

APPRENTISSAGES ET UTILITE SOCIALE: QUE POURRAIT-ON APPRENDRE EN EPS?

DELIGNIERES Didier
Maître de Conférences
UFR-STAPS, Université Montpellier I

GARSAULT Christine
Professeur Agrégé
Lycée M. Eliot, Epinay-sous-Sénart (91).

Mots clés: Finalités, utilité sociale, attitudes, plaisir, buts motivationnels.

Résumés:

Suite à une analyse épistémologique et historique, nous faisons l'hypothèse que l'avenir de l'Education Physique va se structurer autour du troisième objectif qui lui a été assigné, concernant le "savoir gérer sa vie physique". Plus spécifiquement, nous estimons que c'est au travers d'une formation à l'usage des loisirs physiques et sportifs que l'EPS pourra justifier de son utilité sociale. La nature d'une telle formation doit être précisée: notamment nous pensons qu'elle repose moins sur l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques (même si ces acquisitions demeurent absolument nécessaires) que sur une transformation des attitudes des élèves, vis-à-vis des activités physiques, des situations d'apprentissage et de performance, vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur corps et de leur santé. Plus fondamentalement, cette formation nécessite la construction, par chaque élève, d'une relation de plaisir aux APS. Ce thème est plus particulièrement développé, au travers des travaux analysant les rapports entre plaisir, recherche de sensation, concept de soi et buts motivationnel, au cours de la pratique des activités physiques et sportives.

An epistemological and historical analysis lead us to the assumption that in its near future Physical Education will be mainly organized around its third objective, related to the "management of one's physical life". More specifically, we think that PE, to justify its social utility, must be conceived as a training to sports and physical leisure usage. The nature of such a training has to be specified: notably we think that it depends less on the acquisition of specific knowledge and skills (even if these acquisitions remain necessary), rather than on a modification of pupils' attitudes toward physical activities, toward learning and achievement situations, toward themselves, their body and their health. More basically, this training requires the building-up, by each pupil, of a relation of pleasure with sport and physical activity. This question is more specifically addressed, through a review of recent works related to the relationships between enjoyment, sensation seeking, self-concepts and motivational orientation, in the domain of sport and physical activity.

1. LES FINALITES DE L'EPS

Les textes officiels récents ont précisé le cadre des finalités de l'Education Physique et Sportive, autour de trois axes principaux: (1) le développement des "capacités organiques, foncières et motrices", c'est-à-dire la préservation et l'enrichissement du potentiel de ressources de l'élève; (2) l'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos sociétés; (3) l'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

Ces finalités constituent un cadre de référence essentiel lorsque l'on se pose la question de l'utilité de l'E.P.S. Entendons-nous bien: nous n'avons pas la naïveté de croire que la définition de finalités détermine de manière linéaire l'utilité réelle d'une discipline. Les travaux en analyse de l'enseignement ont notamment nettement montré que les finalités n'étaient pas les organisateurs essentiels de l'enseignement (Durand, Cadopi et Riff, 1993). Néanmoins nous pensons que la définition institutionnelle des finalités constitue toujours un effort pour établir une correspondance entre le rôle dévolu à une discipline et les attentes de la société. Dans ce sens, même s'il est nécessaire de les préciser, voire de les amender partiellement, les finalités représentent à un moment donné des axes privilégiés de réflexion.

Une analyse plus fine de ce système de finalités nous permettra d'argumenter cette idée. L'examen des textes officiels régissant l'EPS montre que ces trois objectifs sont apparus de manière successive dans l'histoire de la discipline, et se sont en quelque sorte "sédimentés" en strates superposées.

- Le premier est caractéristique de la période "eugénique" de l'EP, des origines aux années soixante (Delignières et Duret, 1990). Les préoccupations des pédagogues sont alors centrées sur le corps: il s'agit de "régénérer la race", "d'améliorer les qualités physiques du peuple". Ceci ne veut pas dire que des préoccupations d'ordre moral ne surjustifiaient pas cette action sur le corps (During, 1984; Vigarello, 1978). Mais il nous semble que c'était avant tout une modélisation du corps qui organisait les "contenus" de l'époque.

- Le second objectif renvoie quant à lui à une période "sportive", notamment marquée par les Instructions Officielles de 1967. L'EPS n'entend plus servir au seul entretien et développement de la nature humaine, mais à l'instar des autres disciplines faire accéder les élèves à un versant spécifique de la culture. Les contenus vont alors s'organiser à partir des techniques sportives.

