



HAL
open science

L'importance du plaisir dans la pratique en EPS pour engager les élèves dans l'apprentissage : une entrée dans l'activité par une pratique ludique

Julien Lafontaine

► To cite this version:

Julien Lafontaine. L'importance du plaisir dans la pratique en EPS pour engager les élèves dans l'apprentissage : une entrée dans l'activité par une pratique ludique. Education. 2020. dumas-03156611

HAL Id: dumas-03156611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03156611>

Submitted on 2 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : EPS

**L'importance du plaisir dans la pratique
en EPS pour engager les élèves dans
l'apprentissage : une entrée dans
l'activité par une pratique ludique.**

Présenté par **Julien LAFONTAINE**

Première partie rédigée en collaboration avec **Goulven ALLEE**

Mémoire de M2 encadré par **Richard PIEGAY**

SOMMAIRE :

1.	Introduction :	1
2.	Etat de l'art :	2
2.1	Le plaisir, nécessaire dans l'apprentissage ?	2
2.1.1	Le plaisir, définitions et déclinaisons	2
2.1.2	Plaisir, motivation et émotions	5
2.1.3	Plaisir, effort et ennui :	7
2.2	Le ludique	9
2.2.1	Définitions et recherches dans la sphère scolaire	9
2.2.2	Entrée dans l'activité en EPS :	11
2.2.3	Ludique et limites	13
3.	Problématique	14
4.	Méthode	15
4.1	Participants	15
4.2	Mise en œuvre matérielle	15
4.3	Déroulement	15
4.4	Questionnaire	20
5.	Résultats	22
5.1	Résultats quantitatifs :	22
5.2	Résultats qualitatifs :	31
6.	Discussions	33
6.1	Recontextualisation	33
6.2	Mise en lien avec les recherches antérieures	33
6.3	Limites et perspectives	38
7.	Conclusion	39
8.	Bibliographie	40
9.	Annexes	41

1. Introduction :

Selon une étude récente sur le baromètre national des pratiques sportives (Ministère des sports et INJEP, janvier 2019), interrogés sur les deux principales raisons de leur absence de pratique, 30 % des non-pratiquants indiquent qu'ils n'aiment pas le sport. Ce constat est souvent présent depuis l'enfance, ces personnes n'ont jamais trouvé du sens dans l'activité physique à l'école qui aurait pu leur permettre plus tard dans leur vie adulte de pratiquer un sport pour le plaisir.

Or, l'Education physique et sportive doit permettre à chacun des élèves de trouver du sens dans l'activité physique afin de continuer à pratiquer dans l'avenir. Ce sens passe en partie par le plaisir qui paraît important pour que l'activité physique perdure dans le temps. Dans un contexte scolaire en collège, nous verrons que ce plaisir passe notamment par le jeu afin d'engager les élèves dans l'activité pour qu'ils puissent progresser sur les compétences visées par l'enseignant. En effet, j'ai pu remarquer durant plusieurs séances d'EPS sur des situations d'apprentissage demandant de la répétition entre autres, que les élèves avaient beaucoup de mal à s'engager car ils ne trouvaient pas de sens et leur motivation à pratiquer était assez faible. Sans ce plaisir d'agir, les élèves ne peuvent alors pas progresser dans l'activité, et dans ces conditions ils n'acquièrent pas cette culture sportive. Ces élèves, dès la fin du collège, ont une activité physique et sportive en dehors de l'école qui diminue, pour être même absente à l'âge adulte. Le plaisir d'agir à travers des situations plutôt ludiques peut être une solution pour engager les élèves dans l'activité et orienter leur motivation vers l'activité physique et sportive à condition que leur engagement soit propice à l'apprentissage et non pas un simple amusement.

Dans ce mémoire, nous traiterons dans un premier temps de l'état des arts, rédigé à partir de plusieurs recherches documentaires dans le domaine de l'EPS, qui nous permettra de clarifier le thème de l'étude et de proposer une problématique cohérente. La problématique sera constituée d'un questionnement sur le sujet étudié ainsi que d'une hypothèse de recherche pour répondre à ce questionnement. Puis, nous proposerons un protocole permettant de valider ou non cette hypothèse. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus au regard de notre état de l'art et nous terminerons par une conclusion sur l'hypothèse émise.

2. Etat de l'art :

2.1 Le plaisir, nécessaire dans l'apprentissage ?

2.1.1 Le plaisir, définitions et déclinaisons

Evoquer le terme de plaisir dans la sphère scolaire n'est pas toujours quelque chose d'évident. En effet, en France, l'Ecole est perçue et conçue comme un lieu de travail et d'effort à l'opposé des représentations communes du plaisir. D'un point de vue historique, depuis quelques années, nous pouvons constater une évolution assez marquée au sujet du plaisir dans les textes officiels de l'EPS. Les programmes de sixième (1996) évoquent notamment « *le désir d'agir, en vue d'un plaisir immédiat* », les programmes d'enseignement de l'EPS au collège de 2008 évoquent que « *l'EPS favorise l'acquisition d'habitudes, de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids* ». Les programmes de lycée de 2010 confirment que l'EPS « *doit consolider le goût et le plaisir de pratiquer de façon régulière et autonome* ». Ces extraits des programmes démontrent que la notion de plaisir prend de plus en plus d'importance dans la discipline afin que les élèves s'engagent dans la pratique et développent les compétences visées par l'enseignant. Enfin, la loi de Refondation de l'école (Dossier de presse, janvier 2013) met en avant que « *Cette refondation a pour objet de faire de l'École un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit* ».

D'ailleurs, dans le livre « pour l'action » sur le plaisir (Guy Haye, 2011), les auteurs mettent en avant 2 types de plaisir qui émergent de la pratique. Le plaisir dit « immédiat » qui comme son nom l'indique, se vit dans l'instant comme par exemple un élève qui à l'issue d'une remontée de balle collective marque un but pour son équipe. Ce plaisir immédiat a longtemps été mal perçu en EPS comme s'il n'avait pas de valeur éducative dans la mesure où son effet est instantané et ne dure pas. A l'inverse, la notion de plaisir « différé » va elle s'inscrire dans une temporalité plus longue comme le fait de maîtriser un geste technique à l'issue d'une répétition importante. Par exemple, un élève va éprouver du plaisir lorsqu'il aura réussi un enchaînement gymnique mais cela après plusieurs séances et un nombre de répétitions importants. Ces 2 formes de plaisir sont alors aussi importantes l'une que l'autre et chacune doit avoir sa place en EPS. Une EPS sans plaisir immédiat ne permet pas aux élèves d'entrer dans l'activité, de persévérer dans l'activité et de continuer à pratiquer. A l'inverse, une EPS sans plaisir différé, c'est faire l'impasse sur les enjeux à venir, sur les transformations visées à moyen terme.

Pour continuer sur la déclinaison du plaisir, certains auteurs le définissent comme un « ressort de l'action » (Ria, Récopé, 2005) et s'accompagne d'une tendance à l'action. L'élève va pouvoir prendre du plaisir quand il joue. C'est pourquoi l'enjeu pour l'enseignant va être de réunir en même temps les conditions favorables à l'activité ludique des élèves en EPS, mais aussi à travers cette activité d'amener les élèves à apprendre, à progresser dans l'apprentissage et acquérir les compétences visées.

Le plaisir est un élément qui doit être pris en compte car il est le « ressort du goût à s'engager dans l'action » (Guy Haye, 2011). Comme l'évoque François Dubet, dans la Synthèse des travaux de groupe ressource « Plaisir & EPS » : « *Pour ne pas laisser un grand nombre d'élèves au bord du chemin, il nous faut profondément revoir le rôle du plaisir dans l'apprentissage scolaire. De nombreux s'y essaient, non pas pour répondre aux demandes et aux besoins immédiats des élèves, mais pour faire que le plaisir participe de l'apprentissage lui-même ou, plus simplement, pour faire que les élèves adhèrent un peu plus à leur éducation* ». Le terme « adhérer » a toute sa signification car si l'élève n'adhère pas alors son engagement, sa progression mais aussi son épanouissement seront nuls. Le verbe « adhérer » peut s'opposer à « se sentir obligé », il est évident qu'un élève adhérant à une activité sera plus mobilisé qu'un élève qui est obligé de faire une activité.

Après des recherches, j'ai pu faire émerger une autre déclinaison du plaisir à travers la revue de l'AEEPS (2011) où j'ai pu constater que le plaisir était défini comme « *un ressenti positif, pendant ou juste à la fin d'une action, qui résulte d'une combinaison complexe d'émotions mises en relation avec l'expérience antérieure et l'histoire du sujet ce qui lui confère une dimension sociale et culturelle* ». Nous avons alors ici le facteur temporel, en effet le plaisir peut se ressentir pendant ou après l'action. De plus, ce plaisir semble avoir plusieurs dimensions qui prennent en compte les particularités et l'expérience de chaque élève. Pour compléter cette définition, pour Gagnaire, Lavie (le plaisir dans tous ses états, AEEPS, 2011) le processus du plaisir peut se décliner en 3 phases distinctes :

- **Phase 1** : Il s'agit d'une préparation au ressenti de plaisir, mettre l'élève dans un contexte favorable. Ou encore d'une sensibilité de l'élève à un type de ressenti de plaisir particulier. Cela peut aussi être une combinaison d'émotions éprouvées pendant l'action.
- **Phase 2** : Ici, c'est le ressenti proprement dit de l'élève : un ressenti positif et intense pendant ou juste après l'action qui se témoigne par la victoire, les sensations, l'exploit, la réussite...

- **Phase 3** : Ici il s'agit du ressenti de plaisir après l'action : une inscription en mémoire autobiographique (ou marqueurs somatiques) favorisant l'envie de retrouver ce plaisir ressenti.

Cette déclinaison fait alors apparaître les types de plaisir que nous avons pu voir auparavant, à savoir le plaisir dit immédiat et le plaisir plutôt différé. On constate ici une phase supplémentaire primordiale qui est présente avant l'action où l'élève dans un contexte favorable est davantage sensible à prendre du plaisir. Cela peut être due à l'activité dans laquelle il se trouve, à la situation d'apprentissage que propose l'enseignant ou encore à la disponibilité de l'élève dans la situation dans laquelle il se trouve.

Dans ces conditions, pour amener les élèves à prendre du plaisir, il va falloir faire émerger un certain désir chez eux, créer avec eux un climat de confiance pour leur permettre de s'engager, ce qui n'est pas toujours évident surtout en tant qu'enseignant débutant. Dans une optique d'éduquer au plaisir, à la satisfaction et favoriser ainsi le désir de réussir chez nos élèves, il faut leur proposer, leur faire vivre une EPS qui les motive, qui laisse des traces dans leur mémoire, en proposant des formes de pratiques qui ont du sens pour chacun d'entre eux. Cette EPS peut privilégier des démarches gratifiantes pour les élèves, par la mise en place de moments forts (défis, épreuves) en permettant aux élèves de constater une identification directe de leur propre réussite (score parlant, permis). Enfin, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs qui facilitent une mémoire des apprentissages par comparaison entre un instant initial et les prochaines leçons pour que l'élève puisse constater ses progrès (fiches individuelles de suivi, vidéo de leur performance). Parmi toutes ces possibilités, nous tenterons dans notre protocole de mettre en place un de ses dispositifs amenant le plaisir chez les élèves.

L'envie d'apprendre peut alors être donnée aux élèves, grâce à des expériences qui sont marquantes et stimulantes pour eux et qui font émerger des émotions susceptibles d'induire des conduites révélatrices d'un désir d'apprendre. Dans ces conditions, à mes yeux, la discipline a rempli sa mission lorsque l'élève en garde un bon souvenir car il a pris du plaisir dans l'apprentissage. D'ailleurs, une citation que j'utilise en Ecrit 2 met en avant l'importance du plaisir, en effet « le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus » (Delignières et Perez, 1998).

2.1.2 Plaisir, motivation et émotions

Par rapport à cette notion de plaisir, la motivation est alors un aspect central de l'apprentissage et l'enseignement qui est mis en place va jouer sur cette motivation. Nous pouvons alors définir les composantes de motivation d'un élève à travers :

- Les buts d'apprentissages que l'on distingue en 3 pôles : La maîtrise, la performance et l'évitement (Dontigny, 2007).
- Son sentiment d'efficacité personnelle.

Lorsque l'enseignant va construire ses leçons, il va alors essayer à travers ses situations didactiques, sa mise en place pédagogique, de jouer sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ainsi que sur les buts d'apprentissages, l'objectif étant d'amener les élèves plutôt vers des buts de maîtrise plus propice pour acquérir les compétences visées. En ce qui concerne la motivation des élèves, elle peut avoir différentes origines comme le montre la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002) qui met en avant 3 types de motivation à travers un continuum :

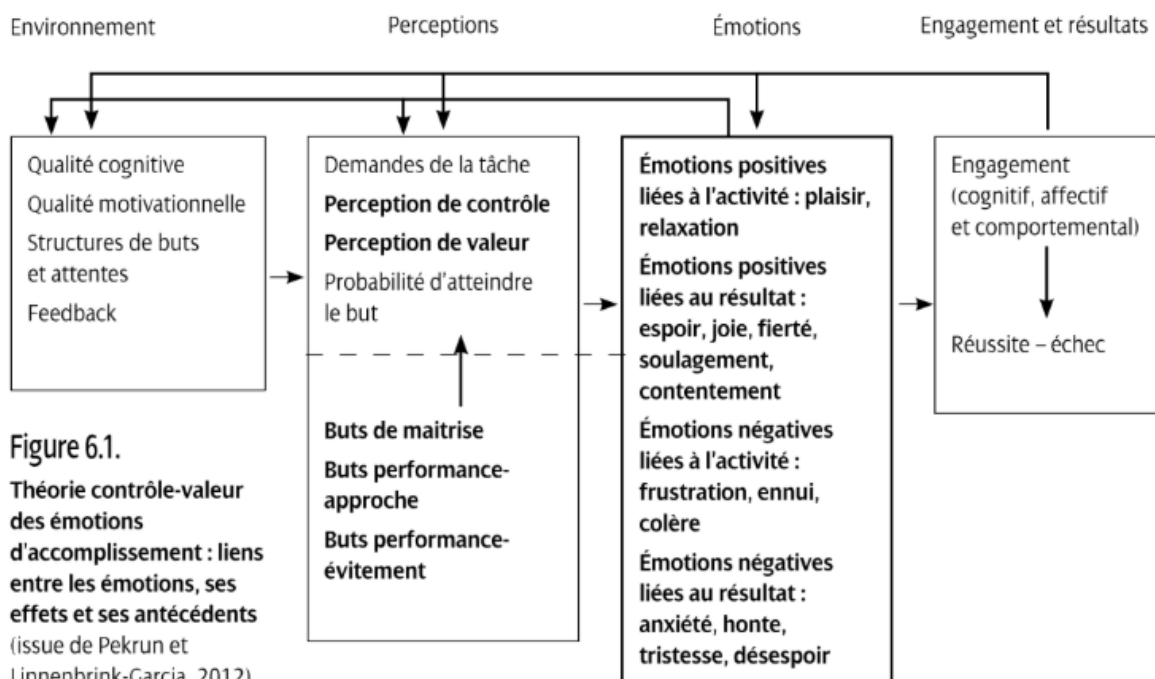
- **La motivation intrinsèque** : C'est une forme de motivation menant les individus à faire une activité pour le plaisir que celle-ci lui procure, sans attendre en réponse de récompenses externes.
- **La motivation extrinsèque** : Elle s'apparente aux activités réalisées par l'élève pour des raisons externes à sa propre volonté.
- **L'amotivation** : Ici, il n'y a tout simplement pas de motivation chez l'élève.

