



PISTES PÉDAGOGIQUES POUR SUSCITER

le plaisir d'apprendre

EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Reps
RÉSEAU
EN ÉDUCATION PHYSIQUE
ET À LA SANTÉ

UDS Université de
Sherbrooke

Québec 

Pistes pédagogiques pour susciter le plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé

PISTES PÉDAGOGIQUES POUR SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS; DAVID LARIVIÈRE; STÉPHANIE
GIRARD; LUC SIMON; AUDREY-ANNE DE GUISE; MAXIME
MASTAGLI; CASSANDRE OUELLET; CLAUDIA VERRET; AUDREY
CAPLETTE CHARRETTE; HUGO BEAUSOLEIL; MARTIN
DUQUETTE; MARC-ANTOINE DIONNE; GENEVIÈVE LEDUC;
NATHALIE MARCEAU; MARIO DESHARNAIS; JONATHAN
CHEVRIER; ET XAVIER ROY

Université de Sherbrooke



Pistes pédagogiques pour susciter le plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé Droit d'auteur © 2026 par Les auteurs est sous licence [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), sauf indication contraire.

Pour citer ce document : Desbiens, J.-F. et Larrivière, D. (dir.) (2026). Pistes pédagogiques pour susciter le plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé. Université de Sherbrooke. Sous licence [CC BY-NC-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), sauf indication contraire. DOI : <https://doi.org/10.71892/11143/1582>

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	vi
Auteurs et autrices	viii
Note liminaire aux personnes lectrices	xiv
Introduction	1
Chapitres	
Chapitre 1 - L'instauration d'un climat motivationnel engageant pour susciter le plaisir d'apprendre des élèves	8
Chapitre 2 - L'inclusion au service du plaisir d'apprendre	29
Chapitre 3 - Enseigner l'éducation physique et à la santé (EPS) et faire vibrer ses élèves	50
Chapitre 4 - Le plaisir de progresser : une ingénierie didactique au service de l'engagement des élèves	69
Chapitre 5 - Évaluer tout en suscitant le plaisir d'apprendre	84
Chapitre 6 - Le plaisir d'apprendre en EPS chez les filles	101
Chapitre 7 - Le plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé chez les garçons	118
Chapitre 8 - Performance et plaisir sont-ils incompatibles en enseignement de l'éducation physique et à la santé?	135
Glossaire	159

REMERCIEMENTS

La préparation et la diffusion d'un ouvrage de qualité suppose l'engagement d'un grand nombre de personnes qui, bien souvent, demeurent dans l'ombre des auteurs et des directeurs de publication. Nous tenons donc à offrir nos plus sincères remerciements aux personnes et organisations suivantes pour leur contribution et leur soutien dans la production de cette ressource éducative libre (REL). Nous espérons qu'elle saura inspirer nos collègues enseignantes et enseignants du domaine de l'éducation physique et à la santé dans leurs efforts pour susciter au quotidien le plaisir d'apprendre chez leurs élèves.

- Le ministère de l'Éducation du Québec, par l'entremise du programme Soutien à des partenaires en éducation, pour sa précieuse contribution financière sans laquelle ce projet ne serait demeuré qu'une idée.
- Le Réseau en éducation physique et à la santé (REPS) et Mme Véronique Marchand dont la coordination a été extrêmement précieuse et facilitante.
- M. Bernard Lafleur et le Zeste Graphique pour l'admirable travail graphique réalisé pour embellir cet ouvrage et en faciliter la consultation.
- Le Service de soutien à la formation (SSF) et le Services des bibliothèques (SBA) de l'Université de Sherbrooke par l'entremise de Mme Marianne Dubé et de M. José-Miguel Escobar-Zuniga pour leur contribution inestimable à la planification et à la réalisation de l'édition et de la diffusion en ligne de cet ouvrage.
- Mme Tinhinane Chérifa Maouche, candidate au doctorat en sciences de l'activité physique à l'Université de Sherbrooke pour son aide à l'intégration web.
- Mme Joanie Beaumont et M. Christian Leclair pour leur regard d'experts du milieu scolaire.

- Mme Lyne Cliche et Des mots et des maux pour l'important travail de révision linguistique.
- Toutes les autrices et tous les auteurs, provenant de tous les horizons du système scolaire québécois et même de France, pour leurs contributions originales à cet ouvrage.



Université de
Sherbrooke



AUTEURS ET AUTRICES

Jean-François Desbiens (direction d'ouvrage et introduction)

Jean-François Desbiens est enseignant d'éducation physique. Détenteur d'un doctorat en psychopédagogie, il est vice-doyen à la formation et enseigne à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke depuis 2002.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-1>

Stéphanie Girard (chapitre 1)

Stéphanie Girard est professeure titulaire au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et titulaire de la Chaire de recherche UQTR Jr sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-14>

Luc Simon (chapitre 1)

Luc Simon est enseignant agrégé d'EPS, docteur en sciences de l'éducation (STAPS) et chercheur associé au 2LPN (Université de Lorraine). Ses travaux portent sur les facteurs du climat motivationnel et leurs effets sur l'attention, médiés par l'anxiété et le plaisir.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-15>

Audrey-Anne de Guise (chapitre 1)

Audrey-Anne de Guise est candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et professionnelle de recherche pour la Chaire de recherche UQTR Jr sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-2>

Maxime Mastagli (chapitre 1)

Maxime Mastagli est enseignant-chercheur en STAPS à l'Université de Lorraine (INSPE / 2LPN). Ses travaux portent principalement sur les déterminants du climat motivationnel de l'enseignant et ses effets sur les expériences affectives des élèves ainsi que leurs performances cognitives.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-3>

Cassandra Ouellet et Claudia Verret (chapitre 2)

Cassandra Ouellet est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'activité physique à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à la motivation des élèves

et au développement professionnel des stagiaires en inclusion scolaire, en éducation physique et à la santé.

Claudia Verret est professeure titulaire au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts portent sur le développement professionnel du personnel éducatif en inclusion scolaire, en éducation physique et à la santé.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-4>

David Larivière (direction d'ouvrage, Introduction et chapitre 3)

David Larivière est enseignant d'EPS de formation et chargé de cours en éducation physique et à la santé à l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts portent sur la didactique, le plaisir et la relation pédagogique en EPS.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-5>

Hugo Beausoleil (chapitre 4)

Hugo Beausoleil Ph. D. est chargé de cours au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis plus de dix ans et responsable pédagogique à la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ). Avec plus de vingt ans d'expérience en enseignement de l'éducation physique et à la santé, il détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il s'intéresse à la didactique de l'éducation physique, en particulier à la planification, à l'évaluation et à l'usage du numérique en EPS.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-6>

Martin Duquette (chapitre 4)

Martin Duquette est un professeur invité au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 2021 et poursuit actuellement une maîtrise en enseignement. Enseignant en éducation physique au CSSPI de 1998 à 2021, il s'intéresse à la formation des enseignants et aux approches didactiques innovantes.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-7>

Marc-Antoine Dionne (chapitre 5)

Marc-Antoine Dionne est enseignant en éducation physique et à la santé. Il termine actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada). Il enseigne depuis 2022 au Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-8>

Audrey Caplette Charette (chapitre 6)

Enseignante d'EPS dans le collège de Bois-de-Boulogne. Audrey s'est intéressée,

dans le cadre de ses études doctorales, au développement de l'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des filles dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique. Elle enseigne depuis plus de 15 ans au niveau collégial.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-9>

Geneviève Leduc (chapitre 6)

Kinésiologue et docteure en nutrition, Geneviève s'intéresse à l'influence des environnements scolaire et familial sur les habitudes favorables au bien-être des jeunes. Elle a rejoint Fillactive en 2017 à titre d'experte de l'activité physique chez les filles et agit comme conseillère principale aux programmes.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-10>

Nathalie Marceau et Mario Desharnais (chapitre 7)

Nathalie Marceau est titulaire d'un doctorat en éducation et ayant œuvré dans un milieu d'enseignement dédié aux garçons, elle s'intéresse aux élèves à besoins particuliers et, plus spécifiquement, aux facteurs soutenant la réussite éducative de ces derniers.

Mario Desharnais est enseignant d'expérience en éducation physique et responsable du programme de basketball, il s'intéresse à la réussite des élèves et à leur bien-être pendant les cours d'éducation physique.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-11>

Jonathan Chevrier (chapitre 8)

Jonathan Chevrier est kinésiologue en encadrement sportif. Détenteur d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, il enseigne depuis 2010 en contexte universitaire et est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada) depuis 2020.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-12>

Xavier Roy (chapitre 8)

Xavier Roy est kinésiologue et préparateur physique. Détenteur d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal, il est chargé de cours au département des études du sport de l'Université Bishop's (Canada).