- Enfin le dernier objectif est d'apparition extrêmement récente, sa première formulation explicite remontant à 1991 (Pineau, 1991). Cette apparition ne nous semble pas anodine, et reflète à notre sens une rupture profonde dans l'évolution de la discipline.

Il serait rassurant de voir dans l'avènement successif de ces objectifs un mouvement historique d'affinement et de progrès de l'EPS. Néanmoins nous pensons que les finalités officielles visent davantage à justifier la présence d'une discipline au sein de l'école qu'à orienter son utilité réelle (même si cette orientation peut être effective sur le long terme). Il nous semble qu'une discipline scolaire qui s'interroge sur ses finalités et les renouvelle est ou se perçoit fragile et menacée au sein du système scolaire. Nous faisons l'hypothèse que l'introduction d'un nouvel objectif correspond à une tentative de sauvegarde de la discipline à

un moment où l'objectif précédent tend à perdre de sa pertinence, et entre en décalage avec les attentes de la société (Delignières et Garsault, 1993).

Ainsi si les gymnastiques construites de la première moitié du siècle sont en résonance avec un pays naviguant de guerres en crises économiques, et avec une époque où les politiques eugéniques des Etats se développent sans retenue (Delignières et Duret, 1990), la période d'expansion économique qui succède à la seconde guerre mondiale va rendre caduque cette conception. Les Instructions Officielles de 1967 font une relation claire entre développement économique, sport de compétition et EPS: "*notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, et le sport moderne lui-même participe directement de cette idée...*" Les représentations fondant les anciennes gymnastiques ne correspondent plus à cette idéologie de performance et de progrès. Nous pensons qu'en 67, l'EPS se remet en phase avec la société et sauve sa place au sein du système scolaire. L'introduction du troisième objectif peut-elle être expliquée dans une logique similaire? Quelques arguments peuvent étayer ce point de vue.

Depuis le début des années 80, cette idéologie de progrès est sans doute moins prégnante: dans un contexte de crise des énergies, de prise de conscience écologique, de réflexion éthique, on préfère parler de "gestion rationnelle des ressources" que de "dissipation sportive". En outre, le sport est sans doute perçu comme un modèle moins "présentable", sur un plan éducatif, que dans les décennies précédentes. On peut consulter à cet égard les analyses de Duret (1993) sur l'héroïsme sportif. Enfin un autre facteur mérite d'être pris en considération: l'EPS est sans doute la discipline d'enseignement qui rencontre la plus forte concurrence didactique dans le secteur civil, par l'intermédiaire des clubs et des écoles de sport d'une part, et des médias de l'autre. Elle est de ce fait loin d'avoir le monopole de la diffusion de la culture sportive, et encore ses conditions de pratique font qu'elle ne peut souvent promouvoir que des activités socialement dévalorisées (Arnaud, 1985). Rappelons que depuis la fin des années 70 les tentations politiques n'ont pas manqué qui visaient à la privatisation partielle de l'EPS. Ces éléments nous incitent à considérer les perspectives ouvertes par le troisième objectif comme une mesure de sauvegarde de la discipline, à un moment où les objectifs précédents risquaient de devenir caduques.

Il est certes aléatoire de faire fonctionner une hypothèse historique sur des événements actuels. Il sera peut être possible d'ici une quinzaine d'années aux historiens d'en évaluer la pertinence. Néanmoins l'idée d'un réajustement stratégique des finalités nous paraît particulièrement heuristique: elle suggère notamment que dans le processus de sédimentation dont nous parlions plus haut, c'est la couche superficielle, c'est-à-dire le dernier objectif formulé, qui constitue la justification la plus incontestable de la discipline (ce statut "privilegié" devant évidemment être conçu comme essentiellement provisoire...). D'autre part il serait étonnant que l'EPS, même si l'on peut prévoir une certaine inertie, ne tente de se mettre du moins partiellement en phase avec les finalités qui lui ont été assignées. Nous sommes persuadés que l'avenir proche de la discipline va se structurer autour de son troisième objectif, concernant le "savoir gérer sa vie physique". C'est cet objectif qui permettra à l'EPS de clairement délimiter son action, de se démarquer de ses partenaires extérieurs et d'asseoir son utilité sociale.