Ainsi, le but est d'amener les élèves vers une motivation plutôt intrinsèque car c'est dans ces conditions que les élèves vont poursuivre l'engagement dans l'activité, car ils auront éprouvé un réel plaisir à pratiquer contrairement à la motivation extrinsèque. Cette motivation va émerger lorsque l'élève va prendre du plaisir à travers plusieurs possibilités. Tout d'abord en ayant accompli une action, comme par exemple un élève qui réussit un smash en badminton, à ce moment l'élève va éprouver du plaisir grâce à l'accomplissement du geste. Cette motivation peut aussi émerger dans l'engagement pour le plaisir qu'il procure pendant que le sujet apprend, autrement dit le plaisir d'apprendre, par exemple un élève va prendre du plaisir à apprendre à s'équiper en escalade, à réaliser un nœud de 8 ou encore à apprendre à assurer un camarade. Enfin, cette motivation peut émerger d'une stimulation où l'élève va s'engager pour le plaisir d'accomplir, de se surpasser, comme un élève qui réussit son contrat en course de durée (Vallerand, 1994).

Afin de mettre en œuvre cette éducation du plaisir de pratiquer, le groupe « Plaisir et EPS » (2015) de l'AEEPS propose différentes stratégies pour justement jouer sur cette motivation des élèves, il s'agit de pistes pédagogiques pour l'enseignant d'EPS. Par exemple, les pistes sont les suivantes :

- Tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices
- Favoriser une réussite immédiate pour entretenir en permanence un espoir de réussite
- Ajuster l'enjeu au niveau des élèves
- Aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves (nous le verrons par la suite par une entrée dans l'activité par le ludique)
- Valoriser l'autodétermination
- Faire vivre des expériences marquantes
- Permettre à l'élève de repérer et capitaliser ses progrès

Ainsi, tous ces procédés pédagogiques vont permettre à l'enseignant d'amener le plaisir des élèves en EPS, afin de les conduire vers une motivation intrinsèque. Tous ces leviers vont jouer sur un facteur important qui sont les émotions que vont ressentir les élèves. A travers l'ouvrage « Les émotions en sport et en EPS : Apprentissage, performance et santé (Mickaël Campo et Benoit Louvet, Ouvertures psychologique, 2016), en nous appuyant sur la théorie des émotions d'accomplissement, nous pouvons constater qu'en fonction de l'environnement dans lequel l'élève est placé, ses perceptions vont être modifiées, entraînant une modification des émotions. L'objectif est que ces émotions liées à l'activité soient positives et mettent en jeu le plaisir à



travers l'espoir, la joie, la fierté ou encore le soulagement. Cette théorie nous montre par conséquent, grâce à ces émotions positives, l'engagement sera total (cognitif, affectif et comportemental) ce qui entrainera la réussite ou l'échec. Nous pouvons alors noter que les buts d'accomplissements sont des éléments importants à prendre en compte pour jouer sur les émotions des élèves.

2.1.3 Plaisir, effort et ennui :

Le plaisir et l'effort sont souvent des termes opposés, comme si les élèves ne pouvaient pas prendre du plaisir tout en étant dans l'effort, l'effort physique, l'effort intellectuel pour progresser et apprendre. En effet, pour arriver à un résultat, un élève doit bien souvent montrer de la persévérance et réfléchir à des stratégies adaptées à son objectif pour arriver à ses fins. Quel que soit le levier d'apprentissage pour motiver les élèves, cela doit amener les élèves à prendre du plaisir dans l'activité, c'est la clef pour que cette motivation soit réelle.

A ce sujet, Vincent Peillon ministre de l'éducation à cette époque (Entretien du Monde relatif aux études PISA, février 2014) avait réagi au sujet des études PISA montrant que les élèves français sont très mal classés dans les pays de l'OCDE par rapport à leurs compétences et notamment dans les langues et en mathématiques. Selon lui, « *Il n'est pas possible de réussir à l'école sans sérénité, sans plaisir, sans confiance et sans motivation* », ce qui est le cas des élèves en décrochage scolaire, en difficulté depuis l'école primaire qui ne trouve plus d'intérêts à l'Ecole, de motivation et de confiance leur permettant de sortir de cette spirale négative. En effet, l'ancien ministre relève aussi que si « *les enseignants sont eux-mêmes l'objet d'évaluations-sanctions, leurs propres pratiques d'évaluation s'en ressentiront forcément* », les élèves perdent alors toute confiance en eux et le plaisir n'est jamais présent. Il finit par ajouter « *Alors arrêtons d'opposer plaisir et effort. On peut être plus exigeant lorsque les élèves prennent du plaisir à apprendre que lorsqu'ils souffrent* ». Il est vrai que nous avons tendance en France à opposer les termes de plaisir et d'effort ou de plaisir et de sérieux, comme si les apprentissages n'étaient pas compatibles avec le fait d'éprouver du plaisir. Le constat est encore plus fort en ce qui concerne la pratique ludique, du jeu qui est difficile à mettre en place sous peine de penser qu'il s'agit d'un simple amusement et que les élèves ne sont pas en train d'apprendre. Simplement avec ma courte expérience dans le métier, j'ai pu constater auprès des autres enseignants notamment dans les autres matières qu'ils avaient du mal à proposer aux

élèves des situations d'apprentissage ludique ayant peur que leur enseignement devienne une cours de récréation et non plus une salle de cours.

L'objectif pour l'enseignant d'EPS est alors de proposer à ses élèves des leçons qui donnent du sens aux élèves en partant des objectifs d'apprentissages visés. Ainsi, dans ces conditions le terme de plaisir dans la pratique peut très bien être corrélé à l'effort fait par les élèves, qu'il soit sur le plan physique et sur le plan intellectuel. Pour ma part, le plaisir doit même nécessairement être présent dans la pratique sans quoi les élèves ne voudront pas sortir de leur confort et faire des efforts. Pour cela, nous nous pencherons plus particulièrement sur un aspect qui paraît important dans notre discipline pour motiver les élèves qui est la pratique ludique. Nous verrons qu'à travers ce type de pratique, l'enseignant peut enrôler les élèves dans l'activité afin qu'ils s'engagent et qu'ils fassent des efforts pour progresser sans même qu'ils ne s'en rendent compte. En effet, une des finalités de notre discipline est de transmettre cette culture sportive aux élèves et notamment le goût de l'effort, afin que dans leur avenir, ils pratiquent une activité physique régulière. Pour moi, cela passe alors avant tout par le plaisir !

Pour finir cette partie, venons-en à la notion d'ennui qui revient souvent chez les élèves qui ne trouvent pas de sens en EPS. « L'ennui fait partie de l'humanité. L'homme est un animal qui s'ennuie plus que tous les autres : c'est une des définitions possibles de l'homme » (Roustang, 2003). Depuis une quinzaine d'années, l'ennui revient souvent en contexte scolaire, comme un élément d'explication des problèmes d'engagement dans l'activité des élèves, notamment à travers les médias (Leloup, 2003).

Lorsqu'ils évoquent les problèmes dont ils souffrent en classe, les élèves se plaignent souvent de l'ennui, qui entraîne souvent une passivité de leur part que l'on remarque vite en EPS où il est difficile de se cacher. Plusieurs enseignants se plaignent de l'absence de motivation et de travail des élèves, de leur inattention ainsi que de leur manque d'appétence vis-à-vis de la culture scolaire et particulièrement dans l'établissement où j'ai mis en place mon protocole. Le dilemme pour l'enseignant va être alors de proposer une EPS en adaptant ses pratiques pédagogiques afin d'entraîner un maximum d'élèves dans la pratique.

Nous nous rappelons tous avoir vécu des leçons ennuyeuses où nous attendions la fin du cours avec impatience car nous ne trouvions pas de sens. Pour avoir connu cette situation, je n'ai pas envie de renvoyer cette image d'un professeur ennuyeux que l'on n'a pas envie d'écouter. C'est pourquoi, capter l'attention des élèves et susciter leur intérêt en EPS est pour moi un aspect important afin de les amener à changer leur vision de la discipline et de l'Ecole en général.

L'objectif va être de capter l'attention des élèves en leur proposant un enseignement original, qui sort de l'ordinaire, qui les marque, afin dans un premier temps de susciter leur intérêt puis afin qu'ils s'engagent durablement dans l'activité. En effet, dans le contexte scolaire dans lequel je me trouve, j'ai trop souvent été derrière les élèves à les encourager, à les « remuer », à les motiver, pour qu'ils s'engagent et pour qu'ils fassent ce que je leur demande, mais dans ces conditions ni les élèves ni moi ne prenons du plaisir car la pratique est constamment forcée. Mais alors, quels procédés pédagogiques mettre en place pour que les élèves soient motivés et prennent du plaisir ? L'approche ludique est une réponse parmi tant d'autres que nous allons développer dans la prochaine partie.

2.2 Le ludique

2.2.1 Définitions et recherches dans la sphère scolaire

Nos recherches bibliographiques se sont orientées tout d'abord sur la signification du mot ludique ainsi que sur les différentes recherches faites autour de ce thème. Le dictionnaire Larousse donne une définition simple, le ludique est un adjectif « *qui relève du jeu* ». Nous pouvons relever un certain nombre d'auteurs qui ont publié des travaux sur le thème du ludique, du jeu dans l'éducation qui ont alimenté mes recherches sur le thème. Schmitt en 1975 relève par exemple qu'« *il arrive, comme nous avons pu l'observer, que des perturbations de la fonction motrice disparaissent parfois dans les jeux, tant l'engagement de la personne est total* ». Dans cette définition, nous pouvons voir que le jeu grâce à un engagement important des élèves peut permettre de dépasser certains perturbateurs motivationnels qui peuvent apparaître sur des situations d'apprentissage.

Pour Winnicott (1975), le fait de jouer permettrait à l'élève de sortir de la soumission qu'impose la réalité et de ses exigences qui sont parfois mal supportées car souvent contraignantes. Par exemple en EPS, cela permettrait à l'élève d'échapper à la réalité de l'apprentissage rébarbatif et des exigences de résultats que demande l'enseignant, encore plus chez des élèves dans notre contexte où l'école n'a pas toujours de sens pour eux. D'ailleurs, une définition d'Arfouilloux (1978) me paraît intéressante : « *Si pour l'adulte, le jeu est un divertissement, une distraction, il est vécu par l'enfant comme une activité sérieuse engageant toutes les ressources de la personnalité, activité par laquelle il s'expérimente et se construit* ». Cette citation montre à quel point le jeu chez l'enfant est essentiel dans sa construction, dans son développement où il engage de nombreuses ressources tant sur le plan moteur, que cognitif, sans pour autant compromettre l'apprentissage.

Un nouveau terme a même émergé, celui de « ludification » qui est un processus qui adapte des mécaniques du jeu dans un domaine d'apprentissage (Groupe « Pédagogies actives et numérique » ar J. A. Wyllemann et L. Gruez, SEPIA Lille, 2018). D'ailleurs pour ce groupe de recherche, le but de cette ludification est double. Il s'agit en effet « d'augmenter l'investissement de l'apprenant et de masquer l'aspect parfois rébarbatif de l'apprentissage ». Nous pouvons prendre comme exemple en EPS, une situation d'apprentissage en rugby où l'objectif est d'apprendre le plaquage pour arriver à stopper son adversaire. Pour maîtriser les positions et être efficace cela demande un nombre important de répétitions ce qui représente ici « l'aspect rébarbatif de l'apprentissage ». Une approche ludique pourrait alors aussi permettre de masquer la répétition des gestes, que ce soit la répétition du smash en badminton, la répétition d'une passe en handball, même s'il en faut pour progresser. Il s'agit par exemple, de mettre en place des petits défis entre les élèves sur le plaquage, afin de masquer la répétition. Le dilemme est alors ici pour l'enseignant, de permettre aux élèves de prendre du plaisir à travers notamment le ludique tout en leur permettant d'acquérir les objectifs visés, qu'ils soient d'ordre moteur, méthodologique ou social.

De plus, nous pouvons rappeler que les élèves ont entre 11 et 15 ans en moyenne au collège, âge auquel la pratique ludique peut avoir une place encore plus importante pour permettre aux élèves de s'engager dans l'activité, pratiquer et prendre du plaisir à travers l'activité physique. En effet selon des récentes études sur la pratiques sportives (Activité physique et sédentarité chez l'enfant et l'adolescent, 2018) des enfants et adolescents en dehors de l'Ecole, nous pouvons constater que le « décrochage sportif » se fait vers l'âge de 12-13 ans, en particulier pour les filles. Cela pose des questions notamment sur les raisons de ce décrochage qui pour moi engage nécessairement le plaisir de pratiquer.

De plus, pour Delignières et Perez (1998), notons que « *le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...) Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte récemment affichés en EPS* ». C'est alors un véritable levier pour entraîner les élèves dans la pratique sportive et dans l'apprentissage. Dans ces conditions, avec l'objectif que nos élèves adhèrent à la pratique physique et sportive de façon prolongée, notre enseignement s'appuiera sur une approche qui tente au maximum de solliciter du plaisir chez nos élèves. Cela demande de prendre en compte leurs centres d'intérêt et leurs motivations comme nous l'avons vu auparavant.