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=155#oembed-13>

NOTE LIMINAIRE AUX PERSONNES LECTRICES

Avant de vous lancer dans l'exploration des différentes contributions contenues dans cet ouvrage, nous voulons prendre le temps de vous présenter quelques précisions permettant de contextualiser votre lecture.

L'ouvrage que vous vous apprêtez à lire a été développé pour enrichir concrètement la pratique en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS) en lien avec la compétence 8 du nouveau référentiel de compétences qui invite les personnes enseignantes d'EPS à entretenir le plaisir d'apprendre chez les élèves (MEES, 2020). Convenons que c'est plus facile à dire qu'à faire, que c'est le défi d'une vie pédagogique. Ainsi, par l'expertise des autrices et des auteurs, nous proposerons des repères pour traduire cette compétence complexe et subjective dans la posture fondamentale adoptée par les personnes enseignantes ainsi que dans la planification, le pilotage et l'adaptation des séances d'EPS.

Terminons ce cours préambule en vous invitant à lire les chapitres avec curiosité et ouverture, mais aussi avec un regard critique à l'égard de votre propre contexte professionnel. L'intention est que vous puissiez vous approprier le contenu de l'ouvrage pour l'adapter aux particularités de votre milieu.

Bonne lecture!

David et Jean-François

INTRODUCTION

Jean-François Desbiens et David Larivière

Au Québec, l'École a pour mission d'instruire, de qualifier et de socialiser les jeunes d'âge scolaire; en somme, elle doit les préparer à devenir des citoyens capables et désireux de participer activement et positivement à leur propre développement, de même qu'à celui de la société. C'est tout un programme! L'ampleur et la complexité de cette triple mission doivent nous inciter collectivement à investir encore plus de ressources en vue de relever le défi de faire de l'école un pôle d'attraction suffisamment fort pour les inciter à y demeurer assez longtemps (Banihashem et al., 2021), histoire que le *Padawan* devienne *Jedi*.

Même lorsque les élèves continuent de fréquenter l'école, les accrocher et les intéresser au quotidien demeurent des défis constants, à moins de se satisfaire d'une forme de présentisme scolaire. En éducation physique et à la santé (EPS), par exemple, l'originalité des objets d'apprentissage, la diversité des contextes et la couleur bien particulière de la relation pédagogique qui s'y dessine (Visioli, 2022) devraient susciter l'enthousiasme et la participation, comme le laisse entendre cette savoureuse citation de Marc Durand rapportée par Jérôme Visioli (2022, p. 2) : « [...] La passion, le plaisir, l'engouement, la joie de l'activité commune sont infiniment plus présents et palpables dans les leçons d'EPS que dans d'autres disciplines. »

Des conclusions de recherches plus récentes rapportées par Remacle et al. (2024) tendent toutefois à montrer que la perception des élèves à l'égard du cours d'EPS est plutôt mitigée, que les ressentis négatifs augmentent avec l'âge et que les élèves n'éprouvent pas de véritable soutien de la part de leur personne enseignante dans leur pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire. D'autres travaux (Petiot et Desbiens, 2022) indiquent que les jeunes filles estiment retirer moins souvent de fierté et de plaisir que les garçons de leur participation dans les cours d'EPS, alors qu'elles disent ressentir plus fréquemment de l'anxiété, et même de la honte, dans ce contexte. Bien que fragmentaires, ces évidences, couplées au fléchissement bien documenté (Hogue, 2022) de la pratique régulière de l'activité physique, voire de l'abandon complet des habitudes d'activité

physique constaté plus massivement chez les jeunes filles, suggèrent que l'engagement et la rétention constituent des enjeux clés, tant en ce qui concerne la fréquentation scolaire qu'en ce qui a trait à l'adoption d'un mode de vie sain et actif à long terme.

Le décrochage de l'école comme de l'activité physique peuvent trouver différentes explications. Ce n'est pas l'ambition de ce texte introductif d'en faire l'inventaire ni de les analyser en profondeur. La question est plutôt de savoir sur quels leviers agir pour engager durablement les élèves dans leur projet de scolarisation, leur développement personnel et leur capacité à prendre en charge leur santé globale de manière autonome et responsable. Dans cet esprit, le gouvernement du Québec a introduit formellement la notion de plaisir dans la dernière version du référentiel de compétences pour la profession enseignante au Québec publiée en 2020. Cette décision s'inscrit dans la foulée d'un mouvement constaté dans les programmes scolaires de plusieurs disciplines en France depuis 2008, lequel « témoigne d'une forme d'intérêt, voire d'une prise de conscience avérée du législateur de l'utilité de placer la notion au cœur des apprentissages scolaires » (Morizur et Fuchs, 2019, p. 1). En effet, la compétence professionnelle 8 du référentiel de compétences en enseignement, « Soutenir le plaisir d'apprendre », porte sur le plaisir d'apprendre, un ingrédient perçu comme déterminant pour donner à l'élève l'envie d'apprendre ou telle « la clé de voûte de sa réussite éducative » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 64). Le ministère de l'Éducation demande donc au personnel enseignant d'adopter des pratiques visant à soutenir le plaisir d'apprendre chez les élèves, notamment en entretenant la curiosité et la satisfaction procurées par la découverte et la réussite.

Cet ajout n'est pas anodin. Dans les cultures occidentales, la notion de plaisir est fréquemment affligée de connotations négatives telles que la légèreté, l'amusement et le laisser-aller, la prétention et l'arrogance, la perversité, la luxure, la superficialité, l'égoïsme, etc.; à plus forte raison lorsqu'il est question du corps (Mongeau et Tremblay, 2011; Morizur et Fuchs, 2019). En outre, dans une institution méritocratique comme l'école, elle a été historiquement marquée par la suspicion (Morizur et Fuchs, 2019) et est demeurée, malgré l'avènement des pédagogies centrées sur l'enfant, un peu en marge de ses valeurs phares que sont l'effort, le travail et la persévérance (Haye et Delignières, 2011). Signe du temps, l'école doit opérer un repositionnement dans ses valeurs, sans pour autant les renier, pour aller à la rencontre des injonctions aux plaisirs consommables rapidement qui

caractérisent la société hypermoderne (Lipovetsky, 2004) dans laquelle nous vivons.

Le plaisir est souvent recherché comme un moyen légitime d'enseigner et de faire apprendre à l'école. S'il s'agit d'inciter les élèves à adopter un mode de vie sain et actif de même que certaines pratiques jugées favorables à long terme pour leur développement, le plaisir et la satisfaction doivent aussi être envisagés comme des finalités (Haye et Delignières, 2011).

Faire éprouver du plaisir aux élèves en proposant un environnement scolaire invitant et sécuritaire, un cursus bien conçu et stimulant, des approches pédagogiques inspirantes et des méthodes évaluatives constructives contribuerait donc à rehausser leur expérience scolaire globale en améliorant leur qualité de vie ainsi que leur bien-être général. Celui-ci présente deux facettes qui s'interinfluencent : le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique. Le premier correspond au niveau de plaisir, de confort et de bonheur ressenti. Le second concorde avec l'actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques. Il se manifeste par l'effort, par l'engagement et par la poursuite de buts. Le défi pour l'institution scolaire ainsi que pour les enseignants et les enseignantes consisterait donc à faire ressentir aux élèves un équilibre entre les deux composantes pour un fonctionnement et un épanouissement optimaux (Drouin et al., 2019). Le plaisir serait donc l'un de ces leviers recherchés pour engager et retenir les jeunes à l'école, tout comme pour les inciter à demeurer physiquement actifs. Essayons d'y voir plus clair.

Essentiel à l'existence humaine, le plaisir correspond à un ensemble de sensations agréables qui s'entremêlent, se combinent et s'accroissent mutuellement sur les plans physique, psychologique et relationnel (Mongeau et Tremblay, 2011). L'expérience du plaisir suscite le désir de le prolonger ou de le retrouver. Explorons, au travers de trois idées principales, cette notion qui n'a rien de simple.