2. APPRENDRE A GERER SES LOISIRS PHYSIQUES

Il est nécessaire de préciser davantage le cadre dans lequel pourrait se développer cette orientation. Si le temps consacré aux loisirs sportifs, du fait de la diminution du temps de travail, de l'évolution de styles de vie et de la prolongation de la vie, est amené à s'accroître, il nous semble en effet nécessaire de prévoir, à côté des formations générale et professionnelle dispensées par l'école, une formation à l'usage sportif. Nous opérons ici un net glissement de sens par rapport à l'acception courante du troisième objectif. Si le "savoir gérer sa vie physique" est souvent conçu comme l'appropriation de connaissances permettant de gérer sa santé et la sécurité de ses pratiques (Pineau, 1991), nous estimons qu'il est nécessaire d'avoir une visée beaucoup plus large, et d'envisager la formation d'une "citoyenneté sportive", pour ceux qui dans l'avenir, à tous niveaux et dans toutes les fonctions nécessaires, vivront et feront vivre la pratique physique, sportive et de loisir. Ceci ne saurait se limiter à la formation des futurs pratiquants ou consommateurs de loisirs sportifs: la pratique de référence à prendre en considération est la pratique sportive, non plus seulement en temps que mise en jeu du sportif, mais en tant que *domaine social d'activité*.

Cette distinction nous semble fondamentale: l'analyse historique que nous avons précédemment esquissée dessine une évolution des référents de l'Education Physique. Longtemps la discipline a fondé sa démarche et organisé ses contenus à partir de modèles (intuitifs ou scientifiques) du corps. Certains auteurs contemporains sont encore dans cette logique, lorsqu'ils assignent comme objectif premier à l'EPS le développement des ressources, et organisent leurs propositions à partir de modélisations des ressources bio-informationnelles ou bio-énergétiques (Delignières et Garsault, 1993). D'un autre côté les propositions centrées sur l'appropriation culturelle organisent leurs contenus à partir de la logique interne des activités, c'est-à-dire d'une modélisation des contraintes matérielles et réglementaires qui sont imposées aux pratiquants. Le processus didactique est de ce fait centré dans l'espace de la tâche, et les acquisitions visées renvoient principalement aux apprentissages techniques et à la compréhension de principes d'efficacité.

La formation d'une "citoyenneté sportive", telle que nous la préconisons, devrait prendre en compte des objectifs plus larges et plus transversaux, renvoyant à des problèmes soulevés par l'organisation et la pratique des loisirs sportifs. A l'instar de Goirand (1990a), nous pensons en effet qu'il est intéressant de distinguer d'une part les pratiques sociales des APS, c'est-à-dire la forme concrète des pratiques et d'autre part les APS, structures sous-jacentes modélisées au travers des "contradictions essentielles" et "problèmes fondamentaux". Mais à l'inverse de cet auteur nous pensons que ce sont ces pratiques sociales concrètes qui doivent constituer la base de l'enseignement en EPS. Et nous n'entendons pas par là uniquement les règlements dans lesquels s'instituent pour un temps les sports de compétition, mais les organisations, les types de sociabilité, les motifs d'agir qui sous-tendent les loisirs physiques et sportifs, compétitifs ou non. Ajoutons même que si c'est aux loisirs futurs qu'il convient de préparer les élèves, une démarche prospective est nécessaire afin d'anticiper l'évolution de ces pratiques sociales. Nous avons proposé récemment un exemple de problématiques par rapport auxquelles la préparation à la vie physique d'adulte pourrait être conçue (Delignières et Garsault, 1993): nous pensons notamment qu'une telle formation devrait viser de manière prioritaire la gestion de la sécurité dans les pratiques à risque, la gestion de son capital santé au travers de la pratique des APS, la gestion de ses apprentissages et de sa préparation à la pratique. Il serait nécessaire de même d'envisager une formation à la vie associative, et une formation à la consommation éclairée et critique du spectacle sportif. Il ne s'agit là que d'une tentative pour organiser cette finalité et dégager quelques priorités. Une

réflexion plus approfondie, réalisée à partir de modèles prospectifs plus assurés, pourrait sans doute dégager d'autres axes de travail, ou préciser de manière plus opérationnelle ceux que nous avons tenté d'identifier.

Si dans la logique de l'appropriation culturelle les acquisitions visées sont avant tout situées sur le registre des apprentissages techniques, il nous semble que les acquisitions visées ici sont de nature radicalement différentes: il s'agit avant tout de modifier les attitudes des élèves, vis-à-vis d'eux-mêmes, vis-à-vis de leur santé et de son entretien, vis-à-vis des activités sportives, vis-à-vis du respect d'autrui (Delignières, 1993; 1994).

Cet enseignement de valeurs et d'attitudes ne saurait cependant se réaliser à vide: de nombreux travaux en psychologie sociale ont notamment montré que la transformation des attitudes reposait en premier lieu dans l'implication active et répétée du sujet dans des situations sollicitant l'attitude visée. Nous avons développé l'idée selon laquelle il fallait considérer ces attitudes comme intégrées dans des *compétences*, définies comme l'ensemble structuré des ressources (connaissances, habiletés motrices, méthodologiques et métacognitives, attitudes), qui sous-tendent l'expertise dans une activité donnée (Delignières et Garsault, 1993; pour une analyse plus approfondie de ce concept de compétence, voir De Montmollin, 1984).

L'enseignement doit évidemment porter sur une APS culturellement porteuse de la compétence à développer. L'enseignement de certaines compétences, plus transversales (comme la préparation à l'effort ou la gestion de sa santé) peut être de manière profitable distribué sur plusieurs cycles d'activité. D'autres (comme celles qui renvoient à la sécurité) nécessitent plutôt l'organisation de cycles spécifiques (Delignières, 1993). Mais d'une manière générale la transformation des attitudes suppose l'acquisition de compétences affirmées, et de ce fait exige la réalisation de cycles d'appropriation longs et/ou répétés.

Siedentop (1994) débouche sur des conceptions assez proches: dans le but de former les futurs acteurs de la culture sportive, l'auteur estime nécessaire de substituer une *éducation sportive* à une éducation physique utilisant les situations sportives. L'auteur préconise notamment une pratique plus authentique, respectant les traits dominants de la culture sportive (aspect festif, logique d'affiliation, inscription dans la durée, etc...).

3. INCITER A LA PRATIQUE.

Néanmoins l'acquisition de compétences relatives à la gestion de ses loisirs physiques ne suffit certainement pas: encore faut-il que les élèves aient envie de pratiquer une activité physique, au terme de leur scolarité et tout au long de leur vie. Ce problème de la motivation à la pratique a particulièrement été étudié dans le cadre des recherches sur la santé. Un certain nombre de travaux ont montré que si les préoccupations de santé peuvent dans un premier temps motiver l'implication des individus dans la pratique physique, leur persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir et de bien-être qu'il pourront en tirer (Biddle & Goudas, 1994; Delignières, 1994; Dishman, Sallis & Orenstein, 1985).

Le travail de Perrin (1993) est particulièrement illustratif à cet égard: L'auteur a réalisé une analyse des relations entre le rapport aux A.P.S. et les conceptions de la santé. Cette recherche met notamment en évidence un axe opposant une perspective hédonique et une perspective hygiéniste. Dans le premier cas l'état de santé est vécu de manière positive, et les

A.P.S. sont investies sur un mode ludique, centré sur la recherche du plaisir. Dans le second l'état de santé est vécu de manière négative et le rapport aux A.P.S. est de nature utilitaire: la pratique est conçue comme un devoir hygiénique envers le corps, un "devoir de santé". Cette recherche indique en outre, et ce n'est pas son moindre paradoxe, que les sujets à profil hygiénique, bien que poussés par un sentiment de devoir, ne pratiquent en fait pas d'activités physiques: "tout se passe comme si les règles de l'éducation sanitaire étaient assimilées et vécues comme des impératifs, sans pour autant passer dans les conduites, entraînant de ce fait une culpabilisation" (Perrin, 1993, p. 27).

Ces remarques nous amènent à la proposition suivante: 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? Après dix années d'effort pour l'identification des "savoirs" de l'EPS, notion communément comprise comme les principes d'efficacité que les élèves doivent s'approprier, au terme d'une "dérive didactique" où le plaisir de l'élève est ignoré (Haye, sous presse), voire considéré comme suspect, ce dernier ne constitue-t-il pas en fait l'acquisition prioritaire, le savoir fondamental de la discipline?

4. LE PLAISIR EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.

Paradoxalement il n'existe que peu de travaux s'intéressant de manière spécifique à la satisfaction que les élèves tirent des cours d'EPS (Biddle & Goudas, 1994). Quelques enquêtes ont confirmé l'opinion largement répandue chez les enseignants, selon laquelle les élèves ont dans l'ensemble une bonne opinion de l'EPS, notamment parce qu'elle se démarque des autres disciplines (Goudas & Biddle, 1993). Cependant la "bonne image" de l'EPS est trop souvent dessinée en opposition à celle des autres disciplines pour que ce type d'étude puisse être considérée comme attestant du plaisir que les élèves ressentent en EPS. Par ailleurs un certain nombre d'auteurs se sont émus des laissés pour compte de la discipline (Davis et Louveau, 1991). Il nous semble en fait qu'il n'y a pas de relation évidente, essentielle, entre EPS et plaisir. Cette relation est à construire, dans la logique didactique de la conception des contenus, et dans la gestion pédagogique des séances.

La littérature concernant les rapports entre activités physiques et plaisir est plus fournie, et l'approche psychanalytique y occupe une place de choix. Si nous n'évoquons pas cette approche ici, ce n'est pas pour en minorer l'intérêt et en relativiser les apports. Nous nous centrerons surtout sur les travaux réalisés en psychologie d'orientation expérimentaliste, d'une part car cela renvoie davantage à notre domaine de compétence, et d'autre part parce que c'est un challenge plaisant de montrer qu'une psychologie que l'on décrit volontiers centrée sur une métaphore computationnelle du sujet, est en fait loin d'ignorer la problématique des affects et des émotions.

Un certain nombre d'auteurs se sont intéressés aux facteurs susceptibles d'affecter la satisfaction ressentie lors de la pratique sportive. Notamment un important courant de recherche lie le plaisir aux sensations fortes que génère cette pratique (Goma i Freixanet, 1991; Kerr, 1991; Kirkcaldy & Furnham, 1991; Svebak & Kerr, 1989; Zuckerman, 1983). Reprenant des idées défendues notamment par Berlyne (1960), ces auteurs estiment que le pratiquant recherche dans l'activité sportive l'installation d'un niveau optimal d'activation, source d'affects positifs et de satisfaction.

De nombreuses recherches ont montré que le choix de l'activité (et notamment de sa dangerosité), était liée à l'importance des besoins de chacun en sensations (Goma i Freixanet, 1991; Kerr, 1991; Rossi & Cereatti, 1993). Si cette hypothèse présente un intérêt de premier plan dans le cadre des pratiques à haut risque (Delignières, 1993), elle se révèle également heuristique au niveau de pratique plus banales. Par exemple Kendzierki et DeCarlo (1991) montrent qu'il y a de grandes différences interindividuelles dans le plaisir que des individus tirent de la pratique d'une activité répétitive telle qu'un exercice de pédalage sur cycloergomètre, et que ces différences sont expliquées par la sensibilité à l'ennui (qui constitue une des dimensions de la recherche de sensation) caractérisant chaque individu.

Sur un plan didactique, ces travaux suggèrent l'intérêt de différencier la nature des activités pratiquées (par exemple par des groupes d'option), mais également de proposer, à l'intérieur d'une même activité, des entrées différenciées en regard des sensations attendues (voir par exemple Delignières, 1989).

D'autres facteurs, de nature plus cognitive, ont été fréquemment invoqués pour expliquer le plaisir que les sujets tirent de la pratique des activités sportives. Notamment un courant important de recherche associe plaisir et motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Même s'il est clair que le plaisir est un concept beaucoup plus large que celui de motivation intrinsèque (Goudas & Biddle, 1993), cette dernière nous paraît constituer une entrée privilégiée pour intégrer la problématique du plaisir dans le contexte de l'Ecole. Les travaux ayant analysé les relations entre motivation intrinsèque et plaisir ont notamment mis l'accent sur le rôle des sentiments de compétence et d'auto-détermination (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985).

L'influence du sentiment de compétence sur le plaisir a notamment été étudié par Harter (1978). Cet auteur a montré dans des situations non-motrices (résolution d'anagrammes) que le plaisir ressenti par les sujets croît avec la difficulté des tâches qu'ils réalisent, mais est cependant pondéré par la quantité d'effort qui a été nécessaire pour réussir. Au-delà d'un certain niveau de difficulté, et bien que les sujets soient toujours en réussite, le plaisir tend à décroître. Le sentiment de compétence dépend donc de la difficulté de la tâche réalisée, mais également de l'impression d'avoir pu la maîtriser dans un délai et avec un coût raisonnables. L'auteur insiste donc sur l'intérêt de proposer des tâches de difficulté optimale, nécessairement individualisées.

La question de la gestion de la difficulté est suffisamment connue pour que l'on n'y revienne pas ici (voir notamment Famose, 1990). Notons seulement que la problématique du challenge optimal renvoie à nouveau à celle de l'individualisation de l'enseignement. Mais au-delà de l'adaptation des exigences objectives des tâches, le plaisir ressenti par les sujets semble lié à la manière dont la tâche est présentée et les buts spécifiés. Harter (1978) note à ce niveau que le plaisir est davantage prédit par la difficulté perçue que par la difficulté objective des tâches. Divers travaux ont montré que la nature des buts qui sont proposés au sujet (précision, clarté, terme) a un impact direct sur sa motivation et son investissement. Plus spécifiquement Burton (1989) montre que la satisfaction que les individus tirent de leur pratique est liée à la précision des buts qu'ils se fixent.

L'influence du sentiment de compétence sur le plaisir et la motivation intrinsèque, dans le domaine de la pratique sportive, a été démontrée à plusieurs reprises (voir par exemple Goudas & Biddle, 1994). En outre, il faut noter que le renforcement du sentiment de compétence, lors de la pratique des activités sportives, participe directement à l'élévation du

niveau général d'estime de soi (Iso-Ahola, LaVerde & Graefe, 1989; Marsh, Richards & Barnes, 1986). Cet effet est généralement expliqué par la structure hiérarchique et multidimensionnelle de l'estime de soi: l'estime globale de soi serait construite à partir des sentiments de compétence (et du sentiment de compétence sportive notamment), mais ces concepts de soi spécifiques seraient en retour influencés par l'estime globale de soi (Delignières, Marcellini, Legros & Brisswalter, 1994; Fox & Corbin, 1989; Marsh, 1994; Sonstroem, Harlow & Josephs, 1994).

Le sentiment de compétence ne génère donc pas qu'un plaisir fugace, mais peut s'inscrire, pour peu que son expérience soit suffisamment répétée, de manière durable et transversale dans l'estime globale de soi du sujet. De nombreux travaux ont ainsi pu montrer l'influence bénéfique des loisirs sportifs sur le bien-être psychologique, la réduction de l'anxiété et la résistance au stress (Coleman & Iso-Ahola, 1993; Fasting et Gronningsaeter, 1986; Hull, 1990). Biddle et Goudas (1994) nous rappellent à ce niveau qu'un des objectifs prioritaires de l'Education Physique en Grande-Bretagne est le renforcement de l'estime de soi des élèves.

Le plaisir que le sujet tire de l'activité physique est également étroitement lié au sentiment d'auto-détermination qui accompagne sa pratique. Il s'agit d'un concept relativement complexe, renvoyant à un sentiment d'autonomie dans le choix et la conduite de l'activité, et également à une sensation de contrôle des événements et du résultat (Deci & Ryan, 1985). Il est délicat de parler d'auto-détermination à l'école, du fait même du caractère obligatoire des activités scolaires. Or Coleman et Iso-Ahola (1993) estiment que la liberté du pratiquant (dans le choix de ses activités et l'importance de son investissement), constitue la source principale de l'auto-détermination. Il est remarquable que malgré son souci de ne pas dénaturer la logique des activités sportives, l'EPS en supprime le plus souvent une des caractéristiques les plus marquantes, à savoir l'adhésion volontaire. Il n'y a pas de solution simple à ce paradoxe, sinon une modification profonde des fondements de la discipline et de son insertion dans le système scolaire. D'une manière générale, une prise en compte plus attentive des projets des élèves semble nécessaire.

Au-delà du libre choix, le sentiment de contrôle est une variable plus aisément manipulable. Divers travaux ont montré que lorsque les sujets avaient l'impression d'être capables de peser de manière significative sur les résultats, ils tiraient une satisfaction plus grande de leur pratique (Jourden, Bandura & Banfield, 1991). Enfin, Coleman et Iso-Ahola (1993) estiment que les relations entre les activités de loisir (et notamment de loisir sportif) et l'autodétermination sont à double sens: la pratique des activités de loisir renforce les dispositions à l'auto-détermination, qui en retour favorisent l'investissement dans ces activités.

L'importance relative des sentiments de compétence et de l'auto-détermination reste à déterminer. Dans un travail récent, Goudas *et al.* (1994) montrent que des élèves ressentent davantage de plaisir dans la pratique des sports collectifs (football et netball) que de la gymnastique, et que cette différence s'explique davantage par l'auto-détermination que par la compétence perçue. Cependant d'autres recherches nous semblent nécessaires pour conclure sans ambiguïté à ce sujet.

Ces influences conjointes des sentiments de compétence et d'auto-détermination sont en mesure de procurer un cadre interprétatif aux travaux récents montrant qu'un facteur clé du plaisir, dans la pratique des activités physiques et sportives, réside dans la nature des buts

motivationnels retenus par le sujet (Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Goudas, Biddle & Fox, 1994; Goudas & Biddle, 1994).

Rappelons que l'on distingue deux grands types d'orientations motivationnelles (pour une présentation en français, voir Famose, 1990, ou Thill, 1989): l'orientation de maîtrise, caractérisée par la recherche de progrès, de dépassement de standards personnels, et l'orientation compétitive, au niveau de laquelle le sujet cherche avant tout à montrer sa supériorité par rapport à autrui. L'orientation motivationnelle, dans une situation donnée, est déterminée d'une part par une tendance dispositionnelle du sujet à opter pour l'un ou l'autre type de buts, et d'autre part par le climat motivationnel (de maîtrise ou de compétition), instauré par l'enseignant.

Un certain nombre de travaux lient sans équivoque plaisir et buts de maîtrise (Duda *et al.*, 1992; Goudas *et al.*, 1994; Goudas & Biddle, 1994): le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est plus d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée et qu'ils perçoivent le climat de la classe comme orienté vers la maîtrise. Par ailleurs Seifriz, Duda et Chi (1992) montrent que si l'orientation de maîtrise constitue le principal déterminant du plaisir, le climat motivationnel instauré par l'enseignant est une variable modulatrice importante.

Les buts de maîtrise présentent des caractéristiques susceptibles d'éclairer ce constat. Premièrement, ils induisent chez le sujet un sentiment de contrôle plus élevé: alors que dans un cadre compétitif le résultat est dépendant de facteurs extérieurs au sujet (la force de l'adversaire, les décisions de l'arbitre, la chance), dans un contexte de maîtrise la performance demeure sous le contrôle du sujet et dépendant de son habileté et des efforts qu'il consent à investir. Deuxièmement les buts de maîtrise se révèlent particulièrement flexibles, le sujet pouvant à loisir les faire évoluer en fonction de son état de forme ou de l'évolution de la situation. A l'inverse les buts compétitifs, évalués de manière strictement binaire, ne se prêtent pas à ce type d'ajustement. Ces caractéristiques permettent aux buts de maîtrise de préserver le sentiment de compétence des sujets, et de réduire l'anxiété et la peur de l'échec. Dans une recherche de terrain, Burton (1989) a montré que des sportifs qui étaient incités à opter pour des buts de maîtrise présentent une satisfaction plus élevée vis-à-vis de leur pratique, mais également un sentiment de compétence plus élevé, une meilleure confiance en soi, un niveau d'anxiété plus bas, une meilleure concentration.

Cette hypothèse liant climat motivationnel et plaisir nous semble particulièrement attractive. Elle offre une entrée, appliquée mais conceptuellement cohérente, au problème du plaisir en EPS. Il va de soi qu'il ne s'agit dans l'état que d'une hypothèse, que des recherches de terrain devront valider et optimiser. Des travaux sont initiés dans ce sens dans notre laboratoire de l'UFR STAPS de Montpellier.

CONCLUSION.

Nous considérons que la préparation aux loisirs physiques et sportifs doit constituer la finalité essentielle de l'EPS. Ceci suppose de satisfaire une première exigence: permettre aux élèves de construire une relation de plaisir avec les APS. Il ne s'agit, tel que nous le concevons, ni d'un retour à une EPS "défouloir", ni de concessions démagogiques aux désirs des élèves: c'est pour nous la seule manière de favoriser l'adhésion effective des élèves aux pratiques sportives, au-delà du temps scolaire et tout au long de leur vie. Le plaisir ne doit

être considéré ni comme un "plus" inessentiel, ni comme un moyen pour motiver les élèves et optimiser les apprentissages: nous le considérons comme un contenu d'enseignement, un rapport à soi-même et aux APS qu'il faut aider l'élève à construire et à entretenir.

Cette formation doit être complétée par l'enseignement d'attitudes, de connaissances et d'habiletés plus spécifiques, répondant aux problèmes posés dans nos sociétés par la pratique des loisirs sportifs. Nous pensons que cet enseignement peut s'enraciner dans la pratique, au sein de l'école, d'APS judicieusement choisies et convenablement didactisées, à condition que les élèves aient le temps d'y asseoir une réelle compétence.

Une telle approche s'oppose de toute évidence à la multi-activité généralement promue par les enseignants. Dans la logique d'une EPS centrée sur le corps, il est en effet légitime de s'inquiéter d'une excessive spécialisation des élèves. Néanmoins dans le cadre qui nous préoccupe, qui est celui de la transformation profonde des attitudes et des concepts de soi des élèves, l'acquisition d'une expertise réelle dans une ou deux APS apparaît comme un enjeu fondamental. Aucun apprentissage technique, en EPS, ne nous semble présenter plus qu'un d'autre de nécessité impérieuse. Il ne nous semble pas qu'un élève n'ayant pas été confronté à telle ou telle activité, ou "domaine d'action", n'ait eu qu'une EPS incomplète. Par contre, il nous semble nécessaire que chaque élève, au cours de son cursus scolaire, ait vécu la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive.

On se demande beaucoup, à l'heure actuelle, si l'EPS doit être finalisée par l'acquisition de connaissances ou par la transmission de valeurs. Nous pensons que l'utilité de l'EPS réside clairement dans les valeurs qu'elle est susceptible de transmettre, et que les apprentissages techniques doivent être au service de cette transmission. Néanmoins, on aura compris qu'entre les options formaliste (développement de l'individu) et réaliste (apprentissage de savoirs culturellement situés) que décrit Goirand (1990b), nous optons clairement pour la seconde.

BIBLIOGRAPHIE

Arnaud, P. (1985). La didactique de l'éducation physique. In *Psychopédagogie des APS* (sous la direction de P. Arnaud et G. Broyer). pp. 241-277. Privat. Toulouse.

Biddle, S. & Goudas, M; (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 2-3, 135-144.

Burton, D. (1989). Winning isn't everything: examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.

Coleman, D. & Iso-Ahola, S.E. (1993). Leisure and health: The role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-128.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey Bass. San Fransisco.

Davisse, A. & Louveau, C. (1991). *Sports, école, société: la part des femmes*. Actio. Joinville.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. London.

Delignières, D. (1989). A propos d'un cycle de gymnastique: Réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire. *Echanges et Controverses*, 1, 6-52.

- Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In *Cognition et performance* (sous la direction de J.P. Famose), pp. 79-102. Publications INSEP. Paris.
- Delignières, D. (1994). *Education Physique et Sportive et santé*. Cours du Centre National d'Enseignement à Distance, Grenoble.
- Delignières, D. & Duret, P. (1990). Valeur physique et grandeur morale. *Echanges et Controverses*, 3, 155-200.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D., Marcellini, A., Legros, P. & Brisswalter, J. (1994). Self-perception of fitness and personality traits. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 843-851.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Peter Lang. Berne.
- Dishman, R.K., Sallis, J. & Orenstein, D. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports*, 100, 158-171.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. PUF. Paris.
- Durand, M., Cadopi, M. & Riff, J. (1993). Rationalité limitée chez les enseignants d'EPS: les formations questionnées. In *Technologie et Didactique des Activités Physiques et Sportives* (sous la direction de J.P. Clément, M. Herr, M. Cadopi et M. Durand). pp. 278-281. AFRAPS. Clermont-Ferrand.
- Duret, P. (1993). *L'héroïsme sportif*. PUF. Paris.
- During, B. (1984). *Des jeux aux sports*. Vigot. Paris.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP. Paris.
- Fasting, K., & Gronningsaeter, H. (1986). Unemployment, trait anxiety and physical exercise. *Scandinavian Journal of Sports Science*, 8, 99-103.
- Fox, K.H., & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Goirand, P. (1990a). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 7-15.
- Goirand, P. (1990b). Une problématique: finalités, capacités, compétences en EP. In *Education Physique et didactique des APS*. pp. 10-16. AEEPS. Paris.
- Goma i Freixanet, M. (1991). Personality profile of subjects engaged in high physical risk sports. *Personality and Individual Differences*, 12, 1087-1093.
- Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1993). Pupil perception of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S.J.H. & Fox, K.R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Haye, Guy (in press). Introduction à l'étude du plaisir des pratiquants d'activités physiques et sportives. *Corps et Culture*.

- Hull, R.B. (1990). Mood as a product of leisure: Causes and consequences. *Journal of Leisure Research*, 22, 99-111.
- Iso-Ahola S.E., LaVerde, D., & Graefe, A.R. (1988). Perceived Competence as a Mediator of the Relationship Between High Risk Sports Participation and Self-Esteem. *Journal of Leisure Research*, 21, 32-39.
- Jourden, F.J., Bandura, A. et Banfield, J.T. (1991). The impact of conception of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Kendzierski, D. & DeCarlo, K.J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two validation studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 50-64.
- Kerr, J.H. (1991). Arousal-seeking in risk sport participants. *Personality and Individual Differences*, 12, 613-616.
- Kirkcaldy, B. et Furnham, A. (1991). Extraversion, neuroticism, psychoticism, and recreation choice. *Personality and Individual Differences*, 12, 737-745.
- Marsh, H.W. (1994). The importance of being important: theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H.W., Richards, G. & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: the effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Editions EPS. Paris.
- Rossi, B. & Cereatti, L. (1993). The sensation seeking in mountain athletes as assessed by Zuckerman's Sensation Seeking Scale. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 417-431.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relation of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education*. Human Kinetics. Champaign.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Svebak, S. & Kerr, J. (1989). The role of impulsivity in preference for sports. *Personality and Individual Differences*, 10, 51-58.
- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. PUF. Paris.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé*. Delarge. Paris.
- Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences*, 4, 285-293.