2.2.2 Entrée dans l'activité en EPS :

L'entrée dans l'activité est relative au début de séquence d'enseignement et à chacun des débuts de leçon que l'enseignant va mettre en place. Cette entrée est présente dès les premières consignes, dès l'échauffement et à travers les situations d'apprentissages qui en découlent. Certains auteurs se sont penchés sur ce thème et plus particulièrement sur les modes d'entrée dans l'activité (T.choffin, L.Lemur, revue EPS n°309, 2004). Ils se sont posés la question suivante : Comment amener les élèves à être motivés à pratiquer et à prendre du plaisir dès le début du cycle dans une APSA qui ne les intéressent pas forcément ? Pour eux, la notion de mode d'entrée en EPS s'impose car « *l'acte d'enseignement est un phénomène qui possède une temporalité singulière, reflet à la fois des programmations des équipes pédagogiques en cycle d'enseignement et des choix personnels de l'enseignant* ». Ainsi, choisir un mode d'entrée pour ses élèves revient à se demander « Qu'est ce qui fait sens pour mes élèves » pour choisir en conséquence le meilleur scénario permettant de faire entrer les élèves dans l'activité. Pour cela, les auteurs ont fait ressortir plusieurs « pôle de signification » pour que les élèves s'engagent dans l'activité et prennent du plaisir. Le « pôle culturel » faisant référence à la pratique sociale et l'ancrage culturel où l'enseignant peut s'appuyer par exemple sur des statistiques NBA sur un cycle en basket-ball. Le « pôle collectif » faisant référence à l'appartenance au collectif dans une logique forte d'affiliation où chacun a un rôle dans un collectif. Le « pôle d'activité personnelle » mettant en avant les informations recueillies sur sa pratique et le développement de la connaissance de soi comme par exemple un cycle en demi-fond s'appuyant sur des données autoréférencées internes et externes (VMA, sensations...). Le « pôle technique » donnant de l'importance à la maîtrise personnelle d'une technique sportive, faisant référence aux buts motivationnels de maîtrise (Sarrazin, 1998). Le pôle « compétition » motivant les élèves à la recherche de comparaison sociale plutôt ici sur des buts de performance. Et enfin le pôle « ludique » qui nous intéresse plus particulièrement qui met en avant la mise en place du jeu afin que les élèves trouvent du sens, éprouvent du plaisir pour les enrôler dans la pratique. Ce dernier pôle sur lequel nous allons nous appuyer est souvent repris par les enseignants, et ce quel que soit l'âge des élèves car le jeu est un moyen efficace pour donner du sens aux élèves et sortir de cet apprentissage rébarbatif.

De cette manière, l'entrée dans l'activité va être un indicateur primordial pour jouer sur la motivation intrinsèque des élèves, elle va irriguer l'ensemble de la leçon, la tonalité de la leçon dans le but de donner du sens aux élèves.

Pour démontrer cet exemple, nous avons pu trouver une illustration d'un enseignant d'EPS (EPS régal, l'EPS autrement) dans laquelle il met en place une combinaison d'entrée dans l'activité en tennis de table. Après avoir réalisé une évaluation diagnostique en tennis de table, il décide d'entrer dans l'activité avec cette classe selon une logique combinatoire (les pôles ludique, collectif, technique, compétition, exploit et activité personnelle) La situation s'intitule « Le partenaire en or ». Les élèves sont répartis par 2 (choisir son partenaire). L'objectif est de réussir le contrat fixé par l'enseignant avec son partenaire en 3 essais maximum. Le contrat est le suivant : « *faire passer la balle 4 fois au-dessus du filet sans faire la faute en jouant uniquement en coup droit* ». Nous justifierons plus particulièrement le pôle ludique.

Ce qui va faire sens pour l'élève c'est alors le plaisir éprouvé par la pratique. Cela renvoie au pôle ludique : il s'agit d'aller le plus vite possible pour tenter le contrat avec 12 partenaires différents et bloquer le jeu (et toute la classe) en annonçant « STOP ! ». Ensuite, il faut additionner les points de chaque élève afin d'obtenir les résultats : **le partenaire en or** est l'élève qui obtient le plus grand total de points (il est possible de nommer un partenaire en argent et en bronze).

Cet exemple démontre alors une entrée dans l'activité parmi tant d'autre, où l'objectif est de donner du sens aux élèves. Il paraît alors judicieux de proposer différentes entrées au fur et à mesure des leçons afin de concerner et de motiver l'ensemble des élèves du groupe classe.

2.2.3 Ludique et limites

Cette partie s'appuie sur l'expérience que j'ai pu avoir à travers mon enseignement et des différentes approches que j'ai pu mettre en place dans un contexte où les élèves n'ont pas de sens pour l'EPS et dans l'activité dans laquelle ils sont. J'ai parfois mis en place des leçons avec du jeu tout au long du cours ce qui a pu avoir des conséquences néfastes à l'apprentissage. Par exemple, dans une leçon en basket-ball afin de motiver mes élèves, j'ai commencé ma leçon par une passe à 10 où les élèves doivent à l'issue des 10 passes, tenter de marquer. La situation d'échauffement a plutôt excité les élèves et je n'ai pas pu retrouver une concentration et une attention importante par la suite dans la situation d'apprentissage. En effet, le jeu et le défi a certes engagé physiquement les élèves dans l'activité mais leur excitation débordante m'a empêché de poursuivre la leçon et d'arriver aux objectifs visés de la leçon.

De plus, le ludique n'est pas toujours la solution à l'engagement des élèves car pour certains le jeu n'a pas plus de sens, j'ai ainsi pu le constater dans l'APSA relais-vitesse avec ma classe de 3^{ème}. Dans une situation d'apprentissage de la transmission du témoin, l'objectif était de défier ses camarades dans des courses qui commençaient par une transmission du témoin avec différentes contraintes de départ (signal sonore, signal visuel, différents types de transmission, transmission à l'arrêt, en mouvement...). Contrairement à mes attentes, les élèves ne se sont pas plus engagés dans l'activité et malgré des binômes homogènes entre eux, la situation n'avait pas de sens pour eux. Dans ces conditions, il faut alors trouver d'autres sources de motivations pour que les élèves aient du sens.

J'aimerais donc apporter une précision en mettant en avant le fait qu'il n'y a pas vraiment de contradiction et d'opposition entre le sérieux et le jeu, à condition toutefois de ne pas se tromper d'approche, c'est-à-dire de considérer les jeux comme des outils d'enseignement ou de formation dont le but principal est de rendre le processus d'apprentissage plus agréable, attirant et accessible aux élèves. En effet, ce type d'enseignement peut s'avérer comme un moyen très efficace pour enrôler les élèves dans l'apprentissage. Le plaisir de pratiquer devrait être l'une des finalités de l'EPS et donc une des préoccupations principales de l'enseignant. Par conséquent, le plaisir des élèves devient à la fois une finalité éducative à travers l'épanouissement de l'élève et un moyen pédagogique comme dynamique motivationnelle.

3. Problématique

Au regard de toutes ces recherches autour du concept du plaisir et des moyens pour amener ce plaisir chez les élèves, nous avons pu faire émerger plusieurs questions à ce propos. Comment l'enseignant peut amener ces élèves à prendre du plaisir en EPS ? De quelles manières peut-il jouer sur la motivation de ses élèves pour les amener à éprouver du plaisir et par conséquent à s'engager dans l'activité ? De plus, concrètement dans sa planification et sa régulation, quelles entrées dans l'activité peut-il proposer, quelles organisations pédagogiques peut-il mettre en place ? quelles situations d'apprentissages peut-il proposer pour que ses élèves prennent du plaisir ? Enfin, de façon plus durable, comment l'enseignant peut amener ses élèves à prendre du plaisir en général dans l'activité physique ?

L'entrée par le ludique peut-elle être une solution pour que la motivation des élèves devienne intrinsèque et procure du plaisir aux élèves ? De plus, comment le jeu peut être inclus dans une leçon d'EPS en restant dans l'apprentissage ? Comment le ludique peut permettre de masquer l'apprentissage rébarbatif, et la répétition ?

Nous nous demanderons alors quelles stratégies d'enseignement l'enseignant d'EPS peut-il mettre en place pour permettre à ses élèves de prendre du plaisir dans la pratique afin qu'ils s'engagent dans l'activité et développent leur motricité.

Dès lors, nous soumettrons l'hypothèse qu'une entrée dans l'activité s'appuyant sur une pratique ludique peut permettre aux élèves de prendre du plaisir et par conséquent d'être motivés à s'engager dans l'apprentissage et à pratiquer davantage. Cela aura pour conséquence d'augmenter leur motivation intrinsèque notamment chez les élèves les plus réticents vis-à-vis de l'activité physique.

4. Méthode

4.1 Participants

Notre protocole est mis en place au sein du collège Paul Langevin de Ville-la-Grand dans une classe de 3^{ème}. Pour commencer, il faut savoir que cet établissement est situé dans la banlieue d'Annemasse où 50% des élèves ont des parents issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Ces élèves font assez peu de sport à l'extérieur du collège et n'ont pas ou peu de sens pour l'activité physique et le sport en général. Cette classe est particulière car elle est composée de 25 élèves avec 17 filles et 8 garçons. Cependant en EPS, j'ai régulièrement 20 élèves (3 dispenses longues et 2 absents en moyenne) ce qui fait que mon expérimentation se déroule avec 20 élèves environ (6 garçons et 14 filles). Cette particularité de classe m'oblige alors à me questionner sur le sens et la motivation de mes élèves en EPS et particulièrement ici en boxe française.

4.2 Mise en œuvre matérielle

Ce protocole a été mis en place lors d'une séquence d'enseignement de 12 leçons en boxe française. Les leçons avaient lieu le vendredi de 15h à 17h et le lundi suivant de 13h à 15h ce qui laisse assez peu de temps entre les 2 leçons. En comptant le déplacement vers le gymnase, le temps effectif d'une leçon est d'environ 1h15. Pour mener à bien ce protocole, j'ai proposé à mes élèves des questionnaires numériques (type Google Form) en leur envoyant via Pronote à la fin de chacune des leçons. Ils pouvaient ainsi si possible les remplir directement à la fin de la leçon si leur portable le permettait ou plus tard chez eux.

4.3 Déroulement

Notre expérimentation s'est déroulée sur 2 leçons situées à la leçon 4 et 5 de la séquence d'enseignement en boxe française. L'objectif de ces leçons est d'amener les élèves à construire des techniques de jambes (fouetté et chassé) afin de marquer des touches pour prendre l'avantage sur son adversaire.

Pour mesurer les effets d'une pratique ludique, j'ai soumis aux élèves un questionnaire qui garantissait l'anonymat. Je n'ai pas pu réaliser le protocole sur un temps plus long (séquence d'enseignement, trimestre), je l'ai alors réalisé sur l'enchaînement de 2 leçons.

Par conséquent, j'ai cherché à mettre en place une méthodologie d'analyse qui s'appuie sur le principe de comparaison, en confrontant la prise de plaisir surtout immédiate et les motivations à pratiquer, j'ai pu avoir des résultats intéressants me permettant d'en tirer des discussions sur la différence de plaisir à court terme entre une leçon traditionnelle et une leçon ludique.

La méthode mise en place s'appuiera donc sur une comparaison de questionnaires identiques suite à des leçons qui diffèrent dans les situations et notamment dès l'échauffement. Le point commun entre les 2 leçons est la situation de référence (20 dernières minutes) où les élèves sont répartis par groupe de 5 ou 6 avec 2 tireurs, 1 arbitre et 2 juges. Ce point commun entre les 2 leçons va me permettre aussi de comparer leur engagement, leur envie de passer d'un assaut à un autre et de constater si les rôles sociaux sont plus pris au sérieux. Je vais donc développer par la suite les 2 leçons que je leur ai fait vivre, qui sont espacées de 3 jours.

Leçon 4 à « pôle ludique » :

J'ai proposé à mes élèves une leçon en boxe française dans laquelle l'entrée dans l'activité leur donne du sens, avec dès le départ l'intention de les engager dans l'activité d'un point de vue physique mais aussi motivationnel. J'ai alors mis en place un échauffement en musique (type TABATA) qui met en jeu des séquences de 20 secondes de travail et 20 secondes de récupération, avec des exercices comme les pompes, abdominaux, squat, corde à sauter, échauffement articulaire... Ils pouvaient aussi proposer eux même des exercices à réaliser. J'ai réalisé l'échauffement avec eux, afin de les encourager et de leur montrer la réalisation des exercices.

Par la suite, j'ai proposé aux élèves une situation sous le pôle ludique qui est « le jeu de la guêpe » qui consiste à se défier avec une rotation permanente des tireurs, ce qui donne du rythme et de la motivation aux élèves.

Jeu de la guêpe (20 min)		Objectifs moteurs : Adapter son déplacement à l'adversaire et construire sa garde pour ne pas se faire toucher Objectifs méthodologiques : Respecter l'opposition, si je suis touché je sors			
Buts	Dispositifs/Consignes	Critères de réalisation (Contenus d'enseignement)	Critères de réussite	Variables didactiques	
Toucher l'autre tireur sans se faire toucher en gardant une garde haute. Respecter l'adversaire et le jeu	<p>Les élèves sont répartis par 4, donc sur 5 enceintes.</p> <p>Le duel dure 2 minutes, l'objectif est de rester le plus de fois possible au milieu et donc de remporter le plus de duel possible.</p> <p>Touche autorisée en direct avant et arrière : Tronc et tête, interdit derrière</p> <p>Touche autorisée en fouetté avant et arrière : jambes et tronc, derrière du corps interdit.</p> <p>Dans chacun des groupes, il y a un arbitre qui détermine qui a touché. A chaque touche le perdant sort, un nouveau tireur rentre.</p> <p>A chaque séquence, l'arbitre doit changer, tout le monde doit y passer, ce qui fait 3 à 4 rotations de 2 minutes.</p> <p>T2 : Faire retour sur stratégie pour se défendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esquive en décalage (sortir du couloir) - Parade par blocage avec les points - Parade en chassé sur direct ou fouetté 	<p>Déplacement dynamique avec des petits appuis sur l'avant pied, de profil pour proposer le moins de solution à mon adversaire.</p> <p>Toujours être à distance pour réaliser le fouetté, reculer le CG sur jambe arrière, armer la jambe avant (extension de hanche) et réaliser la touche, revenir sur ses appuis.</p> <p>Mouvements contrôlés, c'est une touche, cela ne doit pas faire de bruit et pas faire mal à l'autre.</p> <p>Arbitre : attention comportement dangereux.</p>	<p>Toucher l'adversaire en sécurité sans se faire toucher</p> <p>Rester le plus longtemps possible dans l'enceinte.</p>	Comportements observés	Remédiations
				<p>Un élève frappe au lieu de toucher</p> <p>L'élève est déséquilibré vers l'avant lors du fouetté</p> <p>La garde n'est pas en place</p> <p>Il n'y a pas d'armé lors du fouetté</p> <p>Le défenseur se fait toucher facilement.</p>	<p>Ne pas faire mal à l'autre, la touche ne fait pas de bruit</p> <p>Insister sur le fait de maîtriser son geste et de reculer le CG Faire doubler la touche et insister sur le rebond, l'armé du geste et la non-puissance.</p> <p>Feedbacks de ma part puis mise en place de la riposte</p> <p>Faire un retour à l'élève sur la technique du fouetté.</p> <p>Esquive par décalage, par blocage ou en chassé</p>

Pour finir, la leçon se termine par la situation de référence où les élèves ont des repères sur les tireurs (chasubles et plots dans les angles), le rôle d'arbitre (commandements, pénalités...) et le rôle de juge qui doit comptabiliser les points par rapport aux touches, sachant qu'un juge regarde un tireur. Le rituel d'assaut est connu par les élèves, je ne gère que le temps des assauts et je leur laisse le temps de déterminer le vainqueur de l'assaut. Je suis aussi disponible pour répondre à leurs questions ou pour revenir sur des comportements non appropriés ou dangereux lors d'un assaut.

Assaut dirigé (20 min)		Objectifs moteurs : Conserver sa garde, se déplacer par rapport à l'autre, s'organiser pour toucher en fouetté et ne pas se faire toucher. Objectifs méthodologiques : Assumer le rôle d'arbitre, de juge. Respecter l'adversaire.			
Buts	Dispositifs/Consignes	Critères de réalisation (Contenus d'enseignement)	Critères de réussite	Variables didactiques	
Remporter l'assaut en touchant son adversaire sans se faire toucher	Les élèves sont répartis par 4 sur un duel en 1 contre 1, avec 1 arbitre debout 1 ou 2 juges assis.	Déplacement dynamique avec des petits appuis sur l'avant pied, plutôt de profil pour proposer le moins de solution à mon adversaire S'organiser pour toucher son adversaire sans se faire toucher, avec une garde haute. Garde toujours présente. Mouvements contrôlés, c'est une touche, cela ne doit pas faire de bruit et pas faire mal à l'autre.	Toucher l'adversaire en sécurité sans se faire toucher	Comportements observés	Remédiations
	Les zones à toucher sont de la tête, au tronc pour le direct et les jambes et le tronc et les jambes pour le fouetté. Touche : Fouetté jambe avant ou arrière et direct Enceinte : Quadrillage de plots pour délimiter des zone de duel. (2 plots blanc et un plot bleu et un rouge). Avec un chasuble rouge et un bleu pour les tireurs. En assaut de 1 minute30, l'objectif est de toucher l'autre tireur sans se faire toucher. Commencer par le rituel du salut. L'arbitre : « Saluez-vous » « En garde », « Allé », « Stop ». Si comportement dangereux : fin de l'assaut. Le juges : Compte les touches : 1 touche poings vaut 1 point, 1 touche pied vaut 2 points. 1 touche non réglementaire= avertissement (trop de puissance, pas de contrôle, du bruit, douleur du tireur). Au bout de 2 avertissement, tireur disqualifié. A la fin, vainqueur de l'assaut.			Un élève frappe au lieu de toucher	Ne pas faire mal à l'autre, la touche ne fait pas de bruit. Avertissements.
	Comportements non contrôlés et dangereux			Arrêt de l'assaut, disqualifié. (Revenir en fin de cours).	
				Un élève sort de l'enceinte et adopte un comportement de fuite	Avertissement au bout de 2 sorties volontaire. Feedbacks sur le déplacement dans l'enceinte.

Leçon 5 « type traditionnelle » :

La leçon démarre avec un échauffement « traditionnel » à base de déplacement (montée de genoux, talon au fesses, jambes tendues, marche arrière, déplacement « boxeur ») ainsi qu'un échauffement articulaire individuel pour être prêt à pratiquer l'activité. Cet échauffement est connu par les élèves et autonome autant sur les exercices que sur le temps de réalisation. Ensuite j'ai proposé aux élèves une situation évolutive (30 minutes) dans laquelle les élèves vont devoir apprendre le geste du fouetté d'abord en coopération puis petit à petit avec des contraintes plus importantes pour se rapprocher d'une situation de duel.

Construire le fouetté (coopération) 30 min		Objectifs moteurs : Adapter son déplacement à l'adversaire et construire sa garde pour ne pas se faire toucher Objectifs méthodologiques : Travailler en coopération pour faire progresser mon camarade			
Buts	Dispositifs/Consignes	Critères de réalisation (Contenus d'enseignement)	Critères de réussite	Variables didactiques	
				Comportements observés	Remédiations
Construire la technique du fouetté pour toucher l'autre tireur Toujours être en position de garde	Les élèves sont répartis par 4, donc sur 5 enceintes. Les 2 en attentes jugent : - La touche est-elle valide ? - Les étapes du fouetté sont-elles respectées ? T1 : Les 2 tireurs se déplacent, quand je siffle l'attaquant porte une touche avec un fouetté bas (le défenseur propose la cible) puis en fouetté médian toujours du côté de la jambe avant. Changer l'attaquant et le défenseur. Changer juges et tireurs. <u>Retour sur les critères de réalisation au sein des groupes</u> T2 : Le défenseur propose une cible quand il le souhaite toujours sur la jambe avant (en médian ou bas). T3 : Le défenseur peut alterner une cible sur un côté ou l'autre (fouetté avant ou fouetté jambe arrière). T4 : Le défenseur a le droit de riposter sur l'attaque par un direct (conserver la garde durant le fouetté). Sur le T4 : Défi 30 secondes je suis attaquant, l'autre riposte, 30 secondes je défends, je peux riposter. Amener l'esquive en décalage ou la parade Juge : 1 fouetté réglementaire = 1 point Touche sur riposte = -1 point	Déplacement dynamique avec des petits appuis sur l'avant pied, de profil pour proposer le moins de solution à mon adversaire. Toujours être à distance pour réaliser le fouetté, reculer le CG sur jambe arrière, armer la jambe avant (extension de hanche) et réaliser la touche, revenir sur ses appuis. Mouvements contrôlés, c'est une touche, cela ne doit pas faire de bruit et pas faire mal à l'autre. Juge : attention comportement dangereux.	Toucher l'adversaire en sécurité sans se faire toucher Conserver sa garde tout au long du travail. Avoir un score positif	Un élève frappe au lieu de toucher L'élève est déséquilibré vers l'avant lors du fouetté La garde n'est pas en place Il n'y a pas d'armé lors du fouetté Le défenseur se fait toucher facilement.	Ne pas faire mal à l'autre, la touche ne fait pas de bruit Insister sur le fait de maîtriser son geste et de reculer le CG Faire doubler la touche et insister sur le rebond, l'armé du geste et la non-puissance. Feedbacks de ma part puis mise en place de la riposte Faire un retour à l'élève sur la technique du fouetté. Donner solution l'esquive par décalage ou la parade par blocage.

La leçon se termine de nouveau par la situation de référence, où les élèves vont pouvoir réinvestir les éléments travaillés (ici le fouetté). J'utilise un score parlant en amenant 5 points sur une touche en fouetté afin d'amener de l'importance au travail réalisé auparavant (1 point pour les autres touches).

A l'issue de chacune de ces 2 leçons, j'ai envoyé un questionnaire en ligne à remplir en 10 minutes dans lequel je leur ai proposé des affirmations sur la leçon qu'ils ont vécu sur ce qu'ils ont pensé de la leçon, s'ils ont pris du plaisir à pratiquer, s'ils ont été motivés ou pas pour s'engager dans l'activité.

De cette manière à l'issue des 2 leçons, je pourrai alors comparer les réponses des élèves par rapport à ce qu'ils ont vécu et en déduire si la leçon sous « le pôle ludique » amène chez les élèves plus de motivation, de plaisir et de sens qu'une leçon « traditionnelle »

4.4 Questionnaire

Questionnaire	Pas d'accord du tout	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime bien l'activité boxe française					
J'ai pris du plaisir à pratiquer durant cette leçon.					
J'étais plus motivé que d'habitude à pratiquer durant cette leçon					
Je me suis fait plaisir à l'échauffement					
La situation d'apprentissage m'a donné envie de m'engager dans l'activité					
J'étais motivé à m'engager dans la situation d'assaut					
Cette leçon me donne envie de progresser et de continuer l'activité					
As-tu pris du plaisir durant la leçon ? Si oui/non, pourquoi ?					
Si c'est le cas, qu'est ce qui t'as motivé à pratiquer durant la leçon ?					

Pour créer ce questionnaire, je me suis appuyé dans un premier temps sur « l'échelle de Likert » qui est une échelle de mesure qui comprend de 3 à 7 degrés. Cette échelle est très utilisée dans le cadre des enquêtes et des questionnaires. Elle permet ainsi d'interroger les personnes sur leur degré d'accord ou de désaccord par rapport à des affirmations. L'échelle de Likert a été développée par Rensis Likert, un psychologue américain, au début des années 1930. J'ai donc choisi ce type de questionnaire pour la précision des réponses et la simplicité d'analyse des résultats. De plus, j'ai choisi une déclinaison de 5 réponses de « Pas d'accord du tout » à « Tout à fait d'accord » car cela me semblait à la fois suffisant pour avoir des résultats fiables et pas trop important pour que les élèves ne se perdent pas dans le jugement de l'affirmation. J'ai ajouté 2 questions pour finir afin d'avoir des résultats d'ordre qualitatif sous forme de réponses courtes, sur le pourquoi ils ont pris du plaisir, et par quoi ils ont été motivés. Sur le terrain, je me suis appuyé sur des indicateurs simples comme leur attention, leur engagement et par conséquent le temps d'engagement moteur sur la séance pour enrichir les résultats.

Pour des raisons d'organisation j'ai donc créé ce questionnaire sous forme de « Google Form » (cf. annexes) que j'ai directement mis à disposition des élèves sur Pronote. Je leur ai demandé d'y répondre directement après la leçon sur leur portable pour être sûr que tout le monde le fasse. Ceux qui n'avaient pas la possibilité de le faire, l'ont fait après chez eux sachant que cela prend 5 à 10 minutes à remplir. J'ai pu donc recueillir 18 et 19 questionnaires sur chaque leçon. Avant chacune des leçons, je ne leur ai rien dit de particulier, seulement le protocole habituel avec l'objectif de la leçon et ce que j'attends d'eux afin de ne pas les influencer.

Au regard de notre problématique, ce questionnaire avait donc pour objectif d'évaluer les conséquences d'une entrée dans l'activité ludique sur la motivation des élèves, sur leur plaisir de pratiquer et sur leur persévérance dans l'activité boxe française, par rapport à une leçon traditionnelle. Cela aura pour conséquence d'augmenter leur motivation intrinsèque notamment chez les élèves les plus réticents vis-à-vis de l'activité physique.

5. Résultats

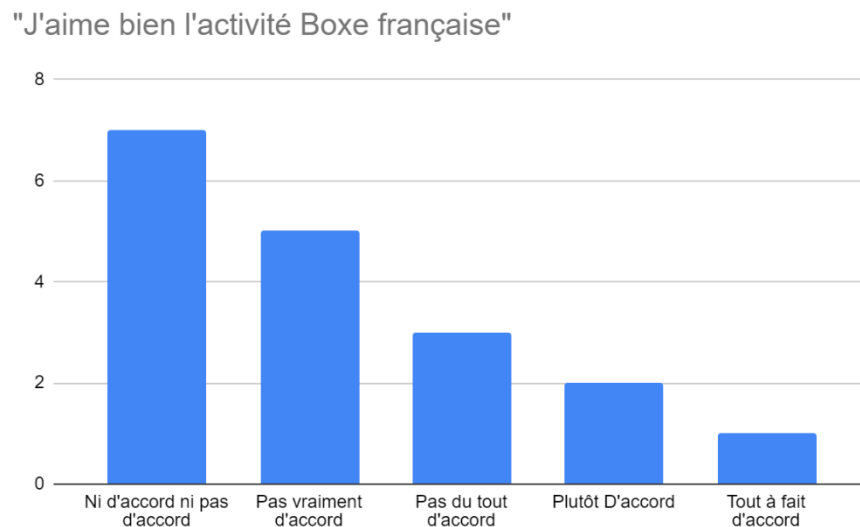
Après avoir recueilli toutes les informations, nous allons présenter les résultats d'abord d'un point de vue quantitatif puis par la suite d'un point de vue qualitatif. En effet, le questionnaire nous a tout d'abord apporté des résultats d'un point de vue quantitatif grâce aux réponses des élèves par rapport aux différentes affirmations sur les 2 leçons. De plus, il nous a apporté des réponses d'un point de vue qualitatif, plus précisément avec les 2 dernières questions qui permettait d'avoir des réponses sur la motivation et le plaisir des élèves à travers la leçon.

5.1 Résultats quantitatifs :

Pour commencer, notons que nous avons pu récupérer 18 réponses sur la leçon à « pôle ludique » et 19 sur la leçon à « pôle traditionnelle », ce qui représente pratiquement l'intégralité de la classe et ce qui nous a permis de sortir des résultats et des tendances fiables.

La première affirmation du questionnaire qui était la suivante « J'aime l'activité boxe française » avait pour objectif d'être comparée chez chacun des élèves de façon individuelle pour commencer, avec la dernière affirmation « Cette leçon me donne envie de progresser et de continuer l'activité » afin de voir la différence entre les 2 leçons. L'affirmation « J'aime l'activité boxe française » n'a comme attendu presque pas eu de modifications entre les 2 leçons car d'une part les 2 leçons se suivaient dans le temps (3 jours d'intervalles) ce qui ne laisse pas beaucoup de temps aux élèves pour changer leurs représentations sur l'activité, d'autre part il faudrait expérimenter ce type de leçon à pôle ludique sur au moins une demi-séquence d'enseignement pour changer les représentations des élèves parfois fortement ancrées. En effet, chez des élèves qui n'ont pas de l'attrait pour les sports d'opposition et de duel qui représentent des valeurs masculines (Volondat,2006) comme la boxe française, il est plus difficile de les engager dans l'activité surtout dans un temps contraint qui est celui de l'EPS.

Ce qui était plus important dans cette première affirmation « j'aime bien l'activité boxe française » était surtout de la comparer avec « Cette leçon me donne envie de progresser et de continuer l'activité » afin de voir si des élèves qui au début n'aiment pas forcément l'activité boxe française donc qui ont répondu « Pas du tout d'accord » ou « pas vraiment d'accord » à cette affirmation, ont répondu à l'affirmation « Cette leçon me donne envie de progresser et de continuer l'activité », « plutôt d'accord » ou « Tout à fait d'accord » dans la leçon à pôle ludique par rapport à la leçon traditionnelle.

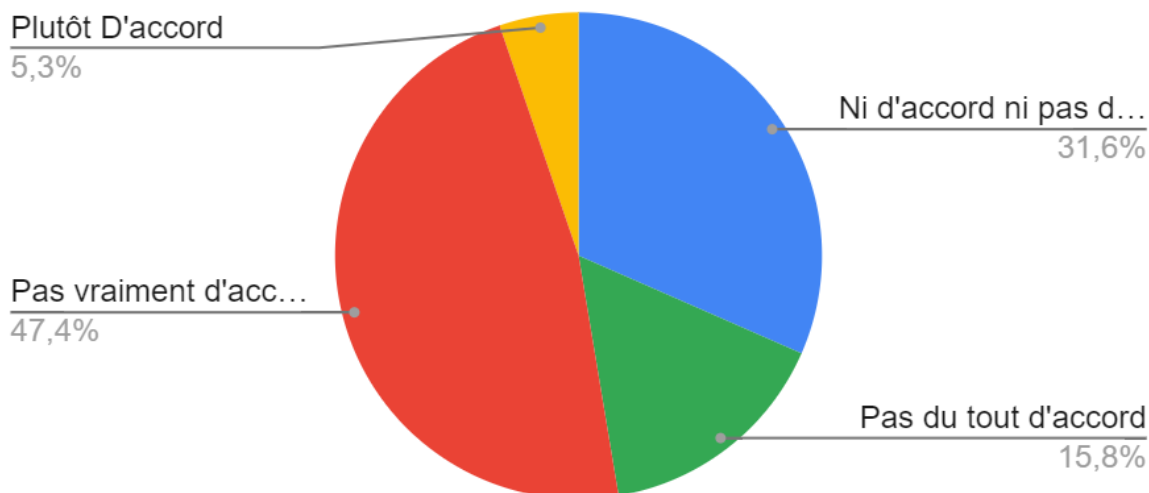


Sur ce graphique on constate que 7 élèves sur les 18 qui ont répondu n'ont pas forcément d'attrait pour cette activité. Le résultat est sensiblement le même entre les 2 leçons. On remarque de plus qu'il y a aussi 7 élèves qui n'ont pas tellement d'avis sur l'affirmation, ce sont des élèves qu'il va falloir entraîner dans l'activité, ce sont souvent des élèves suiveurs qui se laissent entraîner par les autres.

Venons-en à la comparaison avec la dernière affirmation « Cette leçon me donne envie de progresser et de continuer l'activité » entre la « leçon ludique » et la « leçon traditionnelle ».

Cette leçon m'a donné envie de continuer et de progresser dans l'activité

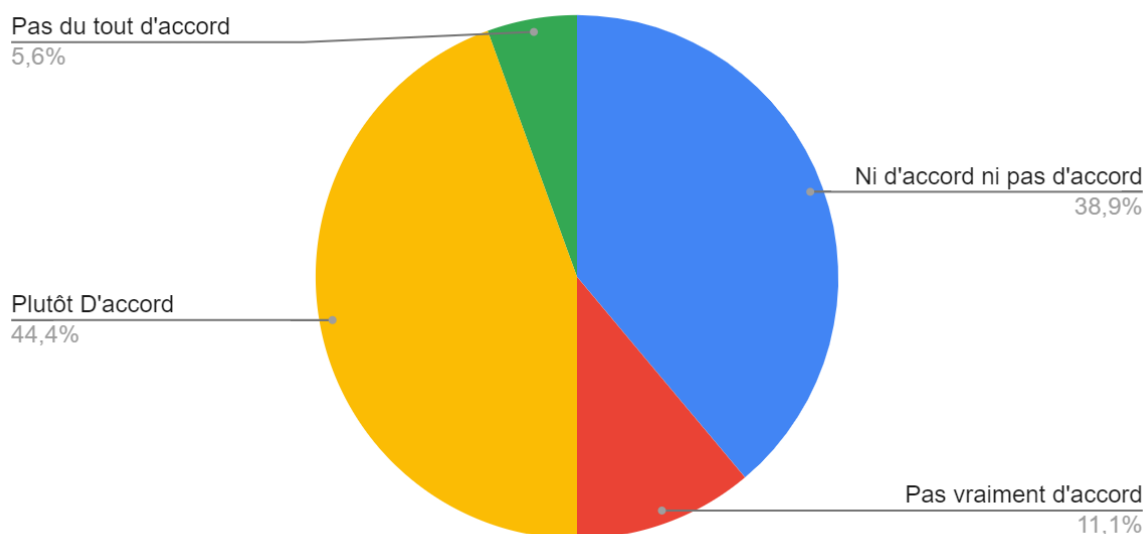
Leçon traditionnelle



La différence se constate davantage sur cette affirmation, comme nous pouvons le voir, suite à la leçon dite traditionnelle, seulement 1 élève a répondu qu'il avait envie de continuer et de progresser dans l'activité boxe française. De plus, presque la moitié de la classe (47,4% soit 9 élèves) n'ont pas vraiment envie de continuer à la prochaine leçon, ce qui représente une part importante et qui nous questionne en tant qu'enseignant.

Cette leçon m'a donné envie de continuer et de progresser dans l'activité

Leçon "ludique"



Ce qui surprend davantage ce sont les données suite à la leçon au pôle ludique où les résultats s'inversent. En effet, nous pouvons constater que 44,4% (soit 8 élèves) des élèves qui ont répondu sont « plutôt d'accord » et donc ont envie de poursuivre l'activité et de progresser en boxe française. Alors que l'activité est la même, la tendance bascule complètement en raison des modifications pédagogiques de la leçon ludique. D'ailleurs je l'ai largement constaté sur le terrain, les élèves se sont mis dans l'activité beaucoup plus rapidement et j'étais beaucoup moins derrière eux pour les relancer dans l'activité contrairement à la leçon traditionnelle. Notons que les élèves qui répondent « Ni d'accord, ni pas d'accord » est à peu près stable, nous pouvons en revanche supposer que ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont répondu cela à cette affirmation.

Finalement, alors que l'affirmation « J'aime l'activité boxe française » est assez stable entre les 2 leçons, nous pouvons constater que la motivation des élèves à pratiquer et à progresser dans l'activité varie énormément en fonction de l'entrée dans l'activité, ce qui nous amène à nous questionner fortement sur le fait de prendre en compte les attentes et les motivations de nos élèves. Nous tenterons de développer davantage ces résultats dans les discussions au regard des recherches bibliographiques.

Pour poursuivre sur l'aspect général de la leçon, 2 affirmations portaient sur le plaisir qu'ont pris les élèves dans la leçon. L'affirmation « J'ai pris du plaisir à pratiquer durant cette leçon » ainsi que l'affirmation « J'étais plus motivé que d'habitude à pratiquer durant cette leçon » témoigne du degré de plaisir et de motivation des élèves dans chacune des leçons.

"J'ai pris du plaisir à pratiquer durant cette leçon "

Leçon ludique

Tout à fait d'accord

11,1%

Pas vraiment d'accord

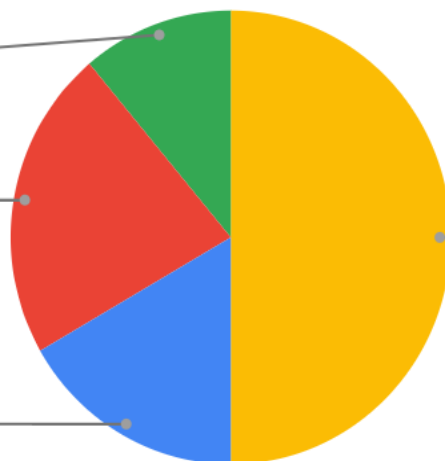
22,2%

Ni d'accord ni pas d'accord

16,7%

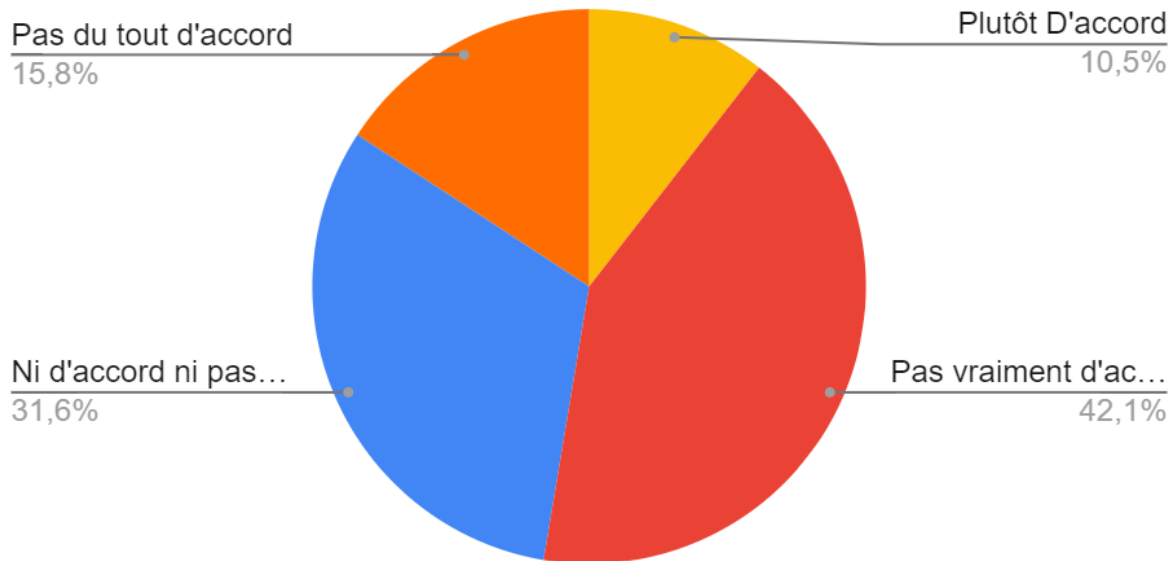
Plutôt D'accord

50,0%



"J'ai pris du plaisir à pratiquer durant cette leçon"

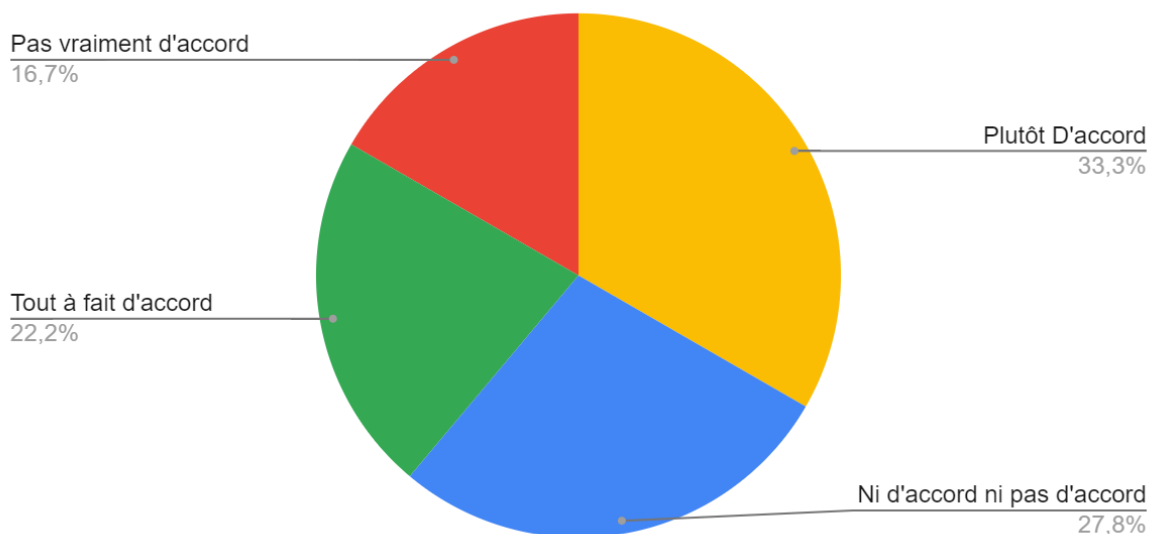
Leçon traditionnelle



Ici, une fois de plus, nous pouvons constater une nette différence entre les 2 leçons par rapport au plaisir qu'ont eu les élèves à pratiquer. En effet, nous pouvons voir sur les graphiques que 50% de la classe (soit 9 élèves qui ont répondu) sont « plutôt d'accord » avec cette affirmation ce qui n'est plus le cas dans la leçon traditionnelle où à l'inverse 8 élèves (42,1%) sur 19 ne sont « pas vraiment d'accord », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas vraiment pris de plaisir durant la leçon. Pour ce qui est de l'affirmation « J'étais plus motivé que d'habitude à pratiquer durant cette leçon », le constat est similaire sur la leçon au « pôle ludique ». En effet, comme nous pouvons le noter ci-dessous, 33,2% des élèves (6 élèves) ont répondu « Plutôt d'accord » et 22,2% des élèves (4 élèves) ont répondu « Tout à fait d'accord ». Ce qui démontre que 10 élèves soit la moitié de la classe ont plus été motivés que d'habitude à pratiquer durant la leçon. Sur la leçon traditionnelle, 63,2% des élèves ont répondu « pas vraiment d'accord » à cette même affirmation ce qui représente 12 élèves, la tendance est alors inversée. Une fois de plus ces 2 affirmations vont dans le même sens et montre que l'entrée dans l'activité par le ludique est un moyen efficace, en tout cas dans mon protocole, pour engager les élèves dans la pratique.

"J'étais plus motivé que d'habitude à pratiquer durant cette leçon"

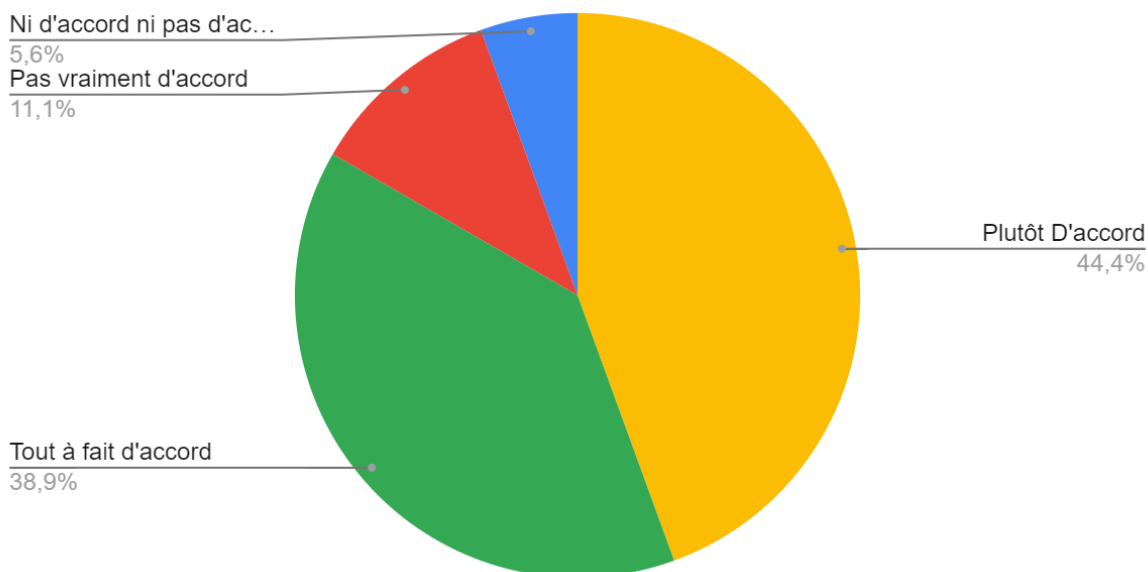
Leçon ludique



Venons en maintenant plus particulièrement au cœur de la leçon avec dans un premier temps, l'échauffement ainsi que la situation d'apprentissage évolutive de la leçon. Rappelons dans un premier temps les échauffements de chacune des leçons. L'échauffement de la leçon dite traditionnelle est constitué d'un échauffement général à base de divers déplacements (montée de genoux, talon aux fesses, déplacement boxe...) et de mobilisations articulaires pour que les élèves soient prêts à tirer. Pour l'échauffement de la leçon « ludique », il s'agit d'un échauffement collectif en musique (type TABATA) où les élèves devaient répéter un enchaînement d'exercices (pompes, abdominaux, squat...) pour d'une part être prêt physiquement à s'engager dans l'activité et d'autre part pour les motiver à s'engager. De plus, ils pouvaient proposer les exercices pour que chacun apporte sa part à l'échauffement. Ainsi, comme nous pouvons le constater sur le graphique ci-dessous, c'est ici où les plus grandes différences sont constatables avec la leçon traditionnelle. En effet, 38,9% des élèves (soit 7 élèves) ont répondu « Tout à fait d'accord » et 44,4% des élèves (soit 8 élèves) ont répondu « plutôt d'accord » à cette affirmation, ce qui représente au total 15 élèves soit les $\frac{3}{4}$ de la classe.

"J'ai pris du plaisir durant l'échauffement"

Leçon ludique

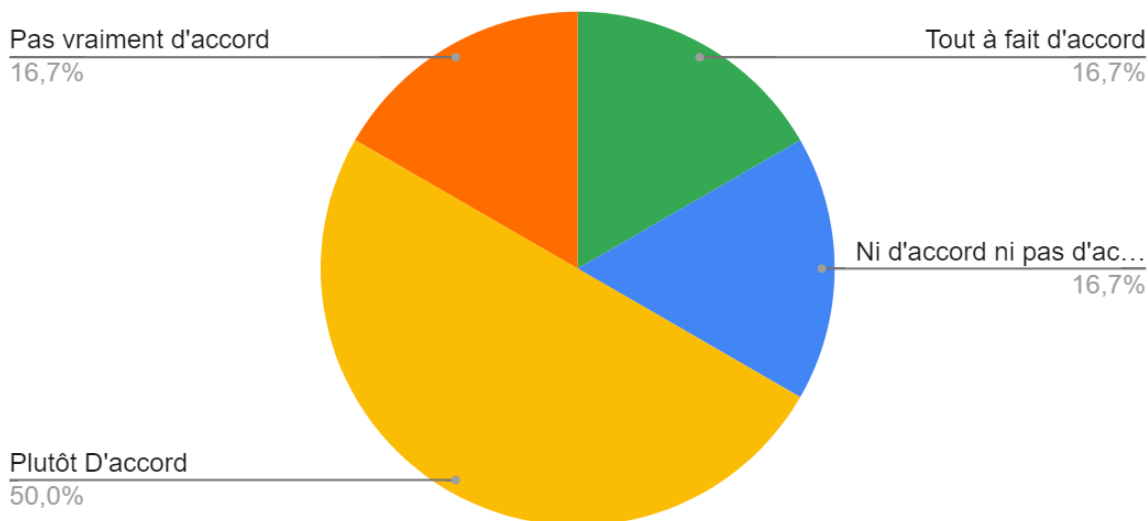


Nous pouvons alors en déduire que les résultats précédents par rapport à la motivation et au plaisir pris dans la séance sont dus en partie grâce à l'échauffement car dans la leçon traditionnelle les résultats sont unanimes. En effet, 42,1% des élèves ont répondu « pas vraiment d'accord » et 47,4% ont répondu « pas d'accord du tout » ce qui représente finalement 17 élèves de la classe soit la quasi-totalité qui n'ont pas pris de plaisir dans l'échauffement de la leçon traditionnelle. C'est alors ici que se fait la différence la plus importante entre les leçons. Nous verrons plus tard les raisons pour lesquelles les élèves ont pris plus de plaisir.

En ce qui concerne le cœur de la leçon, revenons sur les situations de chaque leçon. Tout d'abord, la leçon traditionnelle était composée d'une situation d'apprentissage évolutive sur l'apprentissage du fouetté avec d'abord de la répétition en coopération avec différentes consignes pour arriver petit à petit à une opposition guidée par l'enseignant. Pour la séance ludique, il s'agit du « jeu de la guêpe » où les élèves répartis par groupe de 4 ou 5 s'affrontent avec des consignes de touches, et à chaque touche l'élève qui remporte son duel reste au milieu de l'enceinte. Ainsi, la tendance se confirme dans la situation ou dans la leçon ludique, 50% des élèves ont répondu « Plutôt d'accord » à l'affirmation « la situation du jeu de la guêpe m'a donné envie de m'engager dans l'activité » ce qui représente 9 élèves.

"La situation du jeu de la guêpe m'a donné envie de m'engager dans l'activité "

Leçon ludique

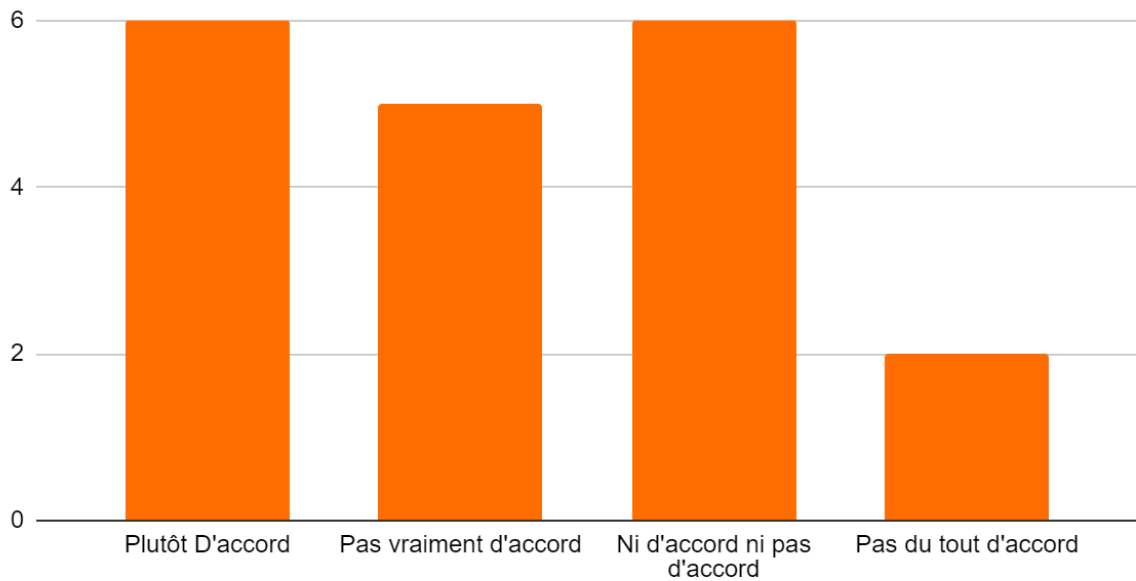


Pour ce qui est de la leçon « traditionnelle », 8 élèves ont répondu « pas vraiment d'accord » et 4 élèves ont répondu « Pas d'accord du tout » à l'affirmation « La situation d'apprentissage m'a donné envie de m'engager dans l'activité », donc presque 2 tiers de la classe n'ont pas trouvé de sens dans cette situation. Nous verrons les raisons possibles à ces résultats qui peuvent expliquer cette différence de motivation entre les 2 situations.

Pour finir sur les résultats d'un point de vue quantitatif, la dernière affirmation du questionnaire s'attachait à la situation de référence qui rappelons le, était le point commun entre les 2 leçons. Il s'agit d'une situation d'assaut dirigé avec 2 élèves tireurs au centre, 1 arbitre et 2 juges. La situation se déroule sur 2 minutes et plusieurs rotations ont lieu pour que chacun vive tous les rôles. La différence est que les élèves n'ont pas vécu la même leçon auparavant, leur motivation est alors peut être différente au moment où cette situation de référence a lieu. Cela se confirme au niveau des graphiques ci-dessous où à la suite de la leçon traditionnelle, la réaction des élèves est mitigée car 6 élèves sont « plutôt d'accord » mais 5 élèves ne sont « pas vraiment d'accord ». Cela peut s'expliquer par le retour d'une opposition entre les élèves qui les motivent, nous verrons plus précisément dans les résultats qualitatifs.

"J'étais motivé à m'engager dans la situation d'assaut "

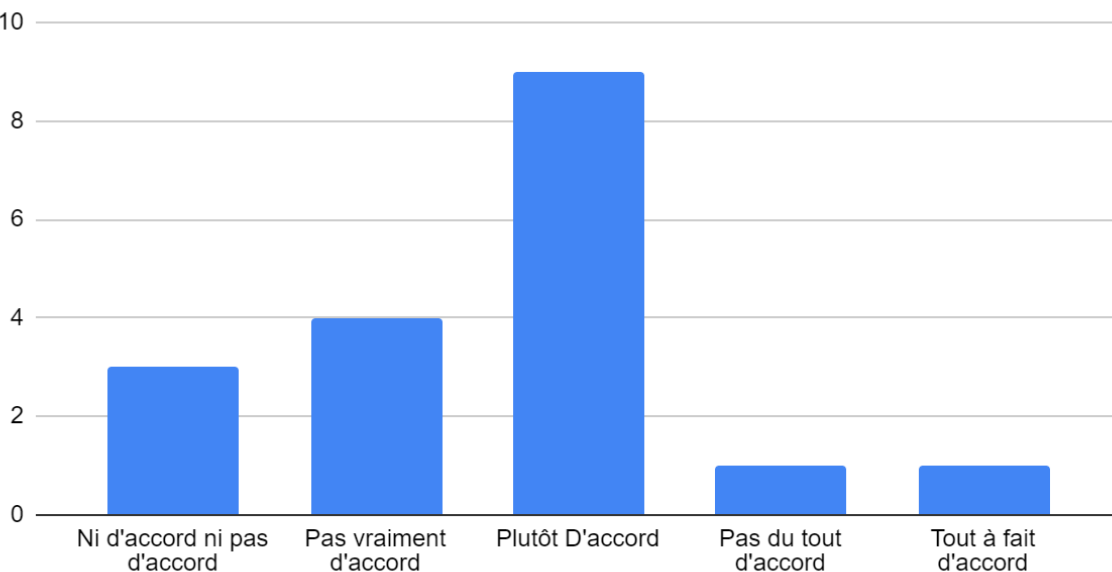
Leçon traditionnelle



Pour la leçon au « pôle ludique », les résultats sont plus marqués car nous avons 9 élèves qui ont répondu « plutôt d'accord » à cette affirmation, ce qui montre que tout le début de la séance a eu une grande incidence sur leur motivation dans la situation de référence. En effet, sur une situation d'assaut qui est strictement identique entre les 2 leçons, les élèves n'arrivent pas avec les mêmes intentions à ce moment, ils sont plus motivés à s'engager donc dans la leçon ludique.

"J'étais motivé à m'engager dans la situation d'assaut "

Leçon ludique



5.2 Résultats qualitatifs :

Comme nous l'avons vu auparavant, notre questionnaire comporte en plus des affirmations présentées plus haut, 2 questions à réponses courtes permettant de relever le plaisir des élèves et leur motivation dans les 2 leçons. L'objectif de ses 2 questions courtes étaient sur la motivation intrinsèque des élèves et le « Pourquoi » ils prennent du plaisir ou non dans la leçon.

Tout d'abord, revenons sur la première question qui était la suivante « As-tu pris du plaisir durant la leçon ? Si oui ou non, pourquoi ? ». Ici, la première intention était de savoir si l'élève a un moment dans la leçon a pris du plaisir dans la pratique, si l'élève a ressenti du plaisir dans l'engagement. Ensuite, si sa réponse est plutôt négative ou positive, l'intérêt était de connaître le « Pourquoi » et donc la raison de ce plaisir ou non plaisir. Nous avons récupéré toutes les réponses pour faire émerger des tendances de réponses. Pour commencer par la leçon traditionnelle, nous pouvons relever 6 réponses positives donc des élèves qui ont pris du plaisir dans la leçon. Nous avons pu relever 2 raisons essentiellement, la première c'est le fait d'avoir pu réaliser des touches avec une nouvelle technique de pieds en fouetté (3 élèves ont répondu cette raison). La deuxième raison qui ressort est que les élèves ont pris du plaisir dans l'assaut car ils ont été en opposition et ils ont pu combattre contre leur camarade (3 élèves). D'ailleurs sur cette leçon, j'ai pu constater que les élèves avaient du mal à s'engager car le travail en coopération n'avait pas l'air d'avoir de sens pour eux, le plaisir est arrivé uniquement au moment de l'opposition dans une situation d'assaut. A l'opposé, 13 élèves ont répondu de façon plutôt négative à cette affirmation, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas vraiment pris du plaisir durant cette leçon. Les réponses sont aussi différentes, j'ai pu cependant dégager 2 raisons principales qui sont ressortis chez 10 élèves. En effet, 6 élèves ont répondu que c'était ennuyant de répéter les mouvements. Il y avait dans la situation d'apprentissage beaucoup de répétitions pour maîtriser notamment le geste du fouetté, ce qui n'avait pas de sens pour une partie des élèves de la classe. De plus, l'autre raison majoritairement revenue est que les élèves n'ont pas d'attrait et n'aiment pas l'activité boxe française (4 élèves). Ce sont souvent des élèves qui ont des représentations faussées de l'activité et qui restent souvent braqués sur leur avis.

Venons-en maintenant à la leçon au « pôle ludique » où la tendance des résultats à cette affirmation est différente comme j'ai déjà pu le constater lors de la leçon grâce à des indicateurs simples comme leur attention, leur engagement et par conséquent le temps d'engagement moteur sur la séance qui me paraissait plus important. Les résultats ont confirmé mes ressentis

de terrain car 14 élèves ont répondu plutôt positivement à la question « As-tu pris du plaisir durant la leçon ? Si oui ou non, pourquoi ? » et 5 élèves plutôt négativement. J'ai pu relever environ 2 raisons principales aux réponses positives. Les élèves ont pris du plaisir notamment à l'échauffement « avec la musique » et les exercices de renforcements musculaires qui ont plus de sens pour eux (9 élèves). Ensuite, des élèves ont répondu qu'ils ont pris du plaisir car « ils ont combattu contre du monde » ce qui fait référence à la situation du jeu de la guêpe où les rotations étaient très fréquentes (5 élèves). Par ailleurs, ces résultats qualitatifs confirment les résultats quantitatifs vus auparavant où l'échauffement marquait une différence importante entre les 2 leçons.

Pour finir sur la dernière question qui est « Si c'est le cas, Qu'est ce qui t'as motivé à pratiquer durant la leçon ? ». Cette question permettait de relever quelles sont les motivations des élèves à travers les 2 leçons. J'ai pu constater que la tendance des réponses était similaire à la question précédente. En effet, dans la leçon traditionnelle 10 élèves ont répondu « rien » ou « pas grand-chose » à cette affirmation ce qui correspond à peu près au nombre d'élèves qui ont répondu négativement à la question précédente. Pour ce qui est des motivations, 6 élèves ont répondu le fait de combattre contre leurs camarades sur la situation d'assaut, donc de manière générale de s'opposer, et 3 élèves ont répondu le fait « de pouvoir toucher en fouetté ». Les sources de motivation sur cette leçon proviennent alors en majorité de l'opposition au moment de l'assaut.

En ce qui concerne la leçon ludique, 8 élèves ont répondu qu'ils étaient motivés avec « la musique » et l'échauffement qui était différent de d'habitude. Sur le terrain, je l'ai constaté dès l'instant où j'ai démarré l'échauffement en musique, l'engagement moteur des élèves étaient plus important qu'habituellement. Par ailleurs, 6 élèves ont répondu qu'ils étaient plutôt motivés par le fait de battre tout le monde, ce qui faisait référence au jeu de la guêpe. Cela nous ramène au fait que les élèves soient motivés par le défi et l'opposition, par des buts compétitifs pour une partie d'entre eux. Quelques élèves ont répondu le fait que la leçon en général « change de d'habitude », ce qui fait référence à la nouveauté, au changement. C'est un levier qui peut fortement motiver les élèves, le fait de proposer de nouvelles approches pédagogiques adaptées à leurs attentes. Enfin, quelques élèves ont répondu que leurs motivations provenaient de l'enseignant et de mon engagement dans la leçon et particulièrement sur l'échauffement. En effet, sur cette leçon j'ai fait l'intégralité de l'échauffement avec les élèves et je me suis dépensé physiquement, ils s'en sont d'ailleurs rendu compte. J'ai pu constater que c'était un levier pour les entrainer dans l'action notamment dans ces débuts de leçons où ils ont souvent du mal à s'engager dans un échauffement traditionnel.

6. Discussions

6.1 Recontextualisation

L'objectif de ce mémoire était de se demander si une approche ludique à travers l'EPS pouvait avoir des conséquences sur l'engagement dans les apprentissages moteurs des élèves et par conséquent sur le plaisir que prennent les élèves dans la pratique. De plus, nous nous interrogeons sur le fait que cette approche pouvait jouer sur les aspects motivationnels des élèves et par conséquent les entraîner davantage dans l'activité. Pour cela, nous avons mis en place un protocole comparatif entre une leçon plutôt ludique et une leçon assez traditionnelle afin de se rendre compte des différences à court terme puisque l'expérience se déroule sur 2 leçons. Ainsi par l'intermédiaire de ces leçons et d'un questionnaire proposé aux élèves à l'issue de chacune d'entre elles, nous voulions confirmer l'hypothèse suivante : Une entrée dans l'activité s'appuyant sur une pratique ludique peut permettre aux élèves de prendre du plaisir et par conséquent d'être motivé à s'engager et à pratiquer. Cela aura pour conséquence d'augmenter leur motivation intrinsèque notamment chez les élèves les plus réticents vis-à-vis de l'activité physique. Nous verrons alors dans les discussions suivantes les résultats mis en lien avec nos recherches antérieures.

6.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Notre hypothèse principale était qu'une approche ludique caractérisée par une entrée dans l'activité sous le pôle ludique pouvait permettre aux élèves de prendre davantage de plaisir pour que les élèves aient envie de pratiquer dans l'instant et plus tard. Revenons sur la première affirmation du questionnaire « J'aime bien l'activité boxe française ». Cette affirmation avait pour but dans un premier temps de constater l'attrait des élèves pour l'activité en question et voir si sur la leçon ludique, leurs représentations allaient changer. Comme nous avons pu le constater dans la partie résultat, la différence est très mince car la représentation des élèves entre les 2 leçons n'a très peu changé. L'important ici était alors de comparer cette affirmation avec la dernière affirmation « Cette leçon m'a donné envie de continuer et de progresser dans l'activité » pour savoir si les élèves ont pris du plaisir dans la leçon. Pour revenir sur la notion de plaisir, on parle ici de plaisir différé (Guy Haye, 2011), c'est-à-dire le plaisir que les élèves vont avoir à répéter l'activité et à se projeter dans l'activité en ayant envie de continuer. Il s'agit d'un plaisir différé à court terme, ce qui concerne les prochaines leçons et la séquence

d'enseignement en boxe française car notre expérimentation ne portait pas sur un plaisir différé à plus long terme. Pour en revenir aux chiffres, nous pouvons rappeler que 44,4% (soit 8 élèves) des élèves qui ont répondu sont « plutôt d'accord » et donc ont envie de poursuivre l'activité et de progresser en boxe française alors que l'activité est la même, la tendance bascule complètement en raison des modifications pédagogiques de la leçon ludique. Selon le modèle de l'AEEPS (2011) sur le plaisir, il s'agit en l'occurrence de la phase 2 : le ressenti proprement dit : un ressenti positif et intense juste après l'action par la victoire, les sensations, l'exploit, la réussite ou encore la convivialité. Ce ressenti va produire chez les élèves des stimulus positifs, des émotions positives à travers une sécrétion d'endomorphine que les élèves vont réclamer à la prochaine leçon (Les émotions en sport et en EPS, Mickael Campo et Benoit Louvet, Ouvertures psychologique, 2016). En effet, comme nous l'avons vu sur la théorie d'accomplissement des émotions (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2012), si les élèves éprouvent des émotions positives liées à l'activité (à travers le plaisir ici), leur engagement (cognitif, affectif et comportemental) sera d'autant plus important.

Ensuite, pour expliquer les résultats, nous allons développer des discussions sur le plaisir dit immédiat vécu pendant l'action par l'élève en s'appuyant sur les résultats suite à l'affirmation « J'ai pris du plaisir durant cette leçon ». Dans cette affirmation, les résultats étaient très opposés entre les 2 leçons, la prise de plaisir s'est davantage ressentie dans la leçon au pôle ludique ce qui n'est pas très surprenant au vu du profil de notre classe. En effet, nous avons pu constater que plus de 50% des élèves avaient répondu « plutôt d'accord » à cette affirmation contrairement à la leçon traditionnelle où seulement 3 élèves ont répondu « plutôt d'accord ». La différence dans le plaisir dit immédiat est alors importante (Gagnaire, Lavie, Garsault, Bui-Xuan, Haye, Mear). Il s'agit du plaisir que les auteurs décrivent dans la phase 2 : le ressenti proprement dit, un ressenti positif et intense au cours de l'action. Ce constat, nous pouvons l'expliquer par plusieurs raisons sans rentrer dans le cœur de la leçon. J'ai essayé de trouver et de mettre en place une EPS qui a du sens pour mes élèves, une EPS qui leur donne envie, une EPS où chacun se retrouve dans la pratique, une EPS qui s'adapte aux particularités de chacun et non à l'inverse où ce sont les élèves qui s'adaptent à l'enseignement. Il va être pertinent de s'intéresser à la question du « Pourquoi » ou « Pourquoi les élèves prennent plus de plaisir », à travers la motivation intrinsèque des élèves.

Revenons alors dans la leçon en rappelant pour commencer les résultats sur l'échauffement, en l'occurrence les réponses à l'affirmation « j'ai pris du plaisir à l'échauffement ». C'est là où les différences ont été les plus marquées entre les 2 leçons. En effet, nous avons pu constater que

15 élèves ont répondu « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » à cette affirmation dans la leçon ludique. Les résultats sont complètement opposés dans la leçon traditionnelle où 17 élèves ont répondu négativement. Nous pouvons l'expliquer par plusieurs raisons. Ce plaisir s'explique dans un premier temps par le changement. En effet, depuis plusieurs années en EPS, les élèves répètent souvent des échauffements « traditionnels » basés sur des gammes, des mobilisations articulaires... ce qui n'a pas tellement de sens pour eux et cela ne permet pas de les préparer mentalement à l'activité.

On parle alors ici de la phase 1 du plaisir (déclinaison de l'AEEPS, le plaisir dans tous ses états, 2011) où il faut mettre en condition les élèves pour prendre du plaisir, les enrôler dans l'activité en créant un contexte favorable, une sensibilité de la personne à un type de ressenti de plaisir, car si dès l'échauffement les élèves ne rentrent pas dans l'activité, il est difficile de les motiver pour la suite de la leçon. J'ai d'ailleurs souvent été confronté à ce dilemme où j'ai « perdu » mes élèves dès le début de la séance. Il faut les surprendre, leur trouver un intérêt à s'engager. La seconde raison qui est finalement une conséquence est le fait de jouer sur la motivation des élèves. Dans notre séance, ce qui est ressorti en majorité dans les réponses notamment dans la question « Qu'est ce qui t'as motivé à pratiquer durant la leçon ? », sont les sources de motivation des élèves, que ce soit la musique, le changement ou l'envie de s'opposer, de défier les autres sont autant de raisons qui jouent sur la motivation des élèves. Revenons sur le modèle de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985) qui mettent en avant plusieurs type de motivation. Pour les auteurs, la motivation la plus bénéfique et durable pour les élèves est la motivation intrinsèque où l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'élève trouve à l'action, sans attente de récompense externe. Pour en revenir aux raisons des motivations des élèves, nous pouvons dire que cette motivation est dans notre expérimentation plutôt extrinsèque à « régulation intégrée », c'est-à-dire que les élèves sont motivés par une source externe et notamment ici le fond musical ou encore l'engagement physique du professeur mais c'est bien une première étape pour les amener vers une motivation intrinsèque. D'ailleurs, nous pouvons supposer que quelques élèves ont une motivation intrinsèque, ceux qui ont par exemple répondu « j'ai appris une technique de fouetté » (3 élèves) car ici le plaisir provient de l'envie d'apprendre, du sentiment de maîtrise de l'élève. Pour finir sur l'échauffement et par rapport à mon ressenti personnel sur le terrain, je pense que l'échauffement est un aspect primordial pour enrôler les élèves dans l'activité et procurer dès le début une envie, du plaisir afin que les élèves s'engagent et soient en mesure de progresser. Nous verrons qu'il a été essentiel à la suite de la leçon.

En ce qui concerne le cœur de la leçon, revenons d'abord sur les résultats et les différences entre les 2 leçons. Dans la leçon traditionnelle, plus de la moitié des élèves (12 élèves) ont répondu « pas vraiment d'accord » ou « pas d'accord du tout » à l'affirmation « La situation d'apprentissage m'a donné envie de m'engager dans l'activité » en l'occurrence la situation d'apprentissage du fouetté. Nous pouvons l'expliquer par plusieurs raisons. Pour commencer, par le fait que la situation commence par des duos en coopération et cela presque jusqu'à la fin, excepté lorsque je mets en place une riposte chez l'autre tireur. Chez des élèves qui sont plutôt motivés par des « buts de performance » (Dontigny, 2007), la « maîtrise », la répétition de gestes en coopération n'a pas de sens et d'intérêt pour une majorité des élèves et dans ces conditions les élèves sortent rapidement de la situation. J'ai pu le constater sur le terrain où à la fin je n'avais plus qu'un ou 2 groupes qui continuaient à répéter. La seconde raison que nous venons d'évoquer est le fait de répéter, c'est d'ailleurs revenu dans les réponses négatives des élèves à la question « As-tu pris du plaisir dans la leçon » où certains ont répondu non car « c'était toujours pareil » ou « c'était répétitif ». En effet, ce sont des élèves qui ont du mal à persévérer dans l'apprentissage et par conséquent la répétition d'action, ici notamment le geste du fouetté est ennuyant pour eux, cela n'a pas de sens. C'est alors un dilemme pour nous en tant qu'enseignant car les élèves ont besoin de répéter un minimum pour acquérir une gestuelle, pour progresser techniquement. Les solutions sont alors d'essayer de « déguiser » cette répétition comme j'ai essayé de le faire dans la leçon ludique.

Dans cette leçon ludique, la situation était le « jeu de la guêpe ». Pour commencer, j'ai présenté cette situation en leur donnant directement le nom dans laquelle figure le mot « jeu ». J'ai dès le début pu constater une attention plus marquée des élèves ce qui correspond à la phase 1 du plaisir, c'est-à-dire de mettre en condition favorable les élèves pour qu'ils s'engagent dans l'activité. Pour en revenir sur la notion du ludique rappelons que le Groupe « Pédagogies actives et numérique » ar J. A. Wyllemann et L. Gruez (SEPIA Lille, 2018) mentionne que le but du ludique est double, il s'agit en effet « *d'augmenter l'investissement de l'apprenant et de masquer l'aspect parfois rébarbatif de l'apprentissage* ». C'est exactement notre objectif à travers ce type de situation où le but est de rester le plus longtemps possible dans l'enceinte en touchant grâce à différentes techniques (direct, fouetté...). Dans cette situation, j'ai alors pu constater un engagement moteur bien plus conséquent que dans la leçon traditionnelle et les élèves ont donc répété plusieurs fois les gestes vus auparavant. Pour en revenir sur les buts d'apprentissage, cette situation s'appuie sur des « buts de performance » car l'objectif du jeu est justement de s'opposer aux autres, de remporter ses duels, de gagner finalement. Or, une

majorité de ses élèves sont motivés par cette performance, dans ces conditions la motivation devient intrinsèque et le plaisir est plus important. Enfin, étant donné que les groupes étaient répartis par groupe de niveau, les duels étaient équilibrés, par conséquent nombreux élèves ont été en situation de réussite en restant plusieurs tours dans l'enceinte. Pour les élèves moins en réussite, j'ai pris la précaution de modifier les groupes dans la situation pour que chacun soit un moment en situation de réussite. En relation avec la motivation, nous jouons alors ici sur le « sentiment d'efficacité personnelle » qui est boosté grâce à la réussite des élèves dans cette situation. Si le sentiment d'efficacité personnelle est valorisé alors la motivation devient intrinsèque et par conséquent l'élève prend du plaisir.

Pour terminer sur ces discussions au regard de nos recherches, revenons sur la situation de référence qui était le point commun entre les 2 leçons afin de voir si les différentes approches pédagogiques de la leçon avaient des conséquences sur la situation d'assaut qui est strictement la même. Nos attentes ont été confirmées par les résultats car 10 élèves ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à l'affirmation « j'ai pris plaisir dans la situation d'assaut » dans la leçon ludique alors qu'il n'y en avait que 6 sur la leçon traditionnelle. Ces résultats montrent une fois de plus que l'enrôlement des élèves dans l'activité que ce soit comme ici par une entrée dans l'activité par le pôle « ludique » mais aussi par le pôle « culturel » par le pôle « compétitif », ou encore par le pôle « technique » comme le mentionne les auteurs T.choffin et L.Lemur (revue EPS n°309, 2004), est primordiale pour que les élèves prennent du plaisir dans l'apprentissage, trouvent un intérêt à s'engager, aient l'envie de progresser. En effet, malgré le fait que la situation d'assaut soit strictement identique, lorsque les élèves arrivent à cette situation, ils ne sont pas présents dans les mêmes conditions comportementales et psychologiques. J'ai d'ailleurs pu le constater sur le terrain où les roulements entre les assauts se déroulaient plus rapidement, où l'engagement moteur des élèves était plus important et même l'engagement en tant qu'arbitre ou que juge était plus important car l'issue des assauts avait plus d'importance pour les élèves.

Les résultats obtenus valident alors mon hypothèse, une entrée dans l'activité par le ludique peut permettre aux élèves de prendre du plaisir et par conséquent d'être motivés à s'engager et à pratiquer. Cela a des conséquences sur leur motivation qui peut devenir plus intrinsèque et sur leur sentiment d'efficacité personnelle qui peut augmenter lorsqu'ils prennent du plaisir.

6.3 Limites et perspectives

L'étude que nous avons menée n'est pas forcément représentative car elle ne concerne qu'une petite vingtaine d'élèves dans un contexte où les élèves sont très motivés par le jeu. Il aurait été intéressant de réaliser le protocole sur un ensemble d'élèves d'une classe d'âge, par exemple les élèves de 3^{ème} de l'établissement. Ainsi, en augmentant le nombre d'élèves participant cela augmenterait les profils d'élève, ce qui rendrait l'expérience plus représentative. De plus, le protocole ne repose que sur 2 leçons d'EPS, d'un point de vue temporel, nous n'avons pu constater les évolutions de plaisir et de motivation qu'à très court terme. Il serait intéressant de mettre en place un protocole similaire sur du plus long terme comme une séquence d'enseignement complète dans une APSA, voire même une année scolaire afin de constater les conséquences d'une EPS ludique sur l'intérêt des élèves pour la pratique sportive, le plaisir qu'ils prennent à pratiquer, leur motivation à long terme à pratiquer une activité physique régulière dans leur avenir de manière volontaire. Il serait aussi intéressant de mettre en place ce protocole dans des activités dites « moins motivantes » comme la course demi-fond qui met en jeu le goût de l'effort, de moins en moins accepté par les élèves. Dans notre expérience, le temps et l'organisation nous a contraint à réaliser le protocole dans l'activité Boxe française et sur seulement quelques leçons.

En constatant mes résultats, je me suis demandé s'il n'aurait pas été intéressant de commencer par leur faire vivre la leçon traditionnelle pour ensuite leur faire vivre la leçon ludique mais au fond c'est ce qui s'est quand même passé, dans le sens où ma leçon 3 était une leçon qui se rapprochait davantage de la leçon traditionnelle. Dans ces conditions, les élèves ont constaté la différence et cela s'est vu dans les résultats.

Nous pouvons également relativiser nos résultats étant donné qu'il s'agissait de 2 leçons très différentes où l'objectif était que les élèves constatent le changement, ce qui a été très largement perçu puisque au final la leçon ludique a eu beaucoup plus de succès en termes de plaisir et de motivation. En revanche, la tendance est quand même assez marquée en faveur d'une EPS ludique. La question que nous nous ne sommes pas posés est de savoir si les élèves avaient autant appris sur le plan moteur, que méthodologique et social, à la leçon dite traditionnelle qu'à la leçon ludique. En effet, un élément supplémentaire que nous pourrions amener à notre expérience est le fait de savoir si malgré la tendance ludique d'une leçon, d'une séquence d'apprentissage, les élèves ont-ils quand même progressé, ont-ils appris de nouvelles habiletés motrices, ont-ils assimilé de nouvelles connaissances ou adopté de nouvelles attitudes, ont-ils

progresser sur certaines compétences des programmes ? Toutes ces interrogations se posent pour permettre à la pratique ludique de s'imposer en EPS et dans l'éducation en général.

7. Conclusion

Au regard de notre protocole ainsi que de nos résultats, la tendance est clairement en faveur d'une pratique ludique, du moins à court terme sur le plaisir ressenti par les élèves. Il serait intéressant de le réaliser à plus long terme en prenant en compte les différences d'apprentissage des élèves afin de prouver que ludique et apprentissage sont compatibles. L'important finalement est de s'adapter à la particularité des élèves afin que chacun ait une motivation plus intrinsèque pour lui permettre de s'engager dans un premier temps et pour que cet engagement devienne durable à moyen terme à l'Ecole et à long terme dans leur avenir. C'est dans ces conditions que les élèves prendront un maximum de plaisir immédiat dans les leçons d'EPS et que ce plaisir pourra être différé car ils auront conservé un bon souvenir des activités physiques et sportive. Il ne s'agit pas de les écœurer de la pratique physique mais de les entrainer dans la pratique. D'ailleurs dans le document de l'INJEP (Ministère des sports, CRÉDOC : Baromètre national des pratiques sportives, 2018), on peut constater que 33% des personnes pratiquent une activité physique et sportives pour le plaisir et l'amusement, ce qui représente 1/3 des réponses. Cela montre que c'est une raison importante pour que l'activité soit durable.

Cette démarche m'a questionné sur mon enseignement futur et notamment dans l'importance de prendre en compte les envies, les motivations des élèves. En effet, comme nous avons pu le voir dans l'état de l'art, encore trop peu de leçons sont orientées par le pôle ludique car le jeu n'est pas considéré comme quelque chose de sérieux et ne permet pas pour de nombreux enseignants l'acquisition d'habiletés motrices et de compétences. Or, nous avons pu constater qu'il s'agit d'un véritable levier dans l'apprentissage pour amener les élèves à progresser et à acquérir les compétences visées, car s'il n'y a pas d'engagement, aucune acquisition n'est possible. C'est alors un dilemme pour l'enseignant, l'important est de prendre en compte les préoccupations de ses élèves et d'essayer de leur proposer une EPS qui leur donne du sens, une EPS où chacun y trouve sa place et où chacun peut réussir. Pour ouvrir le sujet, cela peut être un travail avec l'ensemble de l'équipe pédagogique dont les enseignants d'EPS, pour essayer de proposer une continuité entre les classes d'âge et entre les cycles afin qu'il y ait une cohérence pour les élèves, et de rendre le plaisir différé à moyen terme.

8. Bibliographie

AEEPS « PLAISIR en EPS » , Plaisir en EPS, 2018

Campo Mickael et Benoit Louvet, Les émotions en sport et en EPS : Apprentissage, performance et santé. Ouvertures psychologique, 2016.

Choffin.T et Lemeur.L. Dossier Choix didactique et pédagogique. Mode d'entrée dans l'APSA, une histoire de configuration. Revue EPS n°309, 2004.

Deci et Ryan, 1985 : Théorie de l'auto-détermination.

Delignières et Perez (1998). Le plaisir perçu dans la pratique des APS. Revue STAPS n°45.

Didier Delignières et Christine Garsault (AEEPS, 1998). Apprentissage, culture et utilité sociale : La question du plaisir en EPS.

Dontigny, D. (2007). Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves.

EPS Régal, l'EPS autrement. Donner du sens aux situations d'apprentissage en EPS (Regis.G, professeur d'EPS).

Haye, G (2007). Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS. In Gagnaire, P et Lavie, L Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité. Co- édition AEEPS et AFRAPS.

Haye.G, Jean Corneloup, Ghislain Carlier, Gilles Bui-Xuân, Didier Delignières, Philippe Gagnaire, Françoise Labridy, Nelly Lacince, François Lavie, Yves Félix Montagne, David Rossi. « *Le plaisir* » *Collection : Pour l'action*, 2012.

INJEP NOTES & RAPPORTS RAPPORT D'ÉTUDE. Baromètre national des pratiques sportives 2018. Patricia Croutte et Jörg Müller, sous la direction de Sandra Hoibian (Janvier 2019).

Raphaël LECA. Le plaisir en EPS. UFRSTAPS Dijon (Décembre 2009)
www.culturestaps.com

Peillon Vincent : « Arrêtons d'opposer plaisir et effort à l'école ». Le Monde, 8 février 2014.

Schmitt, A. (1975). *Interview directeur du centre national des CEMEA*. Revue EPS.

Vincent Peillon : « Arrêtons d'opposer plaisir et effort à l'école ».

Winnicott, D-W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard

9. Annexes

Extrait du questionnaire



Questionnaire Mémoire

Suite à la leçon de Boxe Française que vous venez de vivre, remplissez le questionnaire individuellement en cochant votre ressenti et en donnant des réponses courtes. Merci.

***Obligatoire**

Tes ressentis après la leçon (une réponse par ligne) *

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt D'accord	Tout à fait d'accord
J'aime bien l'activité Boxe française	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai pris du plaisir à pratiquer durant cette leçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'étais plus motivé que d'habitude à pratiquer durant cette leçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai pris du plaisir durant l'échauffement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La situation du jeu de la guêpe m'a donné envie de m'engager dans l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'étais motivé à m'engager dans la situation d'assaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette leçon m'a donné envie de continuer et de progresser dans l'activité	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As-tu pris du plaisir durant la leçon ? Si oui, pourquoi ? *

Oui car c'était cool avec la musique _____

Si c'est le cas, Qu'est ce qui t'as motivé à pratiquer durant la leçon ?

Combattre contre du monde| _____

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : MEEF EPS

Titre du mémoire : L'importance du plaisir dans la pratique en EPS pour engager les élèves dans l'apprentissage : une entrée dans l'activité par une pratique ludique.

Auteur : Lafontaine Julien

Résumé : Le plaisir est un facteur essentiel dans l'apprentissage pour que les élèves trouvent du sens en EPS. Cela peut permettre de les engager dans la pratique de façon plus durable afin qu'ils trouvent une motivation dans la pratique physique et sportive. Ce plaisir peut émerger par différentes motivations propre à chacun des élèves. Notre mémoire porte alors sur les conséquences d'une pratique ludique sur le plaisir et la motivation. Dans notre protocole, nous avons voulu savoir si une entrée dans l'activité s'appuyant sur une pratique ludique pouvait permettre aux élèves de prendre du plaisir et par conséquent d'être motivé à s'engager et à pratiquer. L'analyse des résultats nous a montré qu'une entrée dans l'activité ludique permettait à court terme de motiver les élèves et par conséquent à ce qu'ils s'engagent dans l'activité. De plus, cela a pour conséquence d'augmenter leur plaisir et leur motivation intrinsèque en boxe française.

Mots clés : EPS, plaisir, ludique, motivation, engagement.

Summary:

Pleasure is an essential factor in learning to that students find meaning in PE. This can allow them to be engaged in practice more sustainably so that they find motivation in physical and sports practice. This pleasure can emerge by different motivations according to the particularity of each student. Our master thesis therefore focuses on the consequences of playful practise about the pleasure and motivation of students. In our protocol, we wanted to know if activity based on playful practise could allow students to have fun and to motivate them to get involved. Analysis of the results, showed us that a playful activity allowed at short term to motivate students, and therefore increase their physical engagement. More, it increases their pleasure and intrinsic motivation in French boxing.

Key words: PE, Pleasure, playful, motivation, engagement