que *« les situations de coopération facilitent l'acceptation de l'effort à condition qu'aient été crées les conditions d'une interdépendance entre les élèves ».*

5 – Nuances, ouvertures
- Toutefois, *« lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par le désintérêt ou par un sentiment d'infériorité »* (H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, 1941).
- C'est ainsi que F. Cury et P. Sarrazin (Théories de la motivation et pratiques sportives, 2001) notent que *« pour éviter de dévoiler son incompétence, un individu peut volontairement limiter ses efforts en faussant l'interprétation de sa performance ou en s'engageant dans des stratégies d'auto handicap ».*
- Au final, nous retiendrons que « c'est dans l'effort qu'on trouve la satisfaction, et non dans la réussite » (Gandhi)

31 - GÉRER SES ÉMOTIONS

1 – Démonstration
Montrer que l'on peut permettre à l'élève de gérer ses émotions de manière à favoriser son apprentissage.

2 – Caractérisation de l'outil
Définition
Pour C. André et F. Lelord (La force des émotions, 2003), *« l'émotion est une réaction soudaine de tout notre organisme, avec des composantes physiologiques (notre corps), cognitives (notre esprit) et comportementales (nos actions) ».* Concrètement, une émotion se traduit par des manifestations somatiques (par exemple une accélération du rythme cardiaque, des sueurs…), une manifestation subjective consciente (ressenti de plaisir, déplaisir…) et l'adoption d'un comportement en conséquence (fuite, blocage, prise de risque…).
A. Weinberg (Les nouvelles psychologies, Les grands dossiers Sciences Humaines n°3, 2006) montre que les réactions émotives ne se réduisent pas à un simple déclenchement automatique, rapide et irrépressible. Il existe un second circuit des émotions reliant l'amygdale (le « centre de la peur ») au cortex frontal où s'élaborent nos idées et représentations complexes. Ce second circuit, plus lent à mettre en œuvre, permet toutefois de réguler l'émotion en fonction des informations traitées par le cortex : souvenirs, anticipations, analyses de la situation. Enfin, il faut souligner que les émotions se distinguent par leur subjectivité dans la mesure où elles sont propres à chaque individu, qui les juge positives ou négatives.
Commentaires
L'éducation physique et sportive offre un terreau favorable aux émotions comme le souligne P. Parlebas (L'affectivité, clef des conduites motrices, Dossier EPS n°4, 1990) : *« l'action est intimement pénétrée d'émotions »*. Mais si l'émotion est une incitation à l'action (fierté de réussir un geste, plaisir de la glisse, bonheur de la victoire…), elle peut aussi être un frein potentiel aux apprentissages (peur de se faire mal, malaise lié au contact à autrui, tristesse de perdre, angoisse de ne pas réussir devant ses camarades.). Le travail de l'enseignant d'EPS consiste de fait à s'appuyer sur le rôle dynamogène des émotions pour déclencher des buts de plaisir d'agir et d'apprendre, qui seront eux-mêmes les moteurs de l'investissement dans les pratiques physiques. Par ailleurs, comme l'émotion est subjective car individuelle, il faut du coup prendre en compte le rapport qui existe entre l'élève qui apprend et les émotions qu'il ressent. Ces émotions pouvant être en effet à l'origine de stagnation, de régression ou à l'inverse de progrès. L'objectif est donc de profiter de l'émotion déclenchée tout en la contrôlant. À ce propos, J-P Famose (L'apprentissage auto-régulé, Revue EPS n°300, 2003) évoque le concept de « coping » pour traduire les stratégies et comportements qui permettent de faire face aux émotions (imagerie mentale, relaxation…). Le coping peut soit prendre la forme d'un évitement, soit au contraire d'une confrontation au problème qui génère l'émotion stressante. Quant à A. Berthoz (Cerveau et psychologie, 2009), il explique que pour bien vivre ses émotions, il faut développer cinq facultés : identifier ce que l'on ressent, comprendre d'où elles viennent, les réguler, en tirer partie dans la vie et savoir les exprimer aux autres.
Conditions de mise en œuvre
Dans la perspective que l'émotion devienne un ressort favorable à l'apprentissage en EPS, l'enseignant cherchera à :
1) Mettre en place des situations porteuses d'émotions « adaptées » aux caractéristiques du sujet.
2) Donner à l'élève les moyens de reconnaître d'exprimer et d'interpréter ses émotions.
3) Aider l'élève à contrôler ses affects et ses comportements par la mise en place de nouveaux repères et l'acquisition de nouvelles capacités.
4) Faire vivre la situation porteuse d'émotion forte au sein d'un collectif.

3 – Exemples et analyse des exemples

Exemple collège
Contexte
Pour illustrer le propos, nous nous inspirons de la proposition de N. Dubois (Les émotions en EPS - comprendre et intervenir, Dossier EPS n°74, 2007) qui utilise la danse pour agir positivement sur le stress, la joie, l'épanouissement individuel ou collectif. La danse sera ici abordée comme la capacité à *« se mouvoir pour s'émouvoir et émouvoir »,* ainsi que *« susciter des émotions tout en contrôlant les siennes : le jeu de je ».*
Nous nous plongerons dans un premier cycle de danse réalisé avec des élèves de cinquième au cours duquel la compétence visée est de « élaborer et interpréter à plusieurs une prestation artistique en mobilisant une gestuelle originale et variée, en assumant un engagement affectif ou moteur, produisant un effet sur des spectateurs » (Ressources d'accompagnement du programme EPS collège cycle 4,

arrêté du 9/11/2015). L'enseignant constate que ses élèves n'entrent pas dans une démarche collective pour *« danser ensemble ».* Beaucoup d'entre eux adoptant même un comportement d'évitement accompagné de moqueries dès qu'il s'agit de (se) montrer aux autres.

Situation

L'enseignant propose alors de mettre en œuvre une situation dans laquelle les élèves travaillent en duo. Ils doivent partir de deux points différents de l'espace scénique. Le but est de chercher trois façons différentes de « se rencontrer » par des mouvements inhabituels : par le regard, par un mouvement, par un contact… Pendant dix minutes et avec un monde sonore, ils effectuent une phase d'expérimentation. À la fin de ce premier temps d'exercice, après cinq inspirations profondes, ils présentent deux prestations à un autre duo et à l'enseignant qui valident la lisibilité de l'intention en utilisant comme critère principal « l'originalité de la relation ». Cette phase constitue aussi un temps pour que les élèves puissent exprimer ce qu'ils ont vécu. Puis, un nouveau temps de travail est accordé de manière à améliorer ces deux prestations et à construire la troisième relation. L'ensemble fait à nouveau l'objet d'une présentation.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve à travers cette situation les éléments favorisant une gestion par les élèves de leurs émotions :

La nature même de l'exercice est a priori source d'émotions : peur, ridicule, excitation de se montrer devant les autres dans une situation inhabituelle qui expose le corps… En d'autres termes, la représentation que l'élève a de lui peut être mise en danger quand l'enseignant lui demande de sortir d'un mode de fonctionnement habituel. Ainsi, il s'agit de passer de réponses corporelles reproduisant le réel ou le quotidien à des réponses corporelles inhabituelles, distanciées du réel. Cependant, en plaçant les élèves en duos et en limitant les spectateurs à un seul autre groupe, l'enseignant diminue le niveau des émotions provoquées (condition n°1).

Ce travail en duo permet également de mieux percevoir, identifier et comprendre ses émotions dans la mesure où le partenaire les ressent aussi : la peur d'apparaître ridicule ou de ne pas manifester un comportement expressif répondant à la demande de la tâche est mieux acceptée quand on regarde son camarade (compréhension et compassion). De plus, le temps de concertation proposé au bout de dix minutes permet de mettre des mots sur ses émotions afin de mieux les identifier, les comprendre et donc les contrôler. Le temps de travail offre ainsi l'occasion du ressenti et de la reconnaissance de ces émotions (condition n°2).

Par ailleurs, le fait de voir ce qu'a produit l'autre duo et l'instauration d'un temps d'échange et d'analyse contribuent à construire de nouveaux repères quant aux modalités de se rencontrer. C'est ainsi que la maîtrise de l'espace (exploiter les directions du déplacement), du temps (coordonner ses actions avec celles de l'autre) et de l'énergie des mouvements (se déplacer vite…) en relation avec un monde sonore, permettent de mieux communiquer un sens, une émotion et connaître ses potentialités expressives. De plus, cette situation contribue à aider l'élève à mieux gérer ses émotions en lui apprenant à garder son calme (travail de respiration effectué avant de commencer) lors de la mise en œuvre de ses nouveaux repères (condition n°3).

Enfin, le fait d'évoluer par deux et de se montrer à un effectif réduit permet de « diluer » l'impact des émotions ressenties. L'élève aura ainsi l'impression de ne pas subir seul le regard de ses autres camarades (condition n°4).

Exemple voie professionnelle

Contexte

Nous illustrerons notre propos par un cycle de course d'orientation proposé à des élèves de CAP. Nous nous appuierons sur un article de C. Goutaudier (Le saut d'une ligne à l'autre, Revue EPS n°368, 2015), ainsi que sur l'un des attendus de fin de cycle défini par le programme de la voie professionnelle (Arrêté du 3/4/2019) : *« contrôler ses émotions pour accepter de s'engager dans un environnement partiellement connu ».*

Situation

Les élèves sont placés par dyades en concurrence les unes avec les autres (une dyade contre une autre). Chaque petit groupe doit effectuer un saut entre deux postes signalés sur une carte. Les élèves ont le choix entre deux types d'aménagements : un où l'itinéraire entre les deux postes est indiqué en pointillé sur la carte, avec des jalons disposés sur le terrain ; et l'autre sur une carte "normale", mais avec trois jalons disposés sur le terrain : un jalon d'appui sur la ligne directrice pour déclencher le saut et deux jalons cibles qui matérialisent la ligne d'arrêt. À l'issue de la première tentative, l'enseignant réunit les deux dyades afin de les faire verbaliser sur leur expérience au regard de leurs ressentis. Il en profite pour conceptualiser des contenus efficaces pour réussir le saut : garder sa carte orientée, estimer la longueur du saut, repérer une ligne d'arrêt… Puis chaque dyade expérimente la modalité d'aménagement à laquelle elle n'a pas été confrontée.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve à travers cet exemple les conditions susceptibles d'aider les élèves à mieux gérer leurs émotions.

En effet, le fait de mettre les élèves en dyade et leur laisser le choix entre deux aménagements de difficulté différente répond à la condition d'une situation porteuse d'émotions adaptées aux

caractéristiques individuelles puisqu'en fonction de leurs niveaux et de leur affectivité, les élèves pourront choisir entre les deux parcours (condition n°1).
De plus, ce travail à deux, combiné à un temps d'échange avec le professeur, est susceptible d'aider les élèves à mieux percevoir, identifier et comprendre leurs émotions : peur de se perdre, peur de ne plus savoir où l'on se situe sur la carte, inquiétude de ne pas trouver la balise. C'est aussi l'occasion de se rendre compte que ces émotions sont ressenties par les autres élèves, qu'elles sont « normales ». Ainsi, la verbalisation et l'échange permettent de mettre des mots sur les émotions afin de mieux les identifier, les comprendre et donc les contrôler (condition n°2).
Par ailleurs, la disposition des jalons, ainsi que l'aménagement des cartes aident les élèves à contrôler leurs affects grâce à la mise en place de nouveaux repères : le premier jalon pour savoir où déclencher le saut et les autres jalons pour reconnaître point d'appui et ligne d'arrêt. Ainsi, les jalons fournissent des repères utiles à la construction de l'itinéraire, ce qui contribue à sécuriser le déplacement et de fait, à réduire les peurs de départ (condition n°3).
Enfin, le fait d'évoluer en dyade permet de rassurer chaque élève car ceux-ci peuvent s'entraider. De plus, cela permet également de renforcer le contrôle de ses émotions car l'élève aura tendance à plus se contrôle devant un camarade que s'il était tout seul (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt et les moyens de développer une gestion des émotions.

Apprendre à l'élève à gérer ses émotions est une prescription institutionnelle
- Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière (Programme EPS collège, cycle 4. Arrêté 9/11/2015).

Éprouver des émotions (positives) et gérer ses émotions (négatives) renforce l'investissement
- *« Ce ne sont pas les savoirs maîtrisés qui importent mais l'ensemble des émotions et sensations qui conduisent à l'envie de les reproduire »* (A. Davisse, C. Louveau, Sport, école et société, 1991).
- J-L. Emery (Le rôle des émotions, Sciences humaines HS 28, 2000) explique que pour provoquer le changement, on peut jouer sur le plaisir d'être performant, la peur d'être mal vu, l'irritation face à des échecs répétés.
-*« C'est ainsi qu'à la suite d'une expérience particulière en cours d'EPS ou en sport, le fait de ressentir du plaisir, de la fierté ou inversement de l'anxiété, de la honte ou de la culpabilité influence nécessairement la manière dont les élèves vont continuer leur investissement dans des expériences similaires »* (J-P Famose, Qu'est-ce qu'apprendre en EPS au regard des théories de l'apprentissage ? Conférence « Journée de l'EPS, 1997).
- Pour P. Fargier (De l'apprentissage à l'enseignement en EPS, Revue Hyper n°216, 2002), *« on vit avec le savoir une relation affective et pas uniquement cognitive ».*
- B. Cyrulnik (EP.S interroge, Revue EP.S 309, 2004) insiste sur le fait *« qu'un enfant qui n'est pas affecté, c'est-à-dire touché par une émotion ne peut pas apprendre ».*
- *« Plurielles et complexes, les émotions constituent le ressort de l'action. Le privilège de l'EPS est d'avoir recours à des activités physiques, source inépuisable d'émotions »* (L. Ria, Les émotions, pour l'action, 2005).
- Une pédagogie des émotions nécessite de privilégier la relation et le ressenti émotionnel des élèves. En EPS, le sens émotionnel à construire chez l'élève c'est *« peut-être surtout, en EPS, l'éprouvé, la sensation »* (P. Bordes, Qu'est-ce que « donner du sens aux apprentissages » en EPS ? Revue HYPER n° 232, 2006).
- S. Berthon et J-C Weckerlé (Tensions et émotions, Revue EPS n°341, 2010) proposent un ensemble de situations en badminton qui reposent sur le postulat selon lequel *« susciter des émotions dans la pratique améliore l'investissement et l'apprentissage des élèves ».*

Gérer ses émotions permet d'améliorer ses performances
- M. Durand (1986) observe que *« la motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulé à un degré élevé et ou l'anxiété n'est pas encore trop grande ».*
- *« Une émotion maîtrisée peut magnifier les conduites motrices »* (P. Parlebas, L'affectivité des conduites motrices. Dossier EPS n°4 (3e édition), 1990).
- Pour A. Damasio (L'Erreur de Descartes. la raison des émotions, 1995), *« pannes d'émotions : pannes de décisions ».*
- Pour J-L. Emery (Le rôle des émotions, Revue Sciences Humaines hors-série n°28, 2000), *« il est important de connaître le niveau émotionnel à ne pas dépasser pour favoriser l'apprentissage d'un nouveau comportement ».*
- *« Pour définir des conditions d'apprentissage optimales, il faut tenir compte de l'influence des émotions et de la motivation sur l'activité cognitive »* (M. Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, 2001).

Gérer ses émotions contribue à au bien-être

- Pour J-L. Ubaldi (Réseau d'éducation prioritaire. Quelle EPS ? Revue EP.S n° 299, 2003), *« il s'agit donc de faire passer l'élève du plaisir de s'éprouver ou se perdre, à la joie de progresser, d'apprendre, de se transformer ».*
- M. Mikolajczak (Mieux vivre ses émotions, Cerveau et Psycho n°35, 2009) affirme qu'il *« est possible de modérer l'émotion négative en recherchant une autre évaluation de la situation, une autre façon de l'envisager ».*
- Plus largement, P. Therme et C. Maïano (Le partage social des émotions, Dossier EPS n°85, 2018) défendent avec force l'idée selon laquelle *« faire ensemble, c'est partager du mouvement, partager des sensations, se confronter, partager l'exposition du corps, et donc partager des émotions positives ou négatives ».*

Gérer ses émotions favorise l'insertion au sein d'un groupe.
- *« Je crois que nous avons là une responsabilité fondatrice : l'émotion ; une émotion collective qui permet de se sentir participant de la même humanité »* (P. Meirieu, L'enseignant dans la crise, Spirales n°8, 1995).
- Pour P. Therme (De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS, Cahier du CEDRE n°5, 2006) *« les expériences émotionnelles sont de fait des expériences de communication et de socialisation, elles sont consubstantielles à toute activité relationnelle ».*

5 – Nuances, ouvertures

- Finalement, si le *« goût, l'indifférence ou le dégoût pour les exercices du corps se façonnent en partie pendant les cours d'EPS »* (B. Paris, L'école prépare-t-elle les jeunes à gérer leur vie physique ? 1995), la question du plaisir de pratiquer, aussi majeure soit-elle, n'en reste pas moins problématique si on considère la subjectivité de cette émotion.
- Il faut aussi souligner que l'adolescence *« est la période où les émotions se manifestent facilement, fréquemment, et parfois même bruyamment »* (A. Braconnier, D. Marcelli, L'adolescence aux mille visages, 1988).
- Enfin, s'il convient de développer une gestion cognitive de ses affects, il faut aussi éviter le « tout cognitif » qui consiste à rationnaliser à outrance les réactions des individus vis-à-vis d'une tâche. Pour autant, S. Baert et Y. Dufour (Gérer stress et émotions en EPS, Journées Debeyre 2007) rappellent que le traitement d'une émotion (négative) se caractérise par une succession plus ou moins longue de stades (déni, rumination mentale, puis partage social).

32 - ACCROITRE LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

1 – Démonstration
Nous allons montrer comment l'enseignant peut renforcer le sentiment de compétence de l'élève.

2 – Caractérisation de l'outil
Définition
On peut définir le sentiment de compétence par la représentation que se fait l'élève de ses possibilités de réussir une tâche. Il s'agit d'un concept plus spécifique que l'estime de soi, lequel touche à la perception générale que le sujet a de lui-même. A. Bandura (Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, 2003) évoque quatre pistes pour développer ce qu'il nomme *« le sentiment d'efficacité personnelle »* : vivre des expériences de maîtrise ; assister aux efforts et aux succès d'un autre ; développer la persuasion sociale ; réduire le stress et augmenter la force physique. Dans cette même optique, J-P. Famose (Motivation et performance sportive, Rencontres chercheurs / praticiens, Dossier EPS n°35, 1997) explique que le concept de confiance en soi repose sur trois variables : l'interprétation des résultats antérieurs (liée aux attributions causales que le sujet affecte à ses résultats) ; les croyances d'efficacité personnelle (liées à la possession ou non des ressources permettant de réussir la tâche) ; les croyances sur la difficulté de la tâche (qui correspondent à la perception, par le sujet, des exigences requises par la tâche).
Commentaires
Le sentiment de compétence est donc étroitement lié à une croyance qui repose sur la possibilité estimée par le sujet de réussir une tâche. Il faut d'ailleurs évoquer que nombreux sont les élèves qui en EPS se croient « nuls », ce qui a pour conséquences un investissement réduit et des progrès limités. Mais si l'on part du postulat selon lequel l'appréciation de la difficulté de la tâche, mais aussi de ses propres capacités sont souvent subjectives, il devient alors possible pour l'enseignant d'intervenir sur ces différentes croyances. Il peut ainsi jouer sur l'augmentation de la signification (subjective) de la tâche et/ou sur les explications que le sujet attribue à ses actions (on cherchera ainsi plutôt à octroyer des causes internes en cas de réussite et des causes externes en cas d'échec). Par ailleurs, il apparaît préférable de confronter le sujet à des objectifs référencés à lui-même, fonctions de son niveau d'expertise, de manière à ce qu'il puisse développer une visée de progrès personnel. Dans cette perspective, D. Lantz et C. Alexandre (Éducation pour la santé par l'EPS, Revue EPS n°327, 2007) précisent que *« la compétence se différencie de la réussite ou « performance » par la possibilité de reproduire les comportements efficaces qui sont à la source de ses résultats.* Enfin, il importe que la compétence perçue par l'élève soit reconnue, certifiée de manière à ce que croyance soit étayée.
Conditions de mise en œuvre
De fait, pour accroître le sentiment de compétence de l'élève, l'enseignant cherchera à :
1) Le confronter à un contenu qu'il juge en prise avec son niveau de développement (décalage optimal).
2) Lui faire vivre l'expérience de la réussite « stabilisée » (renouvelable).
3) Lui permettre de se reconnaître l'auteur de ses actes et de sa réussite (sentiment de maîtrise).
4) Positionner socialement son savoir-faire.

3 – Exemple et analyse de l'exemple

Exemple collège
Contexte
Pour illustrer cet aspect, nous nous appuierons sur un exemple proposé en escalade par T. Viens (Pratiquer en bloc, Revue EPS n°351, 2012). Le cycle s'adresse à une classe de troisième où la compétence attendue est de *« réaliser en moulinette 2 voies dans des volumes et/ou plans différents dont l'une est haute et aisée et l'autre courte et difficile. Assurer correctement son partenaire en maîtrisant la distinction entre corde "sèche", "tendue" et "molle" »* (Compétence attendue cycle 4. Ressources d'accompagnement du Programme EPS de collège, arrêté du 9/11/2015).
Situation
Au cours de cycle, l'enseignant constate que certains élèves éprouvent des difficultés pour utiliser des prises de mains éloignées, ce qui bloque leur progression. Plus précisément, ces élèves combinent difficilement l'action des jambes et des bras. Le professeur regroupe alors ces élèves par deux et leur propose une situation de bloc (court passage d'escalade comportant de 4 à 8 prises de main). Dans un premier temps, il est demandé à chaque duo d'atteindre une prise cible dans quatre blocs différents de difficulté croissante. L'élève observateur note le nombre de blocs réussis par son camarade grimpeur. Puis, sur la base des réalisations observées, l'enseignant fait émerger des solutions : *« bien évaluer son allonge pour prendre une prise de pied assez haute ; placer le bon pied de poussée selon l'emplacement de la prise de main ; charger puis pousser sur la prise de pied tout en accompagnant le mouvement avec la prise de main pour maintenir le bassin sur la trajectoire… ».* Chaque binôme teste alors ces solutions et note à nouveau les blocs réussis. Dans un deuxième temps, il est ensuite demandé à chaque

duo d'ouvrir un bloc qui nécessite un allongement et de le justifier auprès de l'enseignant. S'ensuit alors un moment d'essai sur les blocs des camarades que chaque auteur démontre auparavant. Enfin, ce groupe d'élèves repart se confronter aux voies où il était en échec, afin de mettre en œuvre les nouveaux acquis. Durant ces deux derniers temps, chaque bloc validé est notifié dans un carnet de grimpe.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve en filigrane de cet exemple les conditions retenues précédemment pour favoriser le renforcement du sentiment de compétence chez l'élève :

La graduation de difficulté des blocs et l'ouverture d'un bloc, que par définition le binôme d'élèves qui le conçoit peut réussir, permet de confronter les pratiquants à des tâches en prise avec leur niveau de ressource (condition n°1).

Le fait d'offrir des temps d'escalade, entrecoupés de temps de régulation où les contenus à acquérir sont clairement identifiés, engage l'élève sur la voie des progrès et de la réussite. Une réussite qu'il peut renforcer à travers l'ouverture d'un bloc (condition n°2).

Cette ouverture de bloc dont il est avec son camarade le créateur, additionnée à la validation de l'évaluation finale, constituent des éléments qui permettent à l'élève d'établir un lien clair entre ses actions et le résultat de ses actions ; et donc de se percevoir auteur et responsable de sa réussite (condition n°3).

Enfin, l'ouverture du bloc proposé aux camarades, le retour « victorieux » sur les voies qui posaient initialement des problèmes et la validation des réussites notifiées dans le carnet de grimpe sont autant d'éléments qui permettent à chacun d'attester la maîtrise d'un niveau de pratique (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de développer le sentiment de compétence.

Renforcer le sentiment de compétence des élèves est une prescription institutionnelle

- *« L'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences »* (Programme EPS collège cycle 4. Arrêté 9/11/2015).
- ***«*** *L'enrichissement de cette motricité, quand elle est perçue comme une réussite par l'élève, favorise la confiance en soi et le sentiment de compétence, sources d'un épanouissement personnel et professionnel »* (Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019).

Renforcer le sentiment de compétence des élèves permet d'accroître leur motivation

- M. Durand (Effort et acquisition des habiletés motrices, 1991) développe cette idée en soulignant que *« ce qui détermine un enfant à faire des efforts… lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent ».*
- A. Hébrard (L'analyse transactionnelle, Revue EPS n°243, 1993) affirme avec force *« qu'il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable ».*
- Pour C. Gernigon et G. Ninot (La compétence : un sentiment personnel, 2005), *« plus le sentiment de compétence à l'égard d'une tâche est élevé, plus la motivation est forte pour réussir ».*

Renforcer le sentiment de compétence des élèves favorise leur insertion sociale

- Comme l'ont montré J.W. Atkinson et D.C. Mc Clelland (cités par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987), l'élève peut s'investir dans une action pour prouver aux autres et à lui-même sa compétence. À ce propos, la constitution des groupes doit de fait faire l'objet d'une grande attention.

Renforcer le sentiment de compétence évite la mise en place de stratégies de protection de soi

- En créant les conditions permettant à l'élève de développer le sentiment de contrôlabilité de ses actions l'enseignant évite des attributions causales externes qui tendent à déresponsabiliser le sujet. Ce qui ne veut pas dire *« d'enlever les obstacles, mais de créer des situations que le sujet imagine difficiles, voire irréalisables et de faire en sorte qu'il réussisse. Le fait de réaliser un acte dont on ne se croyait pas capable est particulièrement gratifiant, vivifiant. On prend confiance en soi, on se sent fort »* (J. André, La dimension affective, 1981).

Renforcer le sentiment de compétence, via des objectifs référencés par rapport à soi, renforce le sentiment de bien-être et plus largement l'investissement des élèves

- J-P. Famose (L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991) affirme également que *« la présence d'objectifs référencés par rapport à soi et non par rapport aux autres d'une part et les consignes demandant d'augmenter ses propres performances d'autre part, constituent l'essence d'un climat de maîtrise ».* En développant une visée de progrès personnel, *« c'est de cette façon que les élèves deviennent socialisés à des buts d'accomplissement qui sont orientés vers la maîtrise ou la compétition ».*
- G. Bot (Tennis : un exemple de démarche didactique, Revue EPS n°243, 1993) pense *« pouvoir recentrer l'élève par rapport à lui-même et non plus par rapport aux autres, ce qui provoque*

inévitablement un processus de discrimination très nuisible à l'investissement dans l'apprentissage et, ce, principalement chez les enfants possédant une faible compétence perçue ».

Renforcer le sentiment de compétence permet aux élèves de développer une image plus positive d'eux-mêmes (estime de soi)

- S. Harter (1978, citée par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987) explique que *« le succès qu'un individu connaît dans une situation s'accompagne d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence qui, en retour, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir ».* Elle précise ainsi *« qu'un individu s'engagera d'autant plus dans une activité si elle est l'occasion pour lui de se sentir compétent, efficace et habile ».*
- Pour V. De Landsheere (L'éducation et la formation, 1992) *« aider un élève à modifier une image de soi défavorable consiste essentiellement à le faire réussir peu à peu, non pas de façon artificielle, mais bien en partant de son potentiel réel. L'essentiel étant de l'amener à se regarder, à parler de lui d'une autre manière ».*
- M. Fortes-Bourboussou, N. Hauw, C. Angot (Les perceptions de soi, Dossier EPS n°85, 2018) soulignent que *« les interactions verbales, sous formes de persuasions, constituent un moyen efficace d'agir sur le sentiment d'efficacité personnelle ».*

Renforcer le sentiment de compétence des élèves permet de bonifier le rapport enseignant-élèves

- Les attentes positives de l'enseignant vis-à-vis des élèves constituent à un climat propice à leur progression. Il s'agit ainsi d'éviter un effet Pygmalion dirigé dans le mauvais sens (« ils sont mauvais »). J-P. Famose (Motivation et performance sportive, Dossiers EPS n° 35, 1997) précise d'ailleurs que « c'est l'interprétation de la *réalité plutôt que la réalité elle-même qui influence le plus directement la motivation ».*
- S. Kahn (Une réforme scolaire : des intentions aux résistances, Revue Sciences Humaines n°153, 2004) explique que *« les attentes des enseignants ne sont pas sans effet sur l'image que l'élève et ses pairs ont de lui, et la probabilité qu'il s'y conforme est grande ».*

5 – Nuances, ouvertures

- Le développement du sentiment de compétence est essentiel lorsqu'on s'adresse à des élèves adolescents où la reconstruction identitaire passe notamment par l'acquisition de repères stables par rapport à soi-même, à autrui et à l'environnement.
- B. Lefort et S. Toker (Le professeur d'EPS face à des adolescents. 2011) observent toutefois que ce sont les filles qui ont en EPS le sentiment de compétence le plus faible (53% contre 26% pour les garçons).
- Dans tous les cas, un des objectifs des enseignants demeure de lutter contre le « sentiment d'incompétence » que ressentent certains élèves en éducation physique et sportive.