

**CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles**  
Site de Cergy

Année universitaire 2019-2020

## **MÉMOIRE**

présenté en vue d'obtenir le **Master**  
**Mention : « Master MEEF 1<sup>er</sup> degré »**

---

# **Savoir gagner ou perdre en EPS**

D'un processus primant sur la victoire  
à un processus d'apprentissage basé sur le plaisir.

**Aurélien CHEVILLARD**

---

# Remerciements

Pour l'élaboration de ce mémoire, je voudrais remercier mon maître de stage, Monsieur Jean-Baptiste Chiana, qui fut toujours disponible et a su m'orienter dans la bonne direction à suivre pour développer mon idée.

Je tiens également à remercier Madame Chandler directrice de l'école élémentaire Roland Malvitte à Gonesse, qui m'a facilité l'accès à la pratique de l'EPS dans l'école où j'interviens

Enfin je remercie ma famille pour la relecture de mon mémoire et le temps qu'ils ont pris à le corriger.

# Résumé

A partir de l'analyse de la pratique d'activités physiques et sportives que j'ai effectuée dans ma classe, j'ai remarqué que pour la plupart mes élèves de CE2, la victoire était unique source de plaisir. Partant de ce constat, j'ai alors cherché des alternatives possibles en adaptant mes actions d'enseignant et en trouvant des temps de verbalisation avec mes élèves pour consolider leurs apprentissages. Il était nécessaire de leur faire trouver une autre forme de motivation, pour la découverte de nouvelles sensations et de nouveaux buts.

**Mots-clés :** Plaisir – Motivation – Apprentissage - Verbalisation

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	2
<b>Résumé</b> .....	3
<b>Table des matières</b> .....	4
<b>Liste des tableaux</b> .....	5
<b>Liste des figures</b> .....	6
<b>Liste des annexes</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	8
<b>I. Apports théoriques</b> .....	9
I.1. Le plaisir, une notion subjective.....	9
I.1.1. <i>Qu'est-ce que le plaisir ?</i> .....	9
I.1.2. <i>L'activité physique et sportive vectrice de plaisir</i> .....	9
I.1.3. <i>Le plaisir dans les programmes et les apprentissages</i> .....	10
I.2. Quels sont les motifs d'agir en EPS pour l'élève.....	11
I.2.1. <i>La but de la tâche</i> .....	11
I.2.1.1. Le sens.....	11
I.2.1.2. Le statut de l'erreur et de la défaite.....	12
I.2.1.3. Une différence filles/garçons.....	13
I.2.2. <i>La motivation</i> .....	14
I.2.2.1. Motivation intrinsèque vs extrinsèque.....	14
I.2.2.2. Auto-détermination.....	15
<b>II. Expérimentations et analyses</b> .....	16
II.1. Action de l'enseignant.....	16
II.1.1. <i>La programmation face à la dualité victoire/défaite</i> .....	16
II.1.2. <i>La régulation dans les apprentissages des élèves</i> .....	18
II.1.3. <i>Maîtriser, apprendre et se surpasser dans la défaite</i> .....	20
II.1.4. <i>La différenciation comme outil de réussite pour tous</i> .....	25
II.2. Verbalisation avec les élèves.....	26
II.2.1. <i>Avant l'action</i> .....	26
II.2.2. <i>Pendant l'action</i> .....	27
II.2.3. <i>Après l'action</i> .....	28
<b>Conclusion</b> .....	30
<b>Bibliographie</b> .....	32
<b>Annexes</b> .....	33

# Liste des tableaux

Tableau 1 : Motivations des élèves de CE2 pour l'EPS.	Page 13
Tableau 2 : Fiche d'observation « courir longtemps »	Page 17
Tableau 3 : Résultats de Siana pour « le défi des champions »	Page 23
Tableau 4 : Tableau du « défi des champions »	Page 24

# Liste des figures

Figure 1 : Jeu des déménageurs	Page 12
Figure 2 : Le jeu des déménageurs réaménagé	Page 18
Figure 3 : Fiche de points selon Nicolas Mascret	Page 21
Figure 4 : Explication de la situation selon Ghislain Hanula	Page 23
Figure 5 : Jeu « chamois-chameau » (dans le cas de figure ou chameau est appelé)	Page 24

# Liste des annexes

Annexe 1 : Résultats d'élèves lors du défi des champions

Page 33

# Introduction

Jahlys élève de CE2 : « C'est nul ce jeu, à chaque fois je perds, est-ce qu'on peut faire un béret je suis trop fort à ça ». Ce constat évoque avant tout une relation en EPS basée non pas sur les apprentissages mais bien sur la dualité victoire/défaite. J'aime un jeu quand je gagne et je n'aime pas quand je perds.

Ce postulat est global, après analyse en EPS de ma classe de CE2 à l'école Roland Malvitte à Gonesse classé REP, mes observations faites pendant ces cours soulèvent un même constat : les enfants sont focalisés sur la recherche de la victoire et l'atteinte de ce but par tous les moyens. Ce qui m'amène à travailler sur ce sujet est l'observation que j'ai menée dans les jeux traditionnels en début d'année ; j'ai rencontré beaucoup de difficultés à faire acquérir une attitude sportive et fair-play à l'ensemble des élèves qui étaient obnubilés par la victoire. En effet, j'étais confronté aux moqueries des vainqueurs sur les perdants, aux élèves qui trichaient pour parvenir à gagner, aux mauvais joueurs qui s'énermaient quand ils perdaient. Par conséquent ma volonté était dans un premier temps de développer un comportement citoyen en EPS pour que par la suite les élèves puissent orienter leur pratique vers une volonté de progresser, d'apprendre, mais surtout de prendre du plaisir dans une activité physique et sportive et ce dans le respect des autres.

Fort de ce constat, nous pouvons alors nous poser les questions suivantes : comment motiver les élèves dans une pratique sportive sans qu'ils se focalisent sur la victoire, mais avant tout sur l'apprentissage et le plaisir sources de motivation ? Comment faire verbaliser par les élèves les pourquoi d'une victoire et les raisons d'une défaite ?

L'essence de l'EPS pour les enfants est avant tout le jeu et le plaisir mais souvent ce dernier n'est permis que par l'atteinte d'un objectif majeur : la victoire. Ainsi, l'élève ne considère que la finalité à savoir gagner pour entrer pleinement dans l'activité, sans pour autant réfléchir sur sa pratique. L'enseignant devra donc mettre en place une alternative à cette dualité victoire/défaite pour pouvoir se sortir de cette attitude primaire et axer un réel travail sur les apprentissages en donnant à l'élève du sens à son activité.

Je fais donc l'hypothèse, qu'en verbalisant avec les élèves sur leur réussite mais également leur échec lors d'une activité, ils accèderaient à l'analyse de leur pratique et par conséquent à un processus axant l'apprentissage et la progression au cœur de l'éducation physique et sportive.



# I. Apports théoriques

## I.1. Le plaisir, une notion subjective

### I.1.1. *Qu'est-ce que le plaisir ?*

Dans le dictionnaire Larousse, le plaisir se définit comme un « état de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir ». Par cela on comprend que c'est un état de bien être éprouvé chez un individu et que cet état est subjectif et personnel par rapport aux désirs et aux besoins de la personne. Cette notion de plaisir n'intervient pas pour tout le monde dans un même contexte, à un même moment, elle se déclenche en faisant des actions qui donnent satisfaction à une propre personne. En effet la pratique d'un sport pour quelqu'un peut être un réel plaisir tandis que pour une autre personne cette pratique sera vécue comme une contrainte, une souffrance.

### I.1.2. *L'activité physique et sportive vectrice de plaisir*

Tout d'abord, scientifiquement parlant, il existe dans notre corps et plus spécifiquement à l'intérieur du cerveau une molécule qui gère les plaisirs des individus : cette molécule s'appelle la « dopamine ». Elle est sécrétée fortement lorsque l'individu est confronté à un plaisir qui peut être lié à la musique, à une addiction, au sexe mais pour ce qui nous concerne ici, lié à une activité physique et sportive. En effet quand un individu pratique une activité physique prolongée, il va sécréter une hormone qui va lui procurer, après l'effort, un état de bien être (Brookshire 2013). Il serait donc intéressant de mettre en place autour de la notion de « courir longtemps » pour mes CE2, une activité qui permettrait à l'enfant de connaître un autre plaisir que celui de la victoire, celui du bien être après l'effort.

Par ailleurs pour Tye Michael (1995) il existe des degrés dans le plaisir, échelonnés en fonction de l'individu. Prenons l'exemple du sport : certains font primer la victoire ou les records sur d'autres éléments constitutifs à des activités physiques et sportives telles que la relation avec mes coéquipiers dans une APSA collective, la mise en mouvement de mon corps sensible dans une APSA artistique ou acrobatique, etc. C'est en effet le souci que j'ai pu rencontrer avec mes élèves de CE2, qui pratiquaient l'EPS avec pour unique but d'être meilleur que l'adversaire. Il est donc nécessaire de faire connaître à l'enfant différentes sources de plaisir quant à la pratique d'une activité physique et

sportive qui ne peut se résumer uniquement à la victoire sur un « adversaire » ou à la frustration d'une défaite.

Pour Delignières (1998), « le principal facteur sous tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus ». De ce fait, la notion de plaisir tient une place importante dans la pratique de l'EPS. En effet si les élèves sont réceptifs et participatifs aux enjeux de l'APSA sur la durée, c'est qu'ils éprouvent une sensation de plaisir quant à la pratique de l'activité en question. L'adhésion prolongée est un observable incontournable pour l'enseignant afin de remettre en question son enseignement. Celle-là est révélatrice d'un niveau de maîtrise avancé des élèves qui s'épanouissent dans l'activité et va à l'encontre de la simple victoire qui suffit à l'enfant à court terme. Il serait alors nécessaire de dépasser le plaisir immédiat et bref en EPS pour s'orienter vers un plaisir sur la durée par la maîtrise de l'activité.

### **I.1.3. Le plaisir dans les programmes et les apprentissages**

Souvent occultée à l'école, la notion de plaisir a fait une entrée remarquée dans les programmes de 2008 dans les différentes disciplines et plus récemment dans les programmes de 2015. Dans ceux-ci, il n'y aurait pas de barrière entre plaisir et école comme cela est trop souvent perçu dans notre société avec une vision dualiste, qui sépare plaisir et apprentissage. C'est explicitement que dans les programmes du cycle 2, la notion de plaisir tient une place importante en EPS, elle en est même une finalité pour l'enfant : « L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive [...], les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique » (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015). Il serait alors essentiel d'amener les enfants à pratiquer une activité physique pour le plaisir. En ce qui concerne ma classe de CE2, où la victoire semble être le seul moyen de se procurer du plaisir, il me faudrait donc trouver une alternative pour y remédier. C'est pourquoi il serait intéressant d'amener les élèves à développer ce plaisir non seulement pour la victoire mais possiblement sur la maîtrise de l'activité, la gestion du corps, la relation autour d'un collectif. La variété des APSA à enseigner permet aux enfants d'explorer la totalité de ces postulats et d'acquérir le plaisir de pratiquer une activité physique pour ce qu'elle apporte en sortant de la dualité victoire/défaite.

Le constat que faisait Loisel (1935) comme quoi « le plaisir est pour le joueur une fin, pour l'éducateur il n'est qu'un moyen », semble aujourd'hui révolu. En effet il existerait une réciprocité non négligeable, entre plaisir et apprentissage : l'élève prend du plaisir dans une activité et cela va contribuer à la maîtrise de ses apprentissages, mais également à la construction de la maîtrise de

l'élève dans une activité pour accéder plus tard à une satisfaction dans celle-là. Il est nécessaire de comprendre cette dualité pour gérer les apprentissages des élèves et rester dans ce double enjeu de « prendre du plaisir en apprenant » et « d'apprendre pour prendre du plaisir ».

## **I.2. Quels sont les motifs d'agir en EPS pour l'élève**

### **I.2.1. La but de la tâche**

#### **I.2.1.1. Le sens**

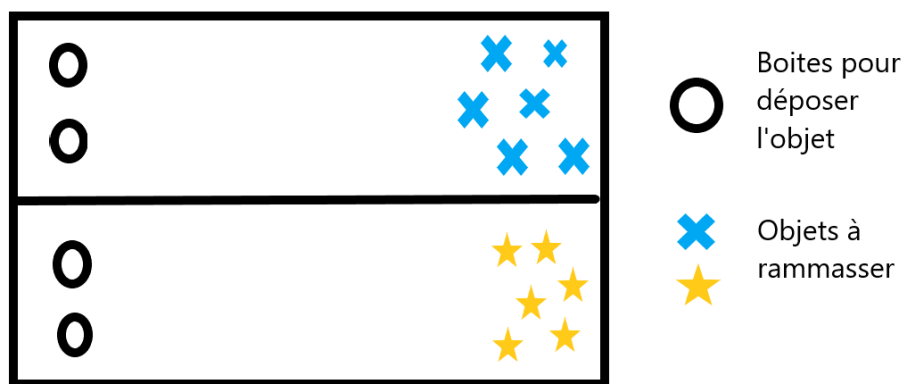
Pour Bordes (2006), le sens c'est « une direction, une orientation, une signification. L'élève doit comprendre ce qu'il y a à faire, ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Enfin, le sens c'est aussi peut être surtout en EPS, l'éprouvé, la sensation ». L'auteur met donc en exergue trois composantes du sens : l'enseignant doit amener l'élève à comprendre la direction dans laquelle il doit aller (je fais un échauffement pour me préparer à l'effort), l'élève doit donner une signification à ce qu'il fait (le travail de la compétence courir longtemps me permettra à l'avenir de gérer mes efforts et de connaître mon corps lorsque je ferai une activité physique et sportive). Enfin l'élève doit éprouver une sensation lorsqu'il pratique une activité physique, notamment le plaisir. L'enseignant doit veiller à développer les émotions dans l'ensemble des APSA qu'il enseigne. Le sens d'une tâche pour l'élève relève du fait de comprendre son rôle pour atteindre un but individuel ou collectif fixé en amont ; il n'y pas sens s'il n'y a pas intention de l'élève en préambule.

La victoire ou la défaite semblent être le sens primaire le plus facile à comprendre pour l'enfant lorsqu'il aborde une activité, avec une question essentielle quand on lui propose une situation : « Comment gagne-t-on dans ce jeu ? ». Ce constat fut celui que j'ai rencontré avec mes élèves de CE2 qui ne cherchaient ni à prendre du plaisir en coopérant, ni à élaborer une stratégie commune pour progresser ensemble, mais bien à gagner la rencontre, le match, la partie, sans aucune maîtrise de l'activité. Le rôle de l'enseignant est alors de construire, de faire trouver à ses élèves le sens d'une activité en les questionnant, en verbalisant avec eux les moyens qui permettront d'atteindre un but et les stratégies qu'ils peuvent mettre en place pour y arriver.

D'ailleurs Develay (1996) nous dit qu'« apprendre c'est trouver du sens dans une situation qui n'en possède pas forcément au départ ». La diversité des élèves fait en sorte qu'une activité ne fait pas sens à tous, et qu'il est nécessaire que l'enseignant intervienne dans leurs apprentissages pour les guider. Si je prends l'exemple de la compétence « courir longtemps », les élèves ne sont à priori pas dans une activité qui leur fait sens (cela a été le cas avec mes CE2), preuve en est la question Kynaïah:

« Maître, pourquoi on doit courir ? ». Je n'ai alors pas directement donné la réponse. Après avoir proposé une situation où les élèves devaient s'employer dans la durée avec le jeu des déménageurs (*Figure 1 : Jeu des déménageurs*), un retour sur la situation a été faite avec la classe, avec comme objectif de leur faire comprendre que derrière la notion « courir longtemps », se cache surtout le fait de gérer ses efforts dans la durée. Avec ce sens donné aux élèves, la suite de la séquence fut plus logique pour eux. C'est à l'enseignant de proposer des situations qui leur font sens. Afin qu'ils puissent comprendre le but de leurs pratiques, il faut rapidement se détacher du constat qui fut le mien : les enfants de ma classe sont en EPS pour gagner.

Deux équipes de douze joueurs l'une est du côté croix, l'autre du côté étoiles. Le but est de ramasser les objets dans son camp et de les déposer dans les boîtes de l'équipe. La première équipe qui a ramassé tous les objets a gagné.



*Figure 1 : Jeu des déménageurs*

### **I.2.1.2. Le statut de l'erreur et de la défaite**

« Apprendre c'est faire des erreurs » (Astolfi 1997). Si les notions de défaite ou d'erreur ont du mal à être acceptées par l'élève, celles-ci sont indispensables dans son apprentissage. En effet c'est un processus à part entière que l'enseignant doit prendre en compte. Ce dernier doit verbaliser avec les élèves les difficultés rencontrées et tenter de leur faire surmonter celles-ci en élaborant des stratégies, des techniques adéquates. Dans ma classe de CE2, les enfants s'arrêtaient à la défaite ou à la victoire sans chercher les causes de ce résultat. Meirieu (2008), dit qu' « il faut réaffirmer que la difficulté est une étape normale de l'apprentissage ». Il est nécessaire de mettre en place avec les élèves des temps d'échanges pour que ces derniers comprennent « pourquoi j'ai perdu, pourquoi j'ai gagné ». Il faut faire réfléchir les enfants sur leurs pratiques. Des temps d'échanges, de verbalisations doivent être mis en place par l'enseignant avant, pendant et après l'activité, pour que les enfants ne restent pas sur la simple dualité victoire / défaite mais comprennent la logique, les enjeux, les techniques, les procédures à adopter.

### I.2.1.3. Une différence filles/garçons

Enfin d'après Combaz et Hoibian (2008), il existerait une différence de comportement entre les filles et les garçons quant au but qu'ils recherchent dans les APSA. En effet, alors que les garçons sont à la recherche de la victoire basée sur la performance individuelle, les filles seraient, elles, orientées vers un but de plaisir dans la pratique d'une activité (66% des filles pratiquent pour le plaisir contre seulement 42% chez les garçons). Après plusieurs séances en jeux traditionnels, j'ai voulu voir si cela se vérifiait dans ma classe de CE2 et comment était perçu l'EPS, quelles finalités les élèves voyaient-ils dans cette discipline ? J'ai donc mis en place avec eux, une question ouverte en classe en leur demandant : « quel est pour vous, lorsque vous commencez une activité en EPS le but de votre pratique ? J'ai d'abord posé cette question à l'ensemble des élèves qui devaient me répondre par écrit en précisant au dos de la feuille s'ils étaient une fille ou un garçon. Le but était de les faire réfléchir sur leur pratique en EPS avec pour objectif de leur faire comprendre qu'il n'y a pas que la victoire et qu'il existe bien une notion de plaisir dans l'apprentissage.

Le constat de Combaz et Hobian s'est vérifié dans ma classe (*Tableau 1*). Sept garçons sur onze m'ont indiqué que leur but dans la pratique d'une activité était de gagner (environ 64%). Trois élèves pratiquaient pour s'amuser (que l'on peut rattacher à la notion de plaisir, environ 27%). Le dernier, un élève peu intéressé par la pratique m'a juste signifié qu'il n'aimait pas l'EPS. En ce qui concerne les filles, la notion de plaisir est plus importante que chez les garçons puisque six sur treize pratiquent pour « s'amuser », ou « rigoler avec les copines » (environ 46%). La victoire ou la performance sont moins représentées que chez les garçons mais néanmoins présentes : cinq d'entre elles pratiquent pour gagner (38%). Les deux dernières ne savent pas : l'EPS ne semble pas leurs faire sens.

Sexes	La performance	Le plaisir	Autres
Garçons 11	64 % 7	27 % 3	9 % 1
Filles 13	38 % 5	46 % 6	16 % 2
Total 24	50 % 12	38 % 9	12 % 3

*Tableau 1 : Motivations des élèves de CE2 pour l'EPS.*

On remarque, dans cette classe, que la place de la victoire ou de la performance est importante pour la moitié des élèves, avec cependant une différence flagrante entre l'attente des filles et celle des garçons. Nicholls en 1989 fait également ce constat entre le « but de maîtrise » vers quoi les filles tendent et le « but d'égo » basé sur la performance que les garçons affectionnent. Par ailleurs l'EPS n'est pas considérée par les élèves comme une matière qui entre dans les apprentissages ; ils ne viennent pas en EPS pour apprendre mais davantage pour gagner ou s'amuser.

## **I.2.2. La motivation**

### **I.2.2.1. Motivation intrinsèque vs extrinsèque**

La motivation des élèves est un facteur important dans leurs actions pendant une activité physique et sportive qui peut révéler un aspect différent selon le but de chaque enfant ou le sens qu'il donne à sa pratique. Deci et Ryan (1985) exposent l'idée d'une motivation qui serait extrinsèque et d'une motivation qui serait intrinsèque.

La motivation extrinsèque serait l'engagement d'une personne dans une activité de façon à en retirer quelque chose de positif par la suite. Elle n'est pas inhérente à l'activité, au sport en lui-même ; c'est une récompense extérieure qui apportera satisfaction à l'individu plus tard. Par exemple, tout au long de notre scolarité, nous sommes confrontés aux notes pour obtenir un diplôme : le brevet, le bac, etc... La note est la conséquence d'un travail fourni en amont. La recherche d'une bonne note n'est pas inhérente à l'activité en elle-même c'est la résultante de l'action. Par conséquent le travail fourni va servir à l'obtention d'une bonne note on parle ; alors de motivation extrinsèque.

Pour ce qui est de la motivation intrinsèque, ce terme fait davantage référence à la notion de plaisir : je fais quelque chose car j'en retire de la satisfaction. Cette motivation est plus efficace dans le temps que la motivation extrinsèque puisqu'elle intervient pendant des moments agréables choisis par l'individu et ne dépend pas d'un événement extérieur qui suivra l'action. Une personne peut avoir plaisir à apprendre ses leçons d'histoire pour lesquelles il éprouve un réel intérêt de connaissance. La note qui suivra n'est pas la motivation première de l'individu, il étudie pour s'informer, pour apprendre avant de penser à une bonne note prochaine.

Dans ma classe, la motivation des élèves varie en fonction des buts qu'ils recherchent. A partir du constat que j'ai fait, les enfants ont une motivation extrinsèque dans les activités. En effet la recherche de la victoire prime sur la satisfaction à pratiquer une activité. A partir d'une même situation, prenons l'exemple de la passe à 10 que j'ai pu mettre en place dans ma classe, les élèves se

disent « je m'engage dans cette situation pour gagner dans le but de dire que je suis meilleur que mon adversaire ». Une minorité d'élèves ont néanmoins une motivation intrinsèque quand ils abordent une activité ; ils pratiquent pour le plaisir mais également pour progresser : « je vais m'entraîner à faire des passes pour mieux viser mes partenaires dans une situation de passe à 10 ». Avec la mise en place d'une même activité le but recherché par les élèves peut être différent quant à une motivation intrinsèque ou extrinsèque. Selon la motivation, la progression future entre un élève qui cherche à gagner coûte que coûte et un élève qui cherche à progresser sur la durée sera différente.

La motivation extrinsèque semble sur le long terme s'essouffler par rapport à la motivation intrinsèque (Grouzet et Vallerand 2001). En effet, vu que la motivation extrinsèque se rapporte à un but inhérent à la pratique de l'activité, une fois ce but atteint, l'individu se détachera de l'activité qui ne lui fera plus forcément sens. La motivation intrinsèque, est une motivation basée sur la satisfaction de la pratique de l'individu qui va l'inciter à progresser, pour davantage s'épanouir dans une pratique qui lui fait sens sur la durée. Il faudrait donc faire passer les élèves d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque pour que chacun d'eux puisse s'engager durablement dans la pratique. En créant une alternative dans le choix du but pour l'élève, c'est-à-dire passer d'un élève obnubilé par la victoire à un élève recherchant la maîtrise par les apprentissages, la forme de la motivation pourra changer en passant d'une motivation extrinsèque à motivation intrinsèque.

### **I.2.2.2. Auto-détermination**

Enfin Deci et Ryan (1985), évoquent une troisième forme de motivation plus efficace dans le temps que les deux premières abordées ci-dessus : la motivation auto-déterminée. Son efficacité tient au fait qu'elle met en projet un individu dans une situation qu'il a lui-même déterminée et construite. Le degré d'autodétermination est le résultat de la satisfaction de trois besoins fondamentaux. Il y a d'abord l'autonomie où l'individu doit avoir le sentiment d'agir librement, sans contrainte : je crée ma situation et je la pratique avec des règles que je me suis fixées. Ensuite le sujet doit avoir l'impression d'être compétent dans le domaine pratiqué, sinon une frustration prendra le dessus sur la pratique. Enfin un besoin d'affiliation sociale, ou un sentiment de connexion avec les autres membres d'un groupe doit exister pour créer des échanges et réguler sa pratique.

# II. Expérimentations et analyses

## II.1. Action de l'enseignant

### II.1.1. *La programmation face à la dualité victoire/défaite*

#### Mise en place :

J'ai effectué la programmation de mon année en EPS en fonction des équipements de l'école et de mes élèves. En effet, j'ai eu connaissance de mon lieu d'affectation et de mon niveau de classe le vendredi soir de la rentrée des enseignants. J'ai donc décidé de procéder à une programmation en fonction des besoins de mes élèves et non de ce que je voulais faire. J'ai organisé une première séquence basée sur les jeux traditionnels pour commencer l'année scolaire. Cela m'a permis de voir les relations entre les élèves et la façon dont ils appréhendaient l'activité physique. Ayant perçu rapidement lors des premières séances d'EPS un comportement basé sur la victoire à tout prix, j'ai décidé, une fois la séquence d'apprentissage terminée, de mettre en place des APSA basées sur la cohésion de groupe avec une place moins importante pour la victoire et la défaite. J'aurais aimé revenir sur un jeu collectif en fin d'année scolaire mais cela ne pourra malheureusement pas se faire au vu des conditions sanitaires actuelles. J'ai donc mis en place en plus de la natation effectuée par ma collègue pendant ses jours de classe, des séquences d'apprentissages d'acroport pour renforcer la cohésion de groupe et de course longue pour travailler la compétence courir longtemps et d'acroport.

J'ai choisi le travail de la compétence « courir longtemps » pour que les élèves soient certes dans la recherche de la performance et développent pour leurs camarades pendant les efforts, une attitude de supporter qui encourage, plutôt que spectateur qui se moque. Le but est de laisser la victoire et la défaite de côté (souvent cause d'animosité entre les élèves) et arriver à une victoire commune de toute la classe. Celle-là se caractérise dans l'effort pour le rôle du coureur par sa progression durant la séquence d'apprentissage et dans le rôle de l'observateur/supporter sur les encouragements qu'il prodigue afin que le coureur observé se dépasse davantage.

J'ai également décidé de travailler une séquence d'apprentissage en acroport pour créer une collaboration entre les élèves d'un même groupe basée sur la confiance. Dans cette APSA il n'y a pas de notion de victoire ni de défaite mais plutôt d'entraide et de coopération pour réaliser des figures.



Le plaisir se fait grâce à l'aide et les échanges entre les enfants pour construire une chorégraphie à base de figure et à la présentation du travail aux autres groupes.

### **Efficacité et limites :**

La compétence « courir longtemps », fut très enrichissante pour les élèves et pour mon enseignement. Lors des deux premières séances, le but recherché de l'entraide dans l'effort fut complètement occulté par les élèves. En effet la première séance était une entrée en matière pour évaluer le niveau des élèves (évaluation diagnostique) face à cette compétence. Pour ce faire, j'ai créé une piste de cent mètres avec comme consigne de courir pendant huit minutes en marchant le moins possible tout en faisant un maximum de tours. Sans tenir compte des affinités j'ai fait des groupes de deux : un coureur et un observateur qui notait les tours de son binôme (*Tableau 2 : Fiche d'observation « courir longtemps »*). Le constat que la performance et la victoire primaient sur le reste fut immédiat. En effet à la fin de la séance, les élèves comparaient leurs performances et jugeaient celles des autres. Sohan m'a demandé, « Est-ce que c'est moi qui ai fait le plus de tours ? », cela montre bien la volonté, la motivation de faire mieux que l'autre. Le rôle de supporter à savoir encourager le coureur, était absent chez la majorité des élèves (quelques filles ont néanmoins tenu ce rôle). Au fur et à mesure des séances et de façon remarquable pour l'évaluation finale, l'observateur/spectateur a laissé place au conseiller/supporter qui aide son binôme dans les moments d'efforts en l'encourageant : le constat fut donc positif. Néanmoins, un élève (Jahlys) qui a besoin d'être le meilleur pour se sentir intégré dans la classe et possède des qualités physiques indéniables, m'a demandé si c'était bien lui qui avait fait le plus grand nombre de tours. La notion de victoire ou de performance sur l'autre, a fortement diminué pour l'ensemble de la classe et à laisser place à l'apprentissage basé sur l'entraide entre les élèves excepté Jahlys qui recherche la performance comme but ultime.

Elève :												
Nombre de tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tours réalisés												
Marche												
Nombre de tours	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Tours réalisés												
Marche												

*Tableau 2 : Fiche d'observation « courir longtemps »*

En ce qui concerne l'acrosport, le but recherché fut presque immédiat : les élèves ont collaboré sans se soucier de faire une présentation meilleure qu'un autre groupe. Ils ont apprécié pratiquer cette APSA qui demande une performance collective basée sur la confiance sans se mesurer à quelqu'un d'autre. La seule limite que j'ai pu observer est l'attitude de certains élèves dans deux groupes qui avaient une posture de leaders négatifs et n'écoutaient pas les propositions des autres. J'ai donc mis en place dans ces groupes un temps d'écoute et d'échange entre eux pour donner la parole à chacun et respecter les propositions de tous pour une prise de plaisir collective ceci sous mon contrôle.

## II.1.2. La régulation dans les apprentissages des élèves

### Mise en place :

Selon Tye (1995) plusieurs degrés de plaisir existent ; pour ma classe ils peuvent être une substitution au plaisir de la victoire. Il est donc nécessaire de développer ces différents sens du plaisir dans les APSA en EPS. Après avoir mis en place une programmation réfléchie, il a fallu penser aux contenus des apprentissages.

Si l'on retranscrit ce que dit Loisel (1935), l'élève a pour finalité de prendre du plaisir. A priori la séquence sur la compétence « courir longtemps » n'est pas considérée par l'enfant comme amusante. Il faut alors créer des situations qui tout en apprenant, créent du plaisir chez les élèves. En m'inspirant de la situation des déménageurs (voir *Figure 1 : Jeu des déménageurs*) que nous avons faite pendant la séquence des jeux traditionnels, j'ai voulu gommer les notions de victoire et de défaite qui avaient encore été sujet de discorde. Ainsi, je n'ai pas créé deux équipes mais rassemblé le groupe classe pour récupérer des objets d'un côté de la cour et les déposer dans des boîtes de l'autre côté de la cour. J'ai rajouté des objets pour que le temps de course soit plus long et insérer une contrainte temporelle à respecter pour créer du challenge (*Figure 2 : Le jeu des déménageurs réaménagé*)

La classe entière doit donc déposer dans les boîtes le plus rapidement possible, les objets.

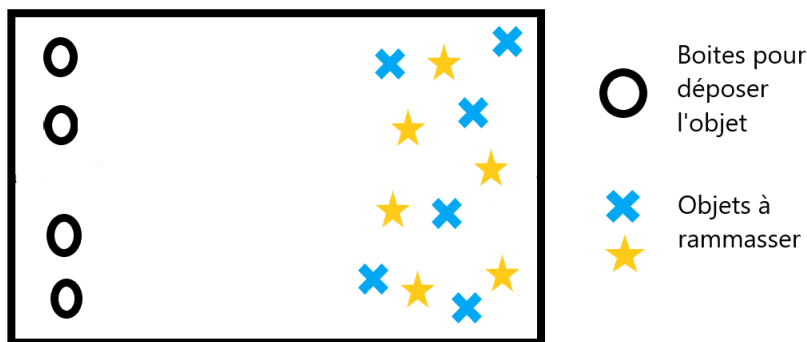


Figure 2 : Le jeu des déménageurs réaménagé

Par ailleurs on a également vu qu'il y avait une réciprocité dans la pensée de Loisel où le but de l'élève est d'apprendre pour prendre du plaisir sur le long terme. La séquence d'apprentissage sur le « courir longtemps » demande à l'élève d'être en réflexion sur son corps, sur l'apprentissage de la gestion de l'effort avec comme objectif de savoir courir pendant huit minutes sans s'arrêter. L'enseignant à ce moment vise certes l'atteinte de cette compétence mais également, ce qui est un substitut au plaisir immédiat de la victoire, la satisfaction de se dépasser.

En ce qui concerne la séquence d'apprentissage en acrosport, ma volonté était de créer un collectif qui coopérait autour d'un même objectif, sans notion de victoire et de défaite mais bien dans le but de concevoir une chorégraphie par un assemblage de figures. Le désir que j'avais en élaborant cette séquence, était que les élèves trouvent satisfaction dans la finalisation d'un projet collectif, avec pour finalité une représentation par groupe devant l'ensemble de la classe.

### **Efficacité et limites :**

La situation des déménageurs (réaménagée), a parfaitement fonctionné ; les élèves sans s'en rendre compte ont travaillé autour de la compétence « courir longtemps » et ont bien collaboré. La notion de plaisir était présente dans cette situation puisque les élèves ont été demandeurs pour refaire l'activité. En revanche l'apprentissage qui devait découler de cette situation n'a pas été identifié par les élèves : une verbalisation a dû être mise en place pour y remédier.

Concernant les apprentissages au service d'un bien être final, ainsi que je l'avais imaginé pour la séquence de « courir longtemps », l'élève a eu du mal à y faire émerger le plaisir car pour mes élèves l'effort n'est pas gage de plaisir. Cependant cette constatation a évolué au fil des séances, puisque les élèves ont commencé peu à peu à prendre plaisir grâce à leur progrès dans l'activité, leur dépassement de soi. Néanmoins lors de la dernière séance, lorsque je leur ai demandé s'ils avaient eu plaisir à pratiquer l'activité, près d'un quart des élèves ont répondu que non (sept élèves). Pour les autres, et cela est plutôt positif, ils ont décelé un sentiment de satisfaction à atteindre le but à la fin de la séquence à savoir le bien être après l'effort et le plaisir d'avoir surpassé ses limites.

Enfin pour ce qui est des apprentissages en acrosport, un sentiment de frustration est apparu en début de séquence, notamment pour les garçons de ma classe, qui m'ont indiqué que ce n'était pas un sport ni jeu. Ils ne voyaient pas comment ils pouvaient gagner, comment ils pouvaient effectuer une performance. Malgré tout, et ce dès la première séance, les élèves sont entrés dans l'activité avec

beaucoup de plaisir et le pari de fonctionner et de s'épanouir dans un collectif a été parfaitement tenu pour trois groupes sur cinq. Le processus a été plus long pour les deux autres groupes, mais mes interventions, la régulation et la verbalisation de leur tâche, les élèves de ces deux groupes sont parvenus à prendre du plaisir dans les apprentissages et la réalisation des figures statiques et dynamiques.

### **II.1.3. Maitriser, apprendre et se surpasser dans la défaite**

#### **Mise en place :**

J'ai voulu limiter les impacts de la défaite en EPS pour favoriser le dépassement de soi. Je me suis inspiré des travaux de Nicolas Mascret (2006) en badminton et Ghislain Hanula (2016) en course de relais que j'ai pu transposer dans mes APSA programmées.

Nicolas Mascret propose en badminton au-delà de la simple victoire, une atteinte de la maîtrise. Il met en place un barème qui permet à celui qui est moins fort de marquer des points par sa maîtrise de la logique interne de l'activité durant un tournoi. L'explication est simple : durant un match il y a deux joueurs qui s'affrontent et deux observateurs qui indiquent le nombre de points marqués pendant le match. Chaque observateur a la fiche d'un joueur (*Figure 3 : Fiche de points selon Nicolas Mascret*) sur laquelle il indique combien celui-ci a marqué de points dans la zone centrale et dans les zones dangereuses. Si le joueur qui gagne a marqué au moins six points dans les zones dangereuses sa victoire lui rapportera quatre points ; s'il a marqué moins de six points dans les zones dangereuses sa victoire lui rapportera trois points. De la même façon si le joueur qui a perdu a marqué six points dans les zones dangereuses, sa défaite lui rapportera deux points. Enfin si le joueur perdant a marqué plus de points dans les zones dangereuses plutôt que la zone centrale, sa défaite lui rapportera un point. Dans les autres cas de figures la défaite rapportera zéro point. Ce procédé permet à tous les joueurs d'avoir un but réalisable qui allie performance et maîtrise des apprentissages. L'élève qui perd mais maîtrise la logique de l'activité marquera des points et trouvera une autre forme de motivation que celle qu'il éprouve à la recherche de la victoire s'il joue contre un élève plus fort. L'objectif est également de trouver satisfaction dans la défaite par une maîtrise de l'activité qui ne serait pas remarquée si seul le vainqueur marquait des points.

Joueurs	Points marqués dans la zone centrale														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Points marqués dans les zones dangereuses														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Figure 3 : Fiche de points selon Nicolas Mascret

J'ai donc essayé de retranscrire cela dans ma séquence de course longue. Sur une séance que j'ai appelé « le défi des champions », j'ai mis en place un barème de points en fonction du nombre de tours marchés que j'ai soustrait au nombre de tours réalisés. Par cette mise en place, j'ai voulu encourager les élèves qui certes allaient moins vite mais maîtrisaient leurs efforts par rapport aux élèves qui n'avaient qu'une idée en tête : « être le meilleur, faire le plus de tours possibles ». Dans la cour j'ai créé une piste de 100 mètres, les enfants étaient par deux : un coureur et un observateur qui avait la même feuille à compléter que sur la première séance sur la performance de son coureur (Tableau 2 : Fiche d'observation « courir longtemps »). Pendant 8 minutes le coureur devait réaliser le maximum de tours en sachant que s'il marchait pendant un tour l'observateur l'indiquait : pour un tour non couru entièrement l'observateur indique par une croix, que le coureur l'a réalisé mais qu'il a marché pendant celui-ci.

La consigne était claire : je marque deux points quand je fais un tour mais je perds un point si je marche lors d'un tour. En regardant le Tableau 3 (Résultats de Siana pour « le défi des champions »), on constate que Siana a donc marqué 20 points : 26 points pour le nombre de tours réalisés auxquels je retire 6 points pour le nombre de tours où elle a marché.

Elève : Siana												
Nombre de tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tours réalisés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marche					X	X		X		X		X
Nombre de tours	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Tours réalisés	X											
Marche	X											

Tableau 3 : Résultats de Siana pour « le défi des champions »

J'ai ensuite créé le tableau des champions (Tableau 4 : Tableau du « défi des champions ») pour donner un objectif aux élèves sur leur but à atteindre en développant une motivation supplémentaire. J'ai veillé à donner des noms valorisants aux catégories pour éviter les moqueries des élèves. Je suis conscient qu'avec ce tableau la notion de la performance est bien présente mais

elle est atténuée par l'obligation de maîtriser son activité. En effet, l'élève qui va partir trop vite dans le but de faire un maximum de tours, risque de se fatiguer donc de marcher et ainsi de perdre des points.

<b>Tableau des champions</b>	
Noms	J'ai marqué :
<b>Le coureur titanesque</b>	Plus de 30 points
<b>La légende de la course</b>	Entre 25 et 30 points
<b>L'expert en course</b>	Entre 20 et 25 points
<b>Le coureur professionnel</b>	Entre 15 et 20 points
<b>Le bon coureur</b>	Entre 10 et 15 points
<b>Le coureur initié</b>	Moins de 10 points

*Tableau 4 : Tableau du « défi des champions »*

En parallèle de Nicolas Mascret, le travail de Ghislain Hanula (2016) est un autre moyen de faire face à la défaite décourageante, sans prise de plaisir. Il propose lors d'une course de haies différents degrés dans la défaite. Pour un enfant jugeant ne pas pouvoir rattraper son adversaire, au lieu d'abandonner, il donne des points en fonction de la défaite subie. S'il y a un écart de plus de six mètres entre les deux coureurs (« la rouste »), le vainqueur marque cinq points et le perdant zéro point. Si l'écart est compris entre trois et six mètres (« demi-rouste »), le vainqueur marque quatre points et le perdant un point. Enfin si l'écart est de moins de trois mètres (« défaite accrochée »), le vainqueur marque trois points et le perdant deux points. Ce processus permet donc au coureur en retard de s'accrocher pour marquer un maximum de points.

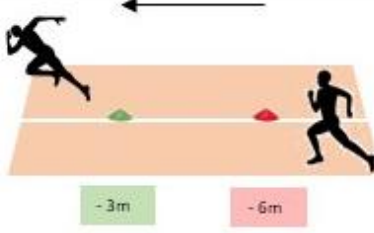
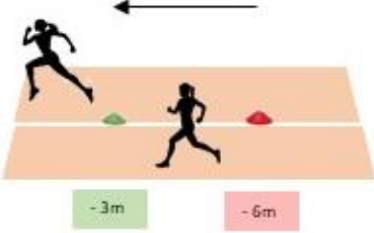
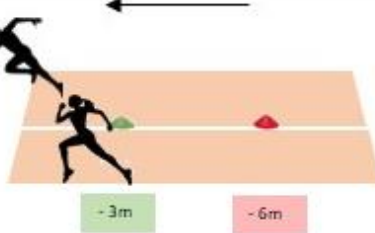
« La rouste »	« La demi-rouste »	« La défaite accrochée »
		
5 points pour le vainqueur 0 point pour le perdant	4 points pour le vainqueur 1 point pour le perdant	3 points pour le vainqueur 2 points pour le perdant

Figure 4 : Explication de la situation selon Ghislain Hanula

J'ai retranscrit cela dans les jeux traditionnels car mes élèves apprécient beaucoup la situation chamois- chameau en guise d'échauffement. Néanmoins, « un drame » survenait pour chaque partie car certains gagnants se moquaient de leur adversaire et les perdants étaient parfois mauvais joueurs. J'ai donc mis en place ce système simplifié pour des CE2. Tout d'abord les règles du « chamois-chameau » sont simples : les élèves sont dos à dos séparés de deux mètres ; l'enseignant nomme un enfant chamois, l'autre sera chameau. Quand l'enseignant appelle le chamois, le but est qu'il rejoigne sa maison située dix mètres devant lui pendant que le chameau tente de le toucher avant qu'il n'atteigne cette maison. Le processus est le même quand l'enseignant appelle le chameau. J'ai donc mis en place une zone appelée « maison » et une autre « palier d'entrée » qui mesure trois mètres, positionnée devant la maison. L'enfant appelé qui atteint sa maison sans que l'autre enfant ne soit dans la zone « palier d'entrée » marque 3 points. Si l'enfant appelé atteint sa maison et que l'autre est dans la zone « palier d'entrée » il marque 2 points et le perdant marque 1 point. Enfin si l'élève appelé se fait toucher par l'autre élève, seul ce dernier marque 3 points. Cette régulation de l'activité me permet de procurer satisfaction à l'élève perdant grâce à l'atteinte d'un objectif intermédiaire.

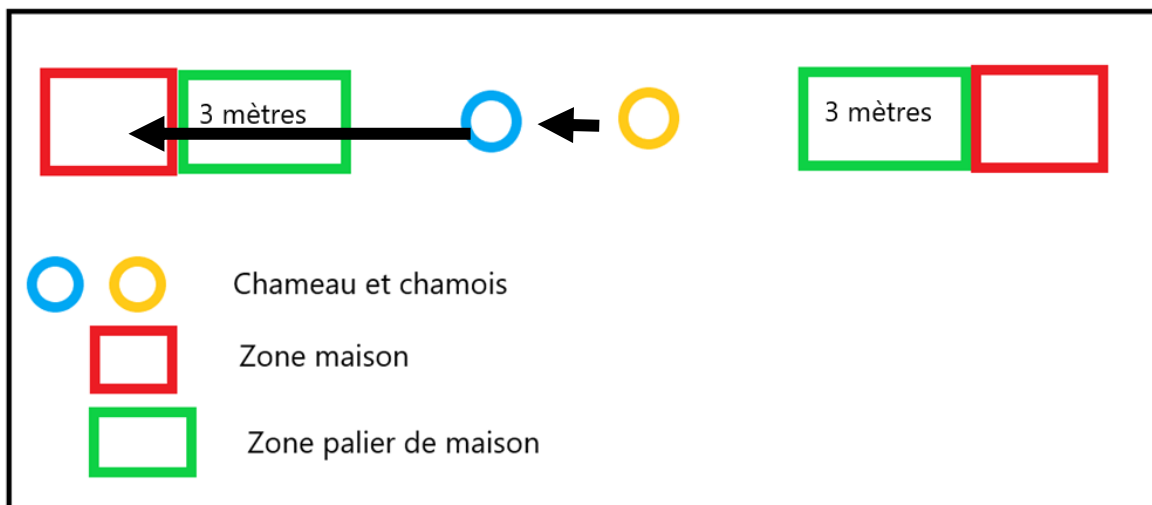


Figure 5 : Jeu « chamois-chameau » (dans le cas de figure ou chameau est appelé)

### Effacité et limites :

Pour la situation en course longue, elle fut très positive dans le rapport des enfants à l'apprentissage. En effet, tous les élèves avaient compris l'enjeu de ne pas courir trop vite et faire le maximum de tours ; la maîtrise de l'effort prévalait sur la performance pour être le meilleur. Le seul bémol est que certains élèves qui voulaient absolument éviter de marcher n'étaient pas à 100% de leurs possibilités dans la réalisation des tours effectués, la gestion de l'effort n'étant pas encore parfaitement acquise. Par ailleurs l'élève qui a réalisé le plus de points (Jahlys) s'est vanté devant les autres qui en fait ne l'ont pas mal pris puisqu'ils étaient également fiers de leur performance.

Pour la situation chamois-chameau, le bilan était positif, avec beaucoup moins de querelles et de comportements anti-sportifs puisque les défaites étaient de plus en plus « accrochées » et ainsi le gagnant, la plupart du temps, ne pouvait pas se moquer puisque dans trois parties sur quatre, l'élève qui devait rattraper l'autre arrivait soit à le toucher soit à être dans la zone « palier d'entrée ». La phrase qui revenait en boucle était « c'était serré ! ». Le joueur qui n'avait pas gagné avait eu le grand plaisir de marquer des points. La motivation des élèves était davantage présente à chaque partie pour tenter de marquer le maximum de points. La seule limite pour une classe de CE2 était le comptage des points qui a été difficile pour certains binômes.



## **II.1.4. La différenciation comme outil de réussite pour tous**

### **Mise en place :**

En reprenant la différenciation des objectifs de Christine Garsault (2006), la réussite de tous les élèves et notamment la victoire de chacun est permise en EPS. La possibilité de créer des buts individualisés par élève semble gage de réussite et de plaisir. Garsault a mis en place, dans sa classe de quatrième en athlétisme 3 types de contrats pour ses élèves en vue de l'évaluation finale. Le premier est le contrat « record », qui valorise la performance pour des élèves sûrs de leurs capacités. Le deuxième s'intitule le contrat « régularité » qui met en avant la maîtrise des apprentissages et la capacité à contrôler sa pratique. Enfin le troisième est le contrat « mini » qui s'adresse à des élèves qui rencontrent des difficultés dans l'APSA, et qui ne se sentent pas capables de réaliser les autres contrats.

J'ai donc essayé de transposer pour mes CE2 ce qu'elle a mis en place, lors de la séquence d'apprentissage sur la compétence « courir longtemps » pendant 8 minutes. J'ai proposé, deux séances avant l'évaluation, trois contrats différents qu'il était possible de choisir. Le contrat « performance » : les élèves sans s'arrêter doivent faire leur record de tours. Le contrat « maîtrise de l'effort » : les élèves choisissent nombre de tours à parcourir toutes les 2 minutes et doivent le respecter, ainsi, ils doivent tenter d'être constants dans leur performance est dans la gestion de l'effort. Enfin le contrat « mini » permet à des élèves en difficultés de s'accrocher pour réaliser en 6 minutes un maximum de tours sans s'arrêter.

L'acquisition de la compétence était validée pour le contrat « performance » si l'élève réussissait à faire au moins 12 tours sans s'arrêter. Pour le contrat « maîtrise de l'effort » la compétence était validée si l'élève respectait le nombre de tours qu'il avait indiqué en amont sur chaque tronçon de 2 minutes avec un minimum de 10 tours à effectuer. Enfin pour le dernier contrat je n'ai pas validé la compétence mais celle-ci était en cours d'acquisition quand l'élève réussissait à courir sans s'arrêter 6 minutes.

### **Efficacité et limites :**

Grâce à la mise en place de ces contrats, les élèves sont rentrés dans une motivation autodéterminée pour réussir leur objectif. Pendant la récréation et avant la séance d'EPS du mardi, j'ai vu des élèves « s'entraîner » : en organisant une course dans la cour entre eux et parler des contrats

qu'ils devaient réaliser. L'engouement que ces contrats ont suscité m'a beaucoup surpris sur son excellent fonctionnement, car c'est un moyen de personnaliser un peu plus la pratique de l'enfant en lui laissant le choix sur son apprentissage, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres disciplines.

Les contrats ont été choisis non pas en fonction des « buts d'égo » et des « buts de maîtrise » (Nicholls 1984) entre les filles et les garçons mais plutôt par rapport à leur ressenti dans l'activité. Quatre élèves ont choisi le contrat « performance », quatorze le contrat « maîtrise de l'effort » et six le contrat « mini ». Le bilan est très satisfaisant car sur les 24 élèves, 21 ont réussi leur contrat. Le contrat « maîtrise de l'effort » s'est avéré payant puisque tous les élèves qui l'ont choisi l'ont réussi. Les trois élèves ayant échoué dans leur contrat deux d'entre eux avaient choisi le contrat « performance » influencés par leurs copains mais n'avaient les capacités nécessaires pour le valider. Le dernier est un élève en surpoids qui a encore du mal à gérer son effort au vu de sa silhouette importante ; un quatrième contrat avec des pauses possibles aurait pu être mis en place pour cet enfant. La réussite quasi-unanime, les encouragements des observateurs pour les coureurs, les sourires quand les élèves ont terminé les huit ou six minutes fut pour moi un bon indicateur de la prise de plaisir dans cette séquence. Ce n'est peut-être pas le plaisir comme ce que l'élève l'imagine mais c'est une satisfaction, un accomplissement, une sensation de bien-être que j'ai perçue chez eux à la fin de cette séquence.

## **II.2. Verbalisation avec les élèves**

La verbalisation semble être un moyen efficace pour mettre des mots sur les buts à atteindre par les élèves et favorise leurs apprentissages dans les activités. Elle peut permettre de comprendre une défaite mais également une victoire et amener l'élève à réfléchir sur sa pratique et son plaisir. Ce processus de verbalisation peut être mené avant, pendant mais également après l'action.

### **II.2.1. Avant l'action**

Ce moment de verbalisation doit être effectué quand l'enseignant donne les objectifs d'une situation pour permettre aux élèves de savoir dans quelle direction aller. En leur annonçant le but et leur rôle dans l'activité les élèves s'immergeront d'autant mieux dans celle-ci. Pour le « poule-renard-vipère » que j'ai mis en place dans ma séquence d'apprentissage sur les jeux traditionnels, il était important de clarifier avec les élèves, le rôle de chaque animal et son objectif pour en comprendre la logique de l'activité.

Outre le fait de faire un point sur le rôle et le but de l'élève, il est important de faire un retour sur l'action passée pour anticiper l'action future. Concernant le jeu du poule-renard-vipère qui était mon fil rouge dans la séquence sur les jeux traditionnels, mon AVS a pris en vidéo mon groupe classe en action. J'ai donc pu analyser avec eux, avant de commencer la séance, leur pratique dans l'activité et les faire interagir sur ce qui a fonctionné ou pas. En amont, j'avais regardé la vidéo et remarqué que l'équipe qui ne gagnait jamais avait une mauvaise vision de l'espace. En effet les élèves restaient le plus souvent au milieu du triangle des maisons. J'ai donc demandé en classe pourquoi d'après eux telle équipe avait gagné, telle équipe avait perdu. Les réponses n'étant pas concluantes par rapport à ce que j'attendais, je leur ai demandé dans un second temps ma demande comment les différentes équipes occupaient l'espace. Lilia a alors indiqué que les poules et les serpents (les équipes gagnantes) étaient partout dans la cour alors que les renards (l'équipe perdante) se regroupaient la plupart du temps au milieu entre les maisons. J'ai donc appuyé son propos en signalant que par l'occupation de l'espace entier (la cour), les serpents et les poules avaient une meilleure vision de l'espace ce qui leur permettait de mieux prévoir ce qu'il pouvait faire. En restant au milieu des trois maisons les renards n'avaient pas une vision complète de leur prédateur et de leur proie et par conséquent se faisaient attraper assez facilement et restaient le ventre vide. Cette analyse de la vidéo fut bénéfique pour comprendre pourquoi les élèves « renards » perdaient. Lors de la séance suivante, j'ai reconduit les mêmes équipes et la stratégie de position dans la cour chez les renards fut améliorée avec un résultat plus serré car moins d'élèves se faisaient attraper. En revanche, ils continuaient de perdre, un rééquilibrage des équipes fut par la suite mis en place pour répondre à ce souci. En verbalisant avec les élèves les raisons d'une réussite et les pourquoi d'une défaite, j'ai axé davantage la pratique sur une réflexion dans les apprentissages en minimisant la performance et la victoire des équipes gagnantes.

## **II.2.2. Pendant l'action**

Il est également nécessaire dans un processus d'apprentissage orienté vers la maîtrise, de faire verbaliser par les élèves leurs actions pendant leur activité. L'enseignant peut alors mettre en place des temps où ils échangent des idées pour mettre en place une stratégie dans un jeu d'opposition. J'ai donc réussi dans les jeux de coopération à couper l'activité en deux en créant une « mi-temps » pour qu'ils puissent échanger par petits groupes sur les difficultés qu'ils rencontrent. Si je reprends l'exemple du « poule renard vipère », j'arrêtais le jeu au bout de trois minutes afin que les élèves qui n'étaient pas capturés se regroupent dans leurs maisons et élaborent une stratégie. Par ce procédé les enfants ont pu mettre des mots sur leur activité : un processus d'apprentissage naissait. J'ai fait cela

avec le souhait que la défaite ou la victoire qui se profilait était davantage basée sur un collectif que sur une performance individuelle.

Cependant on peut noter que ces moments d'échanges n'ont pas vraiment fonctionné. En effet les élèves se coupaient sans cesse la parole ou élaboraient des stratégies individuelles. J'ai dû réguler leurs idées et leurs temps d'échanges en m'insérant en tant qu'œil extérieur et en proposant des stratégies adéquates pour répondre à leurs besoins. J'aurai aimé mettre cela en place dans des sports collectifs, notamment le basket que j'avais programmé en fin d'année, pour redonner un peu de sens à cette « mi-temps » mis en place dans les jeux traditionnels.

Pendant ma séquence d'apprentissage sur la compétence « courir longtemps », je passais voir les observateurs pour leur demander comment le coureur gérait son effort. Lors de la première séance, le constat fut unanime pour beaucoup d'élèves : les coureurs sont partis trop vite. Grâce à cette analyse d'un coureur pendant l'action, les élèves ont pu adapter leur course quand ce fut leur tour. En reprenant la situation de l'évaluation diagnostique pendant laquelle les élèves devaient courir huit minutes en s'arrêtant le moins possible, la deuxième vague de coureurs a eu une gestion de l'effort plus adaptée que la première. En effet dans le premier groupe onze élèves sur douze ont marché plus de cinq fois, alors que dans le second six élèves sur douze ont marché cinq fois pendant les huit minutes. En analysant la pratique de l'élève coureur, j'avais l'ambition de faire comprendre à l'élève observateur ce qu'il était nécessaire de faire pour être plus constant dans la course. Par la verbalisation pendant l'action l'élève intègre les premiers apprentissages de l'APSA, pour pouvoir retranscrire cela par la suite. Par la gestion de son effort, il prendra plus de plaisir à courir ces huit minutes que le premier élève.

### **II.2.3. Après l'action**

C'est souvent après l'action que les attitudes anti-sportives et non citoyennes apparaissent car c'est à ce moment-là que le résultat, victoire ou défaite intervient. J'ai donc proposé à la fin de chaque jeu, un regroupement à base d'échanges sur ce que les élèves avaient mis en œuvre dans leur activité. Je veillais à interroger des gagnants et des perdants pour verbaliser avec eux les raisons de leur victoire ou de leur défaite. Ces échanges furent, en l'absence de guidage de ma part, sans valeur car ils ne savaient pas pour la plupart d'entre eux comment ils avaient fait pour gagner et à fortiori pour perdre. Mon aide fut de préciser, selon ce que j'avais pu observer, les actions favorables pour réussir et mettre en difficulté mon adversaire. Ainsi, les élèves parvenaient à mettre des mots sur les procédures qu'ils avaient utilisées. J'ai demandé à Mellina (joueuse de basket en club) après le jeu de la « passe à 10 »

: « qu'elle était ta position par rapport à tes coéquipiers ? » Sa réponse fut révélatrice : « je bouge pour avoir le ballon ». C'est donc par le mouvement que Mellina tient un rôle important dans son équipe, en se démarquant pour recevoir le ballon. J'ai pensé que cette verbalisation pouvait être une aide dans les apprentissages pour les élèves qui ne réfléchissaient pas encore comme Mellina. Cela va pouvoir les aider à comprendre ce qu'ils devaient faire pour gagner, et pour l'élève interrogée de verbaliser au mieux son action pour la comprendre.

Enfin, lors de ma séquence sur le courir longtemps, il me semblait important de travailler sur les sensations des élèves. J'ai donc mis en place un tableau sur la verbalisation des leurs sensations, grâce à cela les élèves ont pu décrire leurs émotions, leur fatigue, le plaisir dans l'activité. Même si la prise de plaisir comme je l'ai formulé plus haut n'était pas conforme à ce que les élèves écrivaient dans le tableau, le fait de verbaliser leurs sensations leur permettait d'apprendre le fonctionnement et les manifestations de leur corps pendant l'activité physique.

# Conclusion

En partant de ce que j'ai observé en début d'année dans les jeux traditionnels, comme quoi, pour mes élèves, la victoire faisait office de « graal ultime » en EPS, il était nécessaire de créer une alternative à la dualité victoire/défaite en faisant une place plus importante sur aux différentes formes de plaisir dans les apprentissages. L'enseignant tient une place essentielle dans cette volonté d'atténuer le pouvoir de la victoire sur la prise de plaisir des élèves en EPS. Je me devais donc de mettre en place des actions faisant sens aux élèves, tout en verbalisant avec eux les différents apprentissages.

Je me suis interrogé sur la manière de motiver mes élèves dans une pratique sportive sans qu'ils se focalisent sur la victoire, mais avant tout sur l'apprentissage et le plaisir qui sont sources de motivation

J'ai donc mis en exergue des éléments qui m'ont permis de répondre à cette problématique dans le but d'orienter mes élèves vers une maîtrise de l'activité. Par les actions que j'ai mises en place comme la programmation des APSA, la régulation des situations que j'ai proposées, la différenciation des attentes face la diversité des élèves pour une motivation différente de chacun, j'ai veillé à leur faire prendre conscience de l'importance du plaisir en se détachant de la victoire. Par ailleurs en faisant verbaliser les actions de mes élèves dans leurs apprentissages, j'ai voulu leur faire acquérir un autre sens en EPS, celui de la maîtrise de l'activité. Je pense que l'action de l'enseignant concilié à la verbalisation avec les élèves a été une aide précieuse, l'action sans l'aide de la verbalisation ne fait pas sens à l'élève, du moins pas à tous les élèves.

J'ai rencontré quelques difficultés dans mes apprentissages face aux élèves ; ils avaient en effet du mal à verbaliser leurs actions, certains réfléchissaient à ce qu'ils faisaient mais n'arrivaient pas à dire comment. De plus, je regrette de ne pas avoir pu constater une évolution de mes élèves dans les sports collectifs puisque la séquence d'apprentissage de basket, suite aux conditions sanitaires, n'a pu avoir lieu.

Enfin je déplore le fait que certaines productions des élèves soient restées à l'école de sorte que je n'ai pu les insérer à ce travail.

Si je devais poursuivre cette expérimentation, j'élargirais mes actions à d'autres activités telles que la Course d'Orientation, certains sports individuels comme le badminton ou encore sur d'autres sports collectifs.

# Bibliographie

Astolfi Jean-Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.

Bordes Pascal (2006) « Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ? » *Revue Hyper*, 232

*BO spécial n°11*, du 26 novembre 2015 : Programme du Cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux)

Brookshire Bethany (2013), *Dopamine is, Is it love ? Gambling ? Reward ? Addiction ?*

Combaz Gilles et Hoibian Olivier (2008), « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe ». *Travail, genre et société*,

Deci E. L et Ryan R. M (1985), *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York : Plenum.

Develay Michel (1996), « Donner du sens à l'école ». E.S.F. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

Fuchs Julien et Morizur Yvon (2019), *Le plaisir en Education physique et sportive au cœur d'un dilemme professionnel*. Le cas de l'activité de demi-fond.

Garsault Christine (2006), « Des contrats différenciés », Dossier « L'EPS, embarras et inventions ». *Cahiers pédagogiques n°441*.

Grouzet Frédérick et Vallerand Robert, *Pour un Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les Pratiques sportives et l'activité physique*, 2001

Hanula Ghislain (2016), Devenir champion en course de haies N1, *Revue AEEPS*.

Loisel Ernest (1935), *Les Bases Psychologiques de l'éducation physique*, Comment l'utiliser si l'on n'en est le maître ?

Mascret Nicolas (2006), Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière ». *Les cahiers du CEDRE*.

Nicholls J.G (1984), Achievement motivation Conception of ability, subjective expérience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91.

Tye, Michael (1995) *Ten Problems of Consciousness: A Representational Theory of the Phenomenal Mind*, MIT Press,



# Annexes

## Annexe 1 : Résultats d'élèves lors du défi des champions

Elève: <i>Cheikh - tidiane</i>												
Nombre de tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tours réalisés	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Marche			X		X				X			
Nombre de tours	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Tours réalisés												
Marche												

Elève: <i>Liam</i>												
Nombre de tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tours réalisés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Marche		X		X	X		X			X		
Nombre de tours	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Tours réalisés												
Marche												

Elève: <i>Lia</i>												
Nombre de tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tours réalisés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Marche												
Nombre de tours	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Tours réalisés												
Marche												

Elève: <i>Mohamed</i>												
Nombre de tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tours réalisés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marche								X				
Nombre de tours	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Tours réalisés	X											
Marche												