La première idée présente le plaisir comme faisant partie d'un complexe, c'est-à-dire d'un groupe d'éléments et de phénomènes entretenant des rapports étroits, voire interdépendants et relativement cohérents, créant ainsi quelque chose de plus grand que la simple addition de ses composantes. Les interactions entre ces éléments et phénomènes produisent, selon les circonstances et les personnes impliquées, des conduites nouvelles, originales, qualifiées d'*émergences*. D'après cette conception, le plaisir est indissociable de phénomènes relevant du fonctionnement neurobiologique de l'organisme

humain, de la vie affective et émotionnelle de même que du fonctionnement perceptivo-cognitif et intellectuel de la personne. Toujours selon celle-ci, il peut être difficile, sinon illusoire, d'isoler et de discriminer le plaisir d'émotions comme la joie, la fierté ou la gratitude; de sentiments comme le bien-être, le bonheur ou la satisfaction dans l'accomplissement; ainsi que de sensations (ex. la gustation, la somesthésie, l'olfaction, etc.). Pour la personne enseignante, le plaisir d'apprendre ne représente donc pas une cible aussi clairement définie que la documentation ministérielle a pu le laisser entendre. En contrepartie, il y a de fortes chances de trouver le plaisir si l'on touche un élément qui lui est rattaché d'assez près comme la satisfaction ou le bien-être.

La seconde idée avance que le plaisir est une façon de faire une expérience du monde qui est mobilisatrice et, dans une certaine mesure, éduicable. Voilà qui devrait faire réagir n'importe quelle personne enseignante! L'expérience se rapporte aux connaissances des objets, des situations et des personnes conservées en mémoire. Elle découle d'une exposition et d'une interaction avec eux de manière plus ou moins prolongée et structurée. Elle suppose d'avoir éprouvé quelque chose de suffisamment fort à leur contact et d'avoir modifié sa vision du monde et de soi-même (Mukamurera et al., 2019, p. 134). En ce sens, elle est propre à la personne, à son histoire : elle est marquée de sa subjectivité.

À travers le cycle du plaisir (Kringelbach et al., 2016), l'expérience fait le pont entre le passé et l'avenir sans faire l'impasse sur le présent. En effet, quand l'élève cherche à reproduire une sensation plaisante, c'est le souvenir d'une expérience passée positive, récente ou lointaine qui, l'engage concrètement dans une série d'actions dans l'attente de la vivre à nouveau avec les mêmes conséquences. Il entre ici dans la première phase du cycle appelée le désir (*wanting*). Quand l'élève vit une sensation plaisante dont il a conscience ici et maintenant, il se situe dans la seconde phase du cycle du plaisir appelée l'appréciation (*liking*). Cette appréciation conduit à une actualisation constante des attentes en fonction des sensations ressenties. Cette troisième phase est celle des apprentissages (*learning*) et de la formation de nouvelles prédictions. L'intégration de l'expérience d'apprentissage que les personnes enseignantes sont encouragées à animer à la fin de leurs cours prend ici toute son importance (Desbiens et al., 2023). Ainsi, il est possible d'amener les élèves à prendre conscience des occasions de plaisir vécues, d'apprendre à les reconnaître, à en percevoir les indices même lorsqu'elles sont diffuses (Mongeau et Tremblay, 2011), mais surtout, il est possible d'apprendre à rechercher le plaisir et à le trouver par conditionnement. Comme nous venons de

le voir avec la phase du désir, la recherche du plaisir n'exclut pas la production d'efforts. Bien au contraire, celle-ci peut amener l'élève à adopter des conduites motivées, c'est-à-dire dotées d'une direction, d'une énergie et d'une certaine persévérance (Reeve, 2015), ce qui confère au plaisir une valeur adaptative d'un point de vue évolutionniste.

La dernière idée propose que le plaisir ressenti est toujours en relation. Selon Mongeau et Tremblay (2011, p. 3), « les plaisirs de la caresse, de la musique, de l'amitié, du travail, etc. s'inscrivent dans la relation qu'on entretient avec le monde », et ce, même si le plaisir est toujours éprouvé sur un plan personnel. En retour, le plaisir ou le déplaisir renforcent ou affaiblissent, selon le cas, cette relation au monde. Selon ce qui précède, la personne enseignante qui se retrouve devant un élève qui refuse de participer au cours de basketball ne devrait-elle pas examiner la relation qu'il entretient avec ce sport, avec le groupe d'élèves, avec la nature et les buts implicites comme explicites des tâches proposées, etc. avant de chercher à imposer une solution autoritaire pour l'amener à s'engager?

Soutenir le plaisir d'apprendre en donnant à l'élève l'envie d'apprendre représente désormais une compétence à développer formellement pour exercer la profession enseignante. Cette compétence prend une signification toute particulière dans un contexte où des difficultés à retenir les élèves à l'école sont relevées et que l'EPS peine à engager durablement les élèves dans un mode de vie sain et actif. Le plaisir est une notion difficile à manipuler si ce n'est par l'entremise d'une certaine ingénierie pédagogique-didactique des expériences d'apprentissage et des relations que l'élève entretient avec le monde. La personne enseignante d'EPS a longtemps été présentée comme une maîtresse de piste (*ringmaster*) (Siedentop, 1991/1994, p. 52). Cela demeure sans doute valable si l'on pense à toutes les compétences de supervision, de pilotage et d'animation qu'elle doit manifester durant la phase interactive de l'enseignement. Comment ne pas aussi se la représenter comme une bâtisseuse d'expériences permettant à l'élève d'édifier progressivement son savoir, sa confiance en lui-même et en ses collègues, sa motivation à relever des défis ainsi qu'à prendre plaisir à explorer l'univers? Les différentes contributions contenues dans cet ouvrage fourniront des pistes aux enseignants et aux enseignantes d'EPS de même qu'à ceux et celles qui aspirent à le devenir pour bâtir des expériences d'apprentissage susceptibles d'engager les élèves dans le cycle du plaisir.

Références

- Banihashem, A., Belzil, C. et Hansen, J. (2021). *Le décrochage scolaire au Québec : résultats et simulations de politiques*. Cirano. <https://cirano.qc.ca/2021RP-20.pdf>
- Desbiens, J.-F., Fraj, H., Spallanzani, C. et Laouini, B. (2023). Les bases de la communication pédagogique en enseignement de l'éducation physique. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p. 195-224). Édition JFD.
- Drouin, P., Bertrand-Dubois, D., Provost-Savard, Y., Champagne, É., Londei-Shortall, J. et Dagenais-Desmarais, V. (2019). La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au travail : vers une compréhension de sa direction. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes*, 12, 14-25. https://www.jiriri.ca/wp-content/upload/2021/03/V12_A1.pdf
- Haye, G. (2011). *Le plaisir*. Édition EP&S.
- Hogue, A.-M. (2022). Recherche-action-formation pour développer l'agir compétent des enseignants à mettre en œuvre un climat motivationnel engageant en éducation physique et à la santé (EPS) au primaire et au secondaire. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/19834>
- Kringelbach, M. L., Stark, E. A., Alexander, C., Bornstein, M. H. et Stein, A. (2016). On cuteness: unlocking the parental brain and beyond. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(7), 545-558. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.003>
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Grasset.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [Référentiel de compétences pour la profession enseignante](#)
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2011). *Tableur sur le plaisir : tactiques et stratégies de communication*. Presses de l'Université du Québec.
- Morizur, Y. et Fuchs, J. (2019). Le plaisir en éducation physique et sportive au cœur d'un dilemme professionnel. Le cas de l'activité de demi-fond. *Recherches & éducations, varia*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7089>

Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les première années d'enseignement. Dans A, Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourlhal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance apprentissage, identité* (p. 129-160). Presses de l'Université Laval.

Petiot, O. et Desbiens, J.-F. (2022). Emotional experience of boys and girls and their perception of teacher's interpersonal behaviors: a sociocognitive perspective in physical education context. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(1), 67-74. [https://doi: 10.7752/jpes.2022.01008](https://doi.org/10.7752/jpes.2022.01008)

Reeve, J. M. (2015). *Understanding motivation and emotion (6e édition)*. Wiley.

Remacle, M., De Raeve, R., Termini, A. et Mouton, A. (2024). Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne : quels sont les ressentis et les perceptions des adolescents et jeunes adultes belges francophones? *eJRIEPS*, 54, <https://doi.org/10.4000/11qf0>

Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. [Developing teaching skills in physical education (3rd edition)] (M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier, trad.). Gaëtan Morin. (Ouvrage original publié en 1991.)

Visioli, J. (2022). Émotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma* [En ligne], 57. [https://doi:https://doi.org/10.4000/trema.7218](https://doi.org/10.4000/trema.7218)

CHAPITRE 1 - L'INSTAURATION D'UN CLIMAT MOTIVATIONNEL ENGAGEANT POUR SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE DES ÉLÈVES

Stéphanie Girard, Luc Simon, Audrey-Anne de Guise et Maxime Mastagli

Contenu du chapitre

- 1. Climat motivationnel et plaisir d'apprendre
 - 1.1 Interrelations entre les concepts
 - 1.2 Plaisir d'apprendre
 - 1.3 Motivations autodéterminées et intrinsèque
 - 1.4 Dimensions du climat motivationnel
- 2. Stratégies motivationnelles engageantes pour soutenir le plaisir d'apprendre
 - 2.1 Stratégie « Prendre en compte les intérêts, les sentiments et les perspectives de l'élève »
 - 2.2 Stratégie « Offrir des choix signifiants aux élèves »
 - 2.3 Stratégie « Prévoir des tâches adaptées aux multiples capacités des élèves et proposer des variantes »
 - 2.4 Stratégie « Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés »
 - 2.5 Stratégie « Établir un fil conducteur qui permet aux élèves de progresser et de prendre conscience des apprentissages réalisés »
 - 2.6 Stratégie « S'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe »
 - 2.7 Stratégie « Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves »
- Conclusion

1. Climat motivationnel et plaisir d'apprendre

Cette première partie du chapitre présente l'interrelation entre les notions de motivation, d'engagement et de plaisir, puis elle définit plus concrètement les notions de plaisir d'apprendre et de motivations autodéterminées et intrinsèque pour, enfin, souligner le rôle de la personne enseignante dans la mise en œuvre d'un climat motivationnel engageant. La seconde partie présentera quelques pièges à éviter et proposera une variété de stratégies motivationnelles engageantes concrètes que les personnes enseignantes peuvent mettre en œuvre dans les cours d'éducation physique.

1.1 Interrelations entre les concepts

Les notions de motivation, d'engagement et de plaisir sont parfois difficiles à distinguer, notamment parce qu'elles sont souvent interreliées. Concrètement, la motivation à apprendre représente ce qui pousse l'élève à participer aux activités d'apprentissage proposées par la personne enseignante et à s'engager dans celles-ci. En cohérence, l'engagement est la manifestation de la motivation : il représente les signes observables d'une motivation de qualité chez l'élève sur les plans comportemental (ex. actions de l'élève), cognitif (ex. pensées et raisonnements de l'élève) et affectif (ex. émotions ressenties par l'élève). Quant au plaisir d'apprendre ressenti par l'élève, il peut témoigner d'un engagement affectif positif de haute intensité, mais aussi contribuer à générer une motivation à apprendre de qualité chez l'élève.

1.2 Plaisir d'apprendre

Comme exposé dans l'introduction, le plaisir est un concept complexe. Il ne se rattache pas systématiquement à l'apprentissage, par exemple écouter un morceau de musique ou savourer un plat lors d'un dîner dans un joli restaurant procure des sensations agréables sans pour autant favoriser le développement personnel ni l'acquisition de nouvelles connaissances.

Dans le but de pouvoir définir plus précisément le plaisir d'apprendre, il faut revenir sur la notion de plaisir. Les travaux scientifiques distinguent notamment deux grands types de plaisir (Drouin et al., 2019), à savoir le plaisir hédonique et le

plaisir eudémonique. Le premier se caractérise par la quête de sensations plaisantes et de confort immédiat. Il se manifeste par des émotions positives vécues sur le moment, telles que la joie, la détente ou la satisfaction qui accompagnent une réussite rapide, par exemple. Le deuxième, pour sa part, est lié à l'épanouissement de son potentiel, à la poursuite d'objectifs porteurs de sens et à la réponse à des besoins psychologiques fondamentaux. Ce second type de plaisir s'exprime dans le sentiment d'accomplissement personnel, dans la progression durable dans un domaine ou encore dans la perception de contribuer à quelque chose de plus vaste que soi. Le plaisir d'apprendre constitue alors un cas particulier du plaisir eudémonique. Il se concentre sur l'enrichissement des compétences et la maîtrise progressive d'un savoir-faire. Ainsi, si tous les plaisirs d'apprendre relèvent du plaisir eudémonique, l'inverse n'est pas vrai : certaines expériences eudémoniques ne sont pas directement liées à l'apprentissage.

En éducation physique, cette forme de plaisir se manifeste dans le cœur même du processus éducatif : perfectionner un geste technique, avancer malgré les obstacles ou encore relever un défi personnel. Le plaisir d'apprendre entretient alors une proximité avec les concepts de motivation autodéterminée et intrinsèque qui font l'objet de la prochaine section.

1.3 Motivations autodéterminées et intrinsèque

En ce qui concerne la définition de la motivation, la théorie reconnaît l'existence de plusieurs types de motivation (Ryan et Deci, 2020). Certains sont plus favorables pour susciter l'engagement et le plaisir d'apprendre chez les élèves. En effet, la motivation peut être classée en trois grandes catégories : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Alors que l'amotivation représente l'absence complète de motivation, la motivation extrinsèque comprend elle-même différentes formes de régulation qui peuvent être classées comme étant contrôlées (lorsqu'une personne s'engage dans quelque chose parce qu'elle se sent obligée de le faire) ou autodéterminées (lorsqu'une personne s'engage dans quelque chose parce qu'elle y adhère et en comprend la pertinence et l'importance). Dans cette optique, ce sont des formes de motivation autodéterminées et intrinsèque, comme présentées dans la figure 1, qu'il faudrait tenter de susciter davantage chez les élèves.

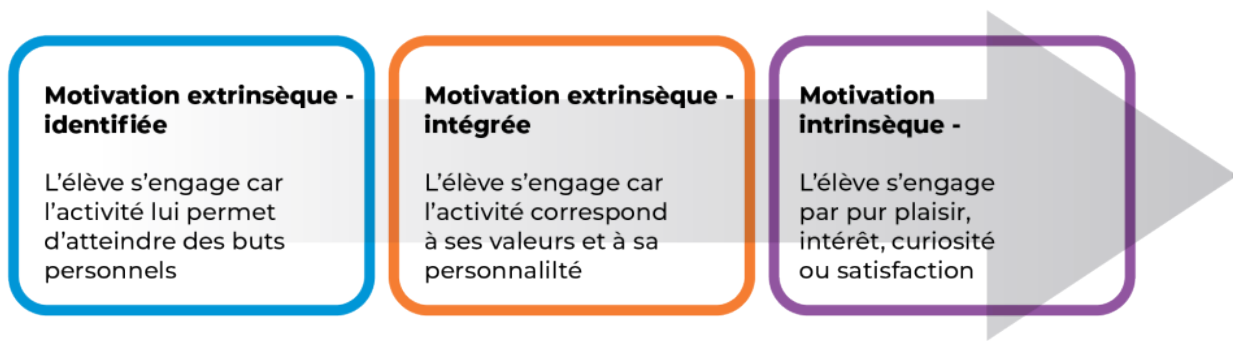


Figure 1. Formes autodéterminées de motivation

De manière plus précise, les formes autodéterminées de motivation extrinsèque s'avèrent fort puissantes pour générer le plaisir d'apprendre chez les élèves, alors que la motivation intrinsèque génère des plaisirs davantage immédiats (ex. hédonique). Ce type de motivation peut provenir de trois sources : la stimulation, la connaissance ou encore l'accomplissement. D'abord, lorsque la motivation intrinsèque découle de la stimulation, elle est liée aux sensations vécues et au plaisir éprouvé pendant la réalisation de l'activité et aurait le potentiel de générer des bio-plaisirs (ex. le plaisir d'une bonne respiration profonde, les endorphines libérées lors de l'effort). Ensuite, la motivation intrinsèque issue de la connaissance est liée au plaisir d'avoir acquis de nouvelles connaissances ou compétences et génèrerait des psycho-plaisirs (ex. la sensation de curiosité satisfaite). Enfin, la motivation intrinsèque issue de l'accomplissement réfère au plaisir de relever des défis et d'éprouver un sentiment de dépassement de soi et génèrerait aussi des psycho-plaisirs (ex. la satisfaction d'avoir réussi un défi perçu comme accessible). La dimension sociale des cours d'éducation physique ajoute aussi la possibilité de susciter des socio-plaisirs (ex. se sentir inclus dans une équipe, partager une activité commune). Somme toute, les cours d'éducation physique ont le potentiel de susciter une variété de plaisirs, mais il faut se rappeler que certains de ces plaisirs (ex. bio-plaisirs) réfèrent davantage au plaisir immédiat (hédonique) qu'au plaisir d'apprendre (eudémonique) comme défini dans la section précédente.

Afin de mieux comprendre les processus impliqués pour susciter le plaisir d'apprendre chez les élèves, on peut s'appuyer sur deux systèmes. Le premier est responsable de comportements automatisés en réponse à la répétition d'expériences affectives plaisantes. Les ressentis positifs provoquent des comportements d'approche (ex. donne l'envie de participer à l'activité et de s'investir dans celle-ci), tandis que les ressentis de déplaisir amènent des

comportements d'évitement (ex. donne l'envie de fuir la situation et de s'en retirer). Le second système repose sur des opérations mentales réflexives permettant la mise en place de prédictions sur le rapport coûts-bénéfices des différentes options possibles. Ainsi, le sens donné aux activités proposées dans le cours (ex. motivation extrinsèque intégrée) ou la sensibilisation à l'importance d'être physiquement actif (ex. motivation extrinsèque identifiée) peuvent encourager l'engagement des élèves. Ce second système peut être responsable de relations complexes vis-à-vis de l'engagement dans la pratique d'activités physiques, en particulier lorsque des expériences positives sont plutôt associées à des comportements sédentaires (ex. jouer à des jeux vidéo), lorsque les bénéfices de la pratique d'activités physiques sont incertains ou trop différés dans le temps, ou lorsque les efforts à accomplir pour en observer les effets semblent trop importants.

1.4 Dimensions du climat motivationnel

Afin de générer les types de motivation autodéterminées et intrinsèque chez les élèves et, ainsi, favoriser leur engagement dans les cours d'éducation physique et leur plaisir d'apprendre, il est recommandé que l'enseignante ou l'enseignant instaure un climat « propice à l'émergence du plaisir », soit un climat motivationnel engageant qui se décline selon quatre dimensions (Girard et al., 2023; Girard et Hogue, 2023). Comme illustré dans la figure ci-dessous, cela implique de mettre en place des stratégies visant à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, qui sont innés et universels chez l'ensemble des individus (Ryan et Deci, 2020), soit les besoins d'autonomie, de compétence par la mise en place d'une structure et l'instauration d'un climat de maîtrise et d'appartenance. L'instauration d'un climat de maîtrise aura pour effet d'encourager les élèves à s'engager et à fournir des efforts dans les tâches proposées dans le but de progresser et de s'améliorer (poursuite de buts de maîtrise) plutôt que de chercher à surpasser les autres et à se sentir meilleurs qu'eux (poursuite de buts de performance). Bien sûr, cela ne signifie pas d'enlever toute forme de rivalité entre les élèves, mais plutôt d'orienter les rétroactions et les consignes en lien avec les apprentissages ciblés et les progrès réalisés plutôt qu'en lien avec le classement final, par exemple (voir la contribution de Chevrier et Roy dans cet ouvrage).

Dimension d'un climat motivationnel engageant (soutien des besoins des élèves)



Adapté de Girard et al. (2023) et Girard et Hogue (2023)

Les fondements théoriques sous-tendant l'instauration des quatre dimensions d'un climat motivationnel engageant en éducation physique sont résumés dans la figure 2. Concrètement, lorsque les besoins d'autonomie, de compétence (par la mise en place d'une structure et par l'instauration d'un climat de maîtrise) et d'appartenance sont soutenus, la qualité de la motivation des élèves, leur engagement, leur bien-être et, ultimement, leur plaisir d'apprendre seront favorisés.

Climat motivationnel engageant

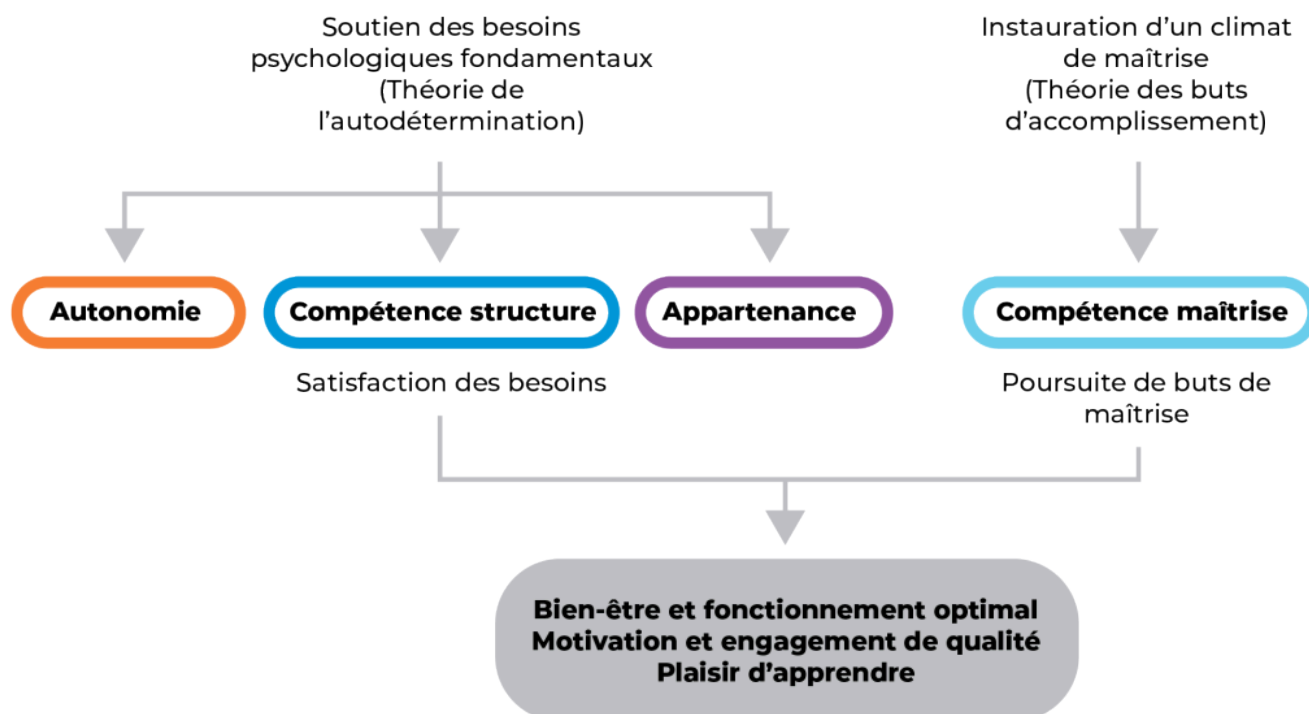


Figure 2. Fondements théoriques (adaptée de Duda et al., 2018, p. 86)

Sur la base de ces théories, il est aussi envisageable que les personnes enseignantes posent des actions ou tiennent des propos qui pourraient, involontairement, nuire au soutien de la motivation à apprendre et de l'engagement des élèves et, par le fait même, limiter le plaisir d'apprendre ressenti par les élèves en générant davantage d'émotions négatives (ex. honte, stress, anxiété, désintérêt, ennui) comme illustré dans la figure 3.

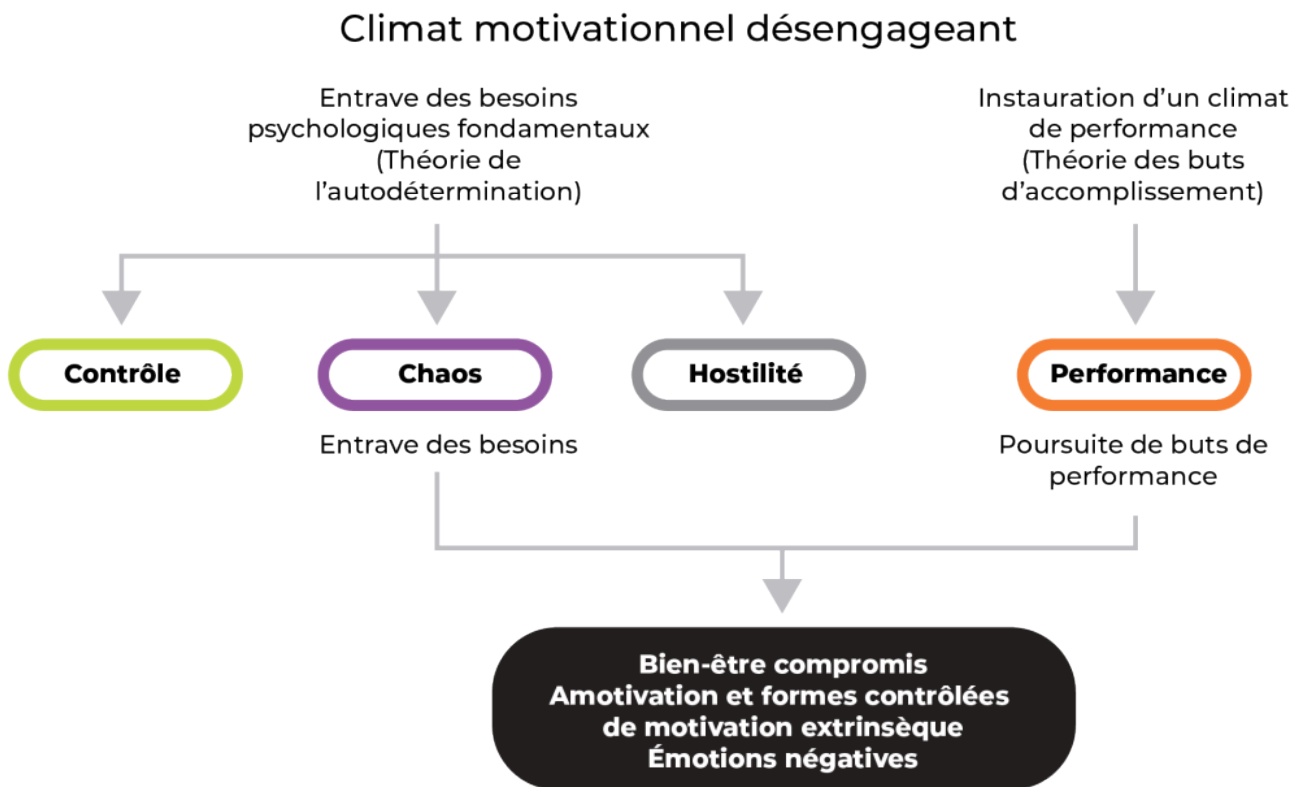


Figure 3. Fondements théoriques (adaptée de Duda et al., 2018, p. 86)

Voici une description de chacune des dimensions d'un climat motivationnel désengageant et des pistes de réflexion permettant d'identifier des pratiques qui pourraient avoir l'effet inverse que celui escompté sur le plaisir d'apprendre des élèves.

1.4.1 Entrave du besoin d'autonomie des élèves (contrôle)

Les personnes enseignantes peuvent, parfois et sans le vouloir, nuire à la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves, notamment en imposant des décisions sans prendre en compte leurs perceptions ou leurs intérêts, ou encore sans expliquer les raisons qui motivent leurs choix. Ce type de comportement peut affecter l'intérêt des élèves à participer et, par le fait même, le plaisir ressenti. Par ailleurs, pour susciter un engagement immédiat, les enseignants peuvent être tentés de proposer une récompense ou de menacer de la retirer (ou encore d'imposer une sanction) afin d'obtenir le comportement attendu. Dans cette optique, l'élève s'engage alors principalement pour obtenir cette récompense, plutôt que par réel plaisir, ou parce qu'il comprend l'intérêt que peut représenter

cet engagement pour lui. De plus, il peut arriver que les personnes enseignantes orientent de manière rigide les tâches ainsi que la façon dont les élèves mobilisent leurs aptitudes et leurs connaissances (ex. « *Place-toi ici.* »; « *Fais la passe là.* »; « *Place ton pied comme ça.* »). Utiliser un vocabulaire « directif » plutôt qu'un temps de verbe comme le conditionnel présent (ex. « *Tu pourrais te placer ici.* ») ou une question (ex. « *À quel endroit crois-tu que ce serait le plus stratégique de te placer?* ») laisse peu de place à l'élève pour explorer et trouver des façons de faire qui lui conviennent.

Il est important de rappeler que les personnes enseignantes ont souvent recours à des stratégies plus contrôlantes ou directives dans le but de maintenir une gestion de classe structurée et efficace. Il reste néanmoins tout à fait possible de soutenir le besoin d'autonomie des élèves, tout en respectant un cadre clair et en fournissant des consignes précises. Soutenir ce besoin ne signifie donc pas de laisser les élèves prendre toutes les décisions du cours, mais plutôt de reconnaître qu'ils peuvent avoir des intérêts et des façons d'apprendre différentes. En ce sens, il importe de chercher à proposer des alternatives (ex. stratégies pédagogiques, tâches, moyens d'action) qui ont le potentiel de convenir à des élèves qui ont des besoins multiples et variés. Lorsque cela n'est pas possible, il est pertinent de leur expliquer pourquoi. Ce faisant, cela permet aux élèves de comprendre les raisons qui sous-tendent les contraintes imposées et d'y adhérer consciemment, ce qui contribue à faire évoluer leur motivation d'une forme contrôlée (« *Je suis obligé et je ne comprends pas pourquoi, alors je me sens contraint et ça me tente moins de participer.* ») vers une forme autodéterminée (« *Je suis obligé, mais je comprends pourquoi, alors je m'engage volontairement et en connaissance de cause.* »).

Pour soutenir la réflexion, je peux me demander...

- 1 Comment je fais preuve d'ouverture face aux plaintes, aux revendications et aux propositions des élèves ?
- 2 Quelle latitude est offerte aux élèves dans le choix des modalités de réalisation de l'activité ?
- 3 De quelle manière je tiens compte de la perspective et des intérêts variés des élèves dans l'organisation des activités de mon cours ?
- 4 Quelle place je laisse aux élèves afin qu'ils sentent qu'ils peuvent mobiliser leurs aptitudes et leurs connaissances dans les tâches que je propose ?

1.4.2 Entrave du besoin de compétence (manque de structure à chaos)

Les personnes enseignantes peuvent nuire à la satisfaction du besoin de compétence des élèves en omettant d'avoir une ligne directrice claire. En étant trop vagues sur la nature des apprentissages ciblés et spécifiques au cours, ils font en sorte que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils doivent travailler ni comment la tâche proposée leur permettra de développer des habiletés essentielles à l'atteinte des objectifs ciblés (notamment si cet objectif n'est pas clairement identifié ni annoncé). Les personnes enseignantes peuvent également nuire à ce besoin en offrant plusieurs (trop de) conseils pour aider les élèves, sans que ces conseils soient orientés vers l'objectif d'apprentissage. Les élèves peuvent donc perdre de vue ce sur quoi ils doivent fournir des efforts pour atteindre les objectifs ciblés. Soutenir ce besoin par la structure signifie donc d'annoncer les objectifs d'apprentissage, d'identifier clairement ses attentes et de rétroagir en lien avec ces objectifs afin de permettre aux élèves de comprendre les intentions d'apprentissage et la cohérence du cours.

Pour soutenir la réflexion, je peux me demander...

- 1 Comment je rends explicite le fil conducteur du cours ainsi que celui de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) pour les élèves ?
- 2 Quels conseils réellement orientés sur l'atteinte de l'objectif de la séance enseignée je peux donner aux élèves ?
- 3 Comment je vais organiser la phase d'intégration du cours pour faire prendre conscience aux élèves des apprentissages et des progrès qu'ils ont réalisés, en lien avec les objectifs ciblés pendant le cours ?

1.4.3 Entrave du besoin de compétence (climat de performance)

Les personnes enseignantes peuvent également nuire à la satisfaction du besoin de compétence en mettant l'accent sur la compétition et la comparaison entre les élèves (performance) plutôt que sur la maîtrise. En effet, par certaines rétroactions ou commentaires, ou par la nature de certaines tâches, il est possible que la personne enseignante indique aux élèves que ce qu'il valorise davantage dans le cours est la performance ou le résultat obtenu (ex. « *Bravo, tu as fait un point!* » au lieu de « *Bravo, tu as bien frappé le ballon et tu as cadré ton tir!* »; « *Bravo, tu as parcouru la distance en moins de 10 minutes, tu es vraiment le plus rapide de tous!* » au lieu de « *Bravo, tu as atteint ton objectif personnel et tu peux être fier de ta progression!* »). De plus, une personne enseignante qui instaure un climat de performance place les élèves dans des situations où ils sont amenés à se comparer entre eux, voire à être retirés d'une activité s'ils ne sont pas suffisamment performants (ex. une activité où seuls les élèves qui font des points restent sur le jeu). Bien que le fait de gagner puisse effectivement être prisé par certains élèves qui apprécient les activités sportives de compétition, ce genre de situations nuit généralement à l'engagement et au plaisir d'apprendre ressenti par les élèves qui se sentent moins habiles. Cela pourrait même être le cas pour des élèves qui se sentent habituellement compétents (ex. dans les sports collectifs impliquant la manipulation d'objets), mais qui, pour un moyen d'action donné (ex. acrogym ou

athlétisme), se sentiraient moins bons. Effectivement, ce genre de pratiques amène les élèves à se sentir valorisés et mis de l'avant seulement lorsqu'ils sont plus habiles que les autres, et ce, indépendamment de leur niveau de maîtrise réel, des progrès réalisés et des efforts consentis pour atteindre l'objectif ciblé. Dans cette optique, la personne enseignante devrait veiller à permettre à tous les élèves d'avoir l'occasion de se sentir compétents, et cela passe par une attention particulière à la bonne didactisation des activités, au bon dosage de la difficulté perçue par l'élève et à la mise en réussite réelle, sincère et donc crédible de l'élève.

Pour soutenir la réflexion, je peux me demander...

1

Comment je m'assure d'orienter l'élève vers la recherche de progrès personnels, plutôt que vers la comparaison avec les autres élèves, dans la formulation de mes consignes, de mes attentes et de mes rétroactions ?

2

Comment je m'assure de mettre l'accent davantage sur le processus d'apprentissage, plutôt que sur les résultats obtenus, dans la formulation de mes consignes, de mes attentes et de mes rétroactions ?

3

De quelle manière je valorise l'effort et la persévérance chez tous les élèves, et ce, peu importe leur niveau d'habileté, plutôt que seulement le succès (sans nécessairement avoir fourni d'effort) ?

1.4.4 Entrave du besoin d'appartenance

Finalement, les personnes enseignantes peuvent également nuire à la satisfaction du besoin d'appartenance des élèves. Par souci de garder une posture professionnelle et d'autorité par rapport aux élèves, quelques personnes enseignantes choisissent de garder une certaine distance (ex. limiter les échanges extrascolaires, rester neutres face aux émotions des élèves, freiner un échange plaisant sous prétexte qu'il faut maintenant se mettre au travail). D'autres tendent à privilégier un humour sarcastique avec les élèves. Or, ce genre d'humour risque de ne pas être compris par tous, et pourrait générer des émotions négatives chez plusieurs d'entre eux (ex. tristesse, frustration, gêne, honte, colère). Enfin, dans un souci d'offrir des choix aux élèves, certaines personnes enseignantes les laissent faire leurs propres équipes ou laissent des élèves à l'écart (souvent en tenant pour

acquis qu'ils sont mieux de ne pas *forcer* un ou une élève qui fait le choix de se retirer et de ne pas participer). Ce genre de stratégies peut amener les élèves à se sentir exclus (notamment ceux qui sont choisis en dernier dans la composition des équipes, ou encore ceux qui se retirent parce qu'ils ne se sentent pas bien avec leur équipe ou dans les tâches proposées). Pour soutenir ce besoin, il importe donc de chercher à montrer aux élèves qu'ils comptent pour la personne enseignante et que le cours d'EPS est un endroit dans lequel ils peuvent être à l'aise et se sentir protégés des moqueries ou du rejet des autres.

Pour soutenir la réflexion, je peux me demander...

- 1 Comment je m'assure qu'aucun élève ne se sentira exclu de l'activité ou du groupe lors de la création des équipes et de la planification des activités et du déroulement du cours ?
- 2 Comment j'apprends à connaître mes élèves ?
- 3 Comment je fais sentir à mes élèves que je suis disponible pour discuter avec eux et que je m'intéresse à eux ?
- 4 Comment je fais sentir à chacun de mes élèves qu'il est important et que son bien-être me tient à cœur ?
- 5 De quelle manière le cours permet aux élèves de développer et de maintenir des relations positives et harmonieuses ?

En résumé, le climat motivationnel créé par la personne enseignante d'éducation physique a un impact direct sur les émotions des élèves, notamment sur le plaisir ressenti et l'anxiété (Simon et al., 2025). Un climat motivationnel engageant favorise la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie, appartenance) et l'adoption de buts de maîtrise, ce qui augmente le plaisir d'apprendre. Ce plaisir aide les élèves à rester concentrés et engagés dans la tâche. À l'inverse, un climat désengageant génère de la frustration des besoins, ce qui peut provoquer de l'anxiété chez les élèves, ou d'autres émotions négatives, augmentant leur distraction et rendant l'apprentissage plus difficile. Par exemple, lorsque les élèves se sentent contrôlés ou isolés, ils sont plus anxieux et moins investis dans l'activité, ou moins à l'écoute de la personne enseignante. Ainsi, lors de la création d'un climat motivationnel engageant, celle-ci ne se contente pas de

piloter les activités, elle joue aussi un rôle clé pour limiter l'émergence d'émotions négatives et favoriser une meilleure attention, conditions essentielles pour apprendre efficacement et pour faire naître et entretenir le plaisir d'apprendre.

2. Stratégies motivationnelles engageantes pour soutenir le plaisir d'apprendre

Dans une perspective de fournir aux personnes enseignantes des moyens concrets pour favoriser le plaisir d'apprendre des élèves en mettant en œuvre un climat motivationnel engageant, la présente section présentera des situations auxquelles elles peuvent être confrontées, indiquera les comportements à éviter face à de telles situations et proposera des stratégies à mettre en place avec les élèves afin de soutenir leurs trois besoins psychologiques fondamentaux et de les orienter vers l'adoption de buts de maîtrise.

2.1 Stratégie « Prendre en compte les intérêts, les sentiments et les perspectives de l'élève »

Mise en contexte :

- **Élève** : « Ah non! pourquoi on fait encore du soccer? »
- **Enseignant qui cherche à maintenir le contrôle (entrave du besoin d'autonomie)** : « Parce que c'est moi qui décide, c'est ce qui est prévu, ça ne sert à rien de s'obstiner. »
- **Enseignant qui cherche à soutenir le besoin d'autonomie** :
 - Choix 1 : « Je comprends que certains d'entre vous n'aiment pas le soccer et, dans d'autres circonstances je serais ouvert à envisager un autre moyen d'action. Par contre, c'est ce qui avait été convenu avec mes collègues dans la planification globale. Pour les prochains cours c'est donc le seul plateau dont je dispose. Pour ces raisons, je vais donc maintenir ce moyen d'action, mais je prends note de ce que vous me dites pour tenter de fonctionner différemment une prochaine fois ».
 - Choix 2 : « Je remarque que plusieurs d'entre vous n'aiment pas le soccer. Puisqu'il s'agit de la majorité de la classe, je vous propose de changer pour le basketball, considérant qu'il s'agit d'un moyen d'action qui peut

nous permettre de travailler l'apprentissage ciblé initialement (faire progresser l'objet) et que nous avons aussi accès à ce plateau. »

Globalement, cette stratégie consiste à tenir compte des intérêts des élèves au regard de différents aspects du cours, tels que les moyens d'action proposés, les modalités d'enseignement utilisées ou le déroulement du cours. Concrètement, il s'agit de leur montrer que la personne enseignante prend en considération, dans la mesure du possible, leurs besoins, leurs demandes ou leurs préférences, et qu'elle les écoute.

Toutefois, il ne s'agit pas de répondre à toutes leurs demandes. Il est tout à fait possible de refuser une proposition à certains moments. En fonction du type de dialogue que la personne enseignante souhaite adopter avec ses élèves, elle peut soit choisir de refuser en expliquant simplement les raisons pour lesquelles une idée ou une préférence est retenue plutôt qu'une autre, soit rassurer l'élève dont l'intérêt n'est pas rejoint (ex. « *Je comprends que tu sois moins intéressé(e) par cette tâche ou ce moyen d'action. Voici toutefois comment je pense que tu pourras y trouver ton compte...* »).

2.2 Stratégie « Offrir des choix significatifs aux élèves »

Mise en contexte :

- **Enseignant qui cherche à maintenir le contrôle** : « *Nous allons tous pratiquer la manchette pendant 5 minutes. Après, nous allons pratiquer la touche pendant 5 minutes.* »
- **Enseignant qui cherche à soutenir le besoin d'autonomie** : « *Durant les 10 prochaines minutes, j'aimerais que tu pratiques pendant au moins 5 minutes le mouvement qui représente un plus grand défi pour toi. Le reste du temps, tu peux choisir en fonction de la trajectoire du ballon.*»

Globalement, cette stratégie consiste à offrir des choix aux élèves afin qu'ils se sentent en contrôle de leur apprentissage. Il est possible d'offrir des choix de plusieurs manières, notamment au regard de la création des équipes, du type d'action à pratiquer ou des mouvements à exécuter. Par ailleurs, il est à noter que l'offre de choix dans la précédente mise en contexte permet de soutenir à la fois le

besoin d'autonomie et de compétence des élèves, considérant qu'ils peuvent faire un choix en fonction de leur propre perception de ce qui est difficile ou non pour eux. Autrement dit, ce n'est pas la personne enseignante qui leur dicte d'emblée quelles actions devraient être faciles ou difficiles.

Toutefois, il demeure important d'être structuré dans la manière d'offrir des choix, notamment au regard de la gestion du groupe (ex. donner des consignes claires quant à la manière de faire les équipes), ainsi que de garder en tête l'intention d'apprentissage (ex. faire respecter le groupe musculaire ciblé en laissant le choix de l'exercice à réaliser et en ayant nommé les consignes de sécurité relatives aux mouvements proposés). Afin de bien articuler l'ensemble de ces stratégies, l'étape de planification s'avère cruciale.

2.3 Stratégie « Prévoir des tâches adaptées aux multiples capacités des élèves et proposer des variantes »

Mise en contexte :

- **Enseignant qui met en place un climat de performance** : « *Aujourd'hui, l'objectif du cours est d'apprendre à manier la corde à sauter pour faire un enchaînement de trois sauts différents. Vous devriez tous réussir à faire 5 fois d'affilée l'enchaînement enseigné d'ici à la fin de la période.* »
- **Enseignant qui cherche à mettre en place un climat de maîtrise** : « *Aujourd'hui, l'objectif du cours est d'apprendre à manier la corde à sauter pour faire un enchaînement de trois sauts différents. Voici différents types de sauts de niveaux de difficulté variables. Vous pouvez vous exercer afin d'identifier quel niveau de difficulté vous convient le mieux pour être en mesure d'enchaîner trois types de saut différents selon les éléments techniques enseignés pour chacun : vous pouvez commencer avec un saut dans lequel vous vous sentez plus habiles et pour lequel vous êtes en mesure de faire plusieurs répétitions, puis progressivement expérimenter des sauts plus complexes. Vous pouvez demander à un autre élève de vous filmer et de vous aider à identifier les éléments que vous pourriez améliorer pour progresser vers des sauts plus complexes ou pour rendre votre enchaînement plus fluide.* »

Globalement, cette stratégie consiste à ce que tous les élèves (les débutants comme les avancés) puissent progresser à leur rythme et vivre des réussites. Dans cette optique, la personne enseignante devrait proposer des variantes qui facilitent la tâche des élèves qui rencontrent beaucoup de difficulté en leur permettant notamment de se pratiquer dans des contextes diversifiés plutôt que de viser la réussite d'un mouvement précis sans adaptation. L'objectif n'étant pas qu'ils maîtrisent chaque variante en soi, mais qu'ils puissent travailler sur l'apprentissage à leur rythme et progressivement vivre des réussites (et ce, peu importe leur niveau d'habileté). Ainsi, ils seront davantage engagés dans la tâche que si celle-ci est trop complexe ou que s'ils remarquent qu'ils sont incapables d'atteindre les standards imposés.

Il importe également de fournir des variantes plus complexes aux élèves qui ont beaucoup de facilité avec la tâche proposée (une variante qui leur permet de progresser dans leur apprentissage, et ce, même s'ils sont déjà très avancés). Par exemple, dans la situation précédente, l'enseignante ou l'enseignant pourrait proposer à l'élève de faire l'exercice en alternant entre son pied dominant et son pied non dominant, puis seulement avec son pied non dominant (il pourrait aussi lui proposer les variantes de rebonds pour le pied non dominant si l'élève rencontre certaines difficultés à ce stade).

2.4 Stratégie « Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés »

Mise en contexte :

- **Enseignant qui met en place un climat de performance** : « *Bravo, tu as fait un beau but!* »
- **Enseignant qui cherche à mettre en place un climat de maîtrise** : « *Bravo! ton bâton était bien placé et tu as bien fait ton transfert de poids lorsque tu as fait ton but, j'ai remarqué tes efforts déployés pour te positionner dans l'espace libre.* »

Globalement, cette stratégie consiste à souligner les efforts et les apprentissages (mise en œuvre des critères de réussite) des élèves. Le fait de faire ce genre de rétroactions permet aux élèves plus habiles de se concentrer sur les

apprentissages ciblés et aux élèves ayant plus de difficultés de ne pas percevoir que l'accent est seulement mis sur le résultat (faire un but), mais plutôt sur le processus (apprendre à bien placer son corps lors d'un lancer-frapper).

Lorsqu'une personne enseignante utilise ce genre de stratégie, il est important qu'elle soit consciente à qui s'adressent les rétroactions, notamment dans l'optique que tous les élèves puissent recevoir des rétroactions positives (tant ceux qui ont de la facilité que ceux qui doivent déployer plus d'efforts pour atteindre les objectifs).

2.5 Stratégie « Établir un fil conducteur qui permet aux élèves de progresser et de prendre conscience des apprentissages réalisés »

Mise en situation :

- Enseignant incohérent :
 - Explications de début de cours : *« Aujourd'hui, l'objectif d'apprentissage est d'apprendre comment faire des touches. Pour t'aider, tu peux former un triangle avec tes mains. »*
 - Pendant le cours : *« Il faudrait que tu te places à cet endroit pour mieux attaquer. »*
- Enseignant cohérent :
 - *Même explications de début de cours.*
 - Pendant le cours : *« Rappelle-toi que pour bien réaliser une touche, ça t'aidera si tu places tes mains en triangle. »*

Globalement, cette stratégie consiste à avoir une intention d'apprentissage claire et à y rester fidèle tout au long de la séance. La mise en œuvre de cette stratégie aide les élèves à savoir ce sur quoi se concentrer pour progresser. Cette façon de faire les encourage et renforce leur sentiment de compétence. Cette stratégie vise notamment à éviter de donner des conseils sur trop d'éléments différents en même temps, car cela nuit à la compréhension de l'élève en générant une certaine confusion quant aux éléments sur lesquels il doit travailler pour progresser et atteindre les objectifs d'apprentissage ciblés pour la séance.

2.6 Stratégie « S'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe »

Mise en contexte :

- **Enseignant qui peut nuire à la satisfaction du besoin d'appartenance** : « *Pour créer les équipes, nous allons sélectionner quatre chefs d'équipe qui appelleront un élève à tour de rôle.* »
- **Enseignant qui cherche à soutenir le besoin d'appartenance** : « *Pour créer les équipes, quatre élèves sépareront les élèves de manière équilibrée selon les forces de chacun (à partir d'une liste d'élèves). Une fois les équipes constituées, ils tireront au hasard l'équipe qu'ils rejoindront en tant que capitaines. De cette manière, tous se sentiront inclus.* »

Globalement, cette stratégie consiste à utiliser des moyens qui permettent aux élèves de ne pas se sentir exclus (comme la méthode des capitaines pour créer les équipes, considérant que certains élèves – souvent les mêmes – sont choisis en dernier). Dans d'autres situations, il s'agit également pour la personne enseignante d'intervenir lorsqu'elle remarque des situations où certains élèves sont exclus ou ridiculisés. À cet effet, il peut s'avérer nécessaire d'enseigner, de manière explicite, les comportements prosociaux et éthiques attendus dans la pratique d'activités physiques, d'autant plus si ces comportements font l'objet d'une évaluation dans le cadre du cours. Autrement dit, il ne faut pas tenir pour acquis que les élèves savent comment faire, il faut leur enseigner les comportements attendus, puis leur donner l'occasion de les pratiquer en leur fournissant des rétroactions afin qu'ils puissent s'améliorer et maintenir ces comportements.

2.7 Stratégie « Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves »

Mise en contexte :

Élève : « *Je suis désolée Monsieur, aujourd'hui je suis très fatiguée puisqu'hier je me suis couchée très tard. J'avais une partie d'ultimate frisbee et elle a été retardée.* »

- Enseignant qui peut nuire à la satisfaction du besoin d'appartenance : « Ce

n'est pas de mes affaires, je m'attends à ce que tu donnes ton 100 % aujourd'hui, tu seras évaluée. »

- Enseignant qui cherche à soutenir le besoin d'appartenance : *« Je comprends, merci de me l'avoir dit. Est-ce que ta partie s'est bien déroulée? Je t'invite quand même à donner ton maximum, puisque c'est un cours d'évaluation, mais j'en tiendrai compte. »*

Globalement, cette stratégie consiste à s'intéresser aux activités parascolaires ou extrascolaires des élèves sans devenir trop intime. Cela peut se faire au retour d'un long congé ou d'une fin de semaine, alors que la personne enseignante sait qu'un élève en particulier avait une activité spéciale, sportive ou non, ou lors d'échanges plutôt informels au début ou à la fin des cours.

Il n'est pas rare que certaines personnes enseignantes craignent de développer une relation de trop grande proximité avec les élèves lorsqu'ils entretiennent ce genre de conversations. Or, il est tout à fait possible de s'informer de la vie des élèves ou de partager certaines informations personnelles (ex. le nom des enfants, la présence d'animaux à la maison, les activités sportives pratiquées dans le quotidien) tout en gardant certaines informations privées et en maintenant une distance professionnelle.

Conclusion

Pour terminer, le présent chapitre visait à permettre aux personnes enseignantes de poser un regard critique sur les moyens dont elles disposent pour soutenir la motivation, l'engagement et le plaisir d'apprendre des élèves dans les cours d'éducation physique. De manière générale, il est recommandé d'utiliser des stratégies motivationnelles qui soutiennent les besoins d'autonomie, de compétence (par la structure) et d'appartenance, et qui prônent un climat de maîtrise. Souvent, ce ne sont que de petits ajustements (ex. choix de mots ou de temps de verbe) qui peuvent faire une grande différence pour les élèves... À cette fin, la majeure partie de ces ajustements peuