

Apprentissage, culture et utilité sociale: La question du plaisir en EPS.

Didier Delignières et Christine Garsault.

1. Le plaisir, acquisition essentielle en EPS.

L'EPS semble à l'heure actuelle connaître une mutation. Après avoir cherché durant des décennies à développer le corps et ses ressources, à faire acquérir à l'élève des connaissances sur le sport et ses techniques, son objectif essentiel semble dorénavant de permettre au élève d'avoir tout au long de leur existence une vie physique riche et positive. L'EPS revendique une action sur le long terme: ce n'est paradoxalement plus réellement l'élève qui est au centre des préoccupations, mais le citoyen qui demain devra s'intégrer positivement dans la société, et plus particulièrement dans le domaine des loisirs physiques et sportifs. Cette préoccupation nouvelle dénote un infléchissement de l'utilité sociale de la discipline, qui entre en phase avec les thèmes d'éducation à la santé, de formation à la citoyenneté, largement développés dans de système éducatif à l'heure actuelle.

Il est indéniable qu'une pratique physique régulière et sur le long terme est porteuse de nombreux effets positifs. La prévention d'affections telles que les maladies cardio-vasculaires, l'ostéoporose ou l'arthrose sont fréquemment évoquées, d'autant plus que ces affections accompagnent l'évolution des styles de vie dans nos sociétés occidentales. On a également montré que la pratique sportive permettait de réduire l'anxiété, et d'une manière générale d'accroître le bien-être psychologique. Plus largement, elle participe à l'amélioration de la qualité de vie.

Si les instructions officielles parlent de "préparer les élèves à la gestion de leur vie physique, à tous les âges de la vie", le problème premier est sans doute d'inciter les élèves à avoir une vie physique, c'est-à-dire à s'investir de manière positive dans les loisirs physiques et sportifs. A ce titre il est essentiel de comprendre ce qui motive dans la population adulte, l'adhésion à long terme à la pratique sportive.

La plupart des travaux réalisés sur ce sujet ont montré que si l'entrée en pratique pouvait être motivée par des raisons diverses (un effet de mode, un souci de santé, une publicité,...), l'adhésion à long terme est essentiellement liée à la satisfaction, au plaisir que les individus tirent de leur pratique (Biddle & Goudas, 1994, Perrin, 1993).

Ce raisonnement nous amène à énoncer la proposition suivante: le plaisir, ou plutôt la construction d'une relation de plaisir à la pratique des APS, doit donc être considéré comme l'acquisition fondamentale en EPS (Delignières & Garsault, 1996). Cette proposition peut surprendre, pour une discipline qui a plutôt cherché la voie de son intégration scolaire dans une didactique des connaissances, dans la valorisation de l'effort et du travail. L'EPS n'a eu de cesse de se démarquer de ses "racines sportives", d'une image de discipline défouloir qui minait sa représentativité au sein de l'école.

Néanmoins il nous semble que l'apprentissage de cette relation de plaisir est la clé du réinvestissement ultérieur des acquisitions réalisées en EPS, et détermine en définitive l'utilité réelle de la discipline.

2. Apprentissage et plaisir.

Traditionnellement on considère que le plaisir, dans la pratique sportive, est associé au jeu, à l'expérience de sensations fortes ou à la satisfaction de besoins d'affiliation. Il s'agit d'une représentation fortement ancrée, et en particulier chez de nombreux enseignants d'EPS qui nous ont souvent affirmé que la source principale du plaisir en sport résidait dans l'affrontement compétitif.

En fait un certain nombre de travaux récents (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; Goudas & Biddle, 1994) ont montré que le plaisir éprouvé dans la pratique des APS est essentiellement lié d'une part au sentiment d'auto-détermination (c'est-à-dire le fait de pratiquer une activité de son propre gré), et d'autre part à l'accroissement du sentiment de compétence (c'est-à-dire le sentiment de maîtriser les tâches rencontrées au cours de la pratique).

Ces recherches bouleversent complètement les représentations classiques du plaisir, notamment en montrant qu'un déterminant central du plaisir renvoie aux progrès réalisés dans l'activité, c'est-à-dire à l'apprentissage. Il était courant en éducation physique d'opposer le jeu et le travail, c'est-à-dire le plaisir d'un côté et l'apprentissage de l'autre. Alors que le plaisir n'était toléré que comme support motivationnel pour permettre l'apprentissage, ces propositions théoriques le font apparaître comme une conséquence directe de cet apprentissage.

Le plaisir ainsi défini se démarque du simple amusement, du défoulement ponctuel. Il s'agit d'une satisfaction plus profonde, à l'égard de soi-même et de son activité, et aux retentissements plus profonds et plus durables. Il est notamment étroitement lié au renforcement de l'estime de soi (Fox & Corbin, 1989; Coleman & Iso-Ahola, 1993).

Ces liens entre apprentissage et plaisir ont en particulier été clairement démontré dans le cadre des cours d'EPS. Un certain nombre de travaux ont montré de manière répétée que les élèves qui éprouvent le plus de plaisir sont ceux qui sont orientés vers la maîtrise (c'est-à-dire ceux qui se fixent des objectifs de progrès et d'apprentissage), ou qui perçoivent le climat de la classe comme orienté vers la maîtrise (voir par exemple Delignières & Perez, 1998; Goudas & Biddle, 1994). Paradoxalement, on ne retrouve le plus souvent aucune relation significative entre orientation compétitive et plaisir. Lorsque cette relation existe, elle est plutôt négative.

Enfin, et bien que ceci n'ait pas été formellement démontré, un certain nombre de travaux latéraux suggèrent que le plaisir éprouvé par l'élève est d'autant plus intense qu'il considère l'activité pratiquée comme importante. D'autres diraient que l'APS doit avoir du sens, ou être culturellement significative, si l'on veut favoriser l'apprentissage, renforcer le sentiment de compétence, optimiser le plaisir.

3. La didactique du plaisir.

Ce terme est délibérément provocateur, car il semble appeler l'objectivation, la rationalisation de ce qui devrait demeurer une expérience subjective unique, strictement individuelle. Mais à partir du moment où le plaisir est considéré comme un contenu d'enseignement, une acquisition essentielle pour l'élève, c'est bien un problème de didactique qui est posé.

Tel que nous la concevons, 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. Cette proposition peut paraître triviale, mais on peut cependant se demander si l'EPS est à même, actuellement, d'oeuvrer réellement dans ce sens. Quelques contraintes fondamentales à l'émergence d'une telle didactique peuvent être énoncées.

La pluri-activité, caractéristique traditionnelle de l'EPS, constitue une première entrave. Bien que légitimée de manière assez convaincante par le refus de la spécialisation et la recherche d'une éducation physique complète et équilibrée (voir par exemple Goirand, 1990), elle est un frein puissant à l'apprentissage. D'une part elle débouche sur la multiplication des cycles d'activité, qui ont donc une durée courte, et par ailleurs elle amène les enseignants à encadrer des activités qu'ils ne connaissent en définitive que superficiellement. Souvent les enseignants se contentent volontiers de cycles courts, faute de connaissances techniques susceptibles d'alimenter la poursuite des acquisitions.

Cette didactique du plaisir appelle-t-elle un enseignement moins diversifié, réalisé par des spécialistes? Ce type de solution est difficilement acceptable par une profession qui n'a de cesse de chercher à se démarquer des entraîneurs et professeurs de sport. La mission que nous assignons à l'EPS ne nous semble cependant pas moins nobles que celles qu'elle se reconnaît traditionnellement. Nous pensons que tout élève devrait vivre, au cours de sa scolarité, l'expérience essentielle de l'accès à l'expertise dans une activité sportive (voir Delignières & Garsault, 1997). Il ne faut pas dans cette proposition rester bloqué sur le terme "expertise": l'important est que l'élève ait le sentiment d'avoir atteint un niveau significatif de compétence. Cette proposition dit surtout que *tous les élèves* doivent bénéficier de cette expérience: c'est sans doute à ce niveau que peut résider la spécificité des professeurs EPS.

Cette proposition suggère également que la nature des activités enseignées est en définitive de peu d'importance: l'essentiel est que l'enseignant soit en mesure de permettre à tous ses élèves de réaliser des apprentissages significatifs. Nous ne pensons pas qu'il y ait d'apprentissages essentiels, incontournables en EPS. Par contre, il est essentiel que l'apprentissage ait lieu. Il nous semble hélas qu'à l'heure actuelle l'EPS n'est pas organisée pour favoriser les apprentissages, et que les enseignants ne sont guère formés pour cela. Le constat récurrent selon lequel les élèves demeurent "d'éternels débutants" ne fait que renforcer cette conviction.

Références

- Biddle, S. & Goudas, M; (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 2-3, 135-144.
- 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.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. London.
- Delignières, D & Perez, S. (1998) Le plaisir perçu dans la pratique des APS: Elaboration d'un outil d'évaluation. *Revue S.T.A.P.S.* , 45, sous presse.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle? In J. Gleize & G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*, CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille: Asther Multimédia SA.
- Fox, K.H., & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Developpement and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Goirand, P. (1990). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 7-15.
- Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in scholl physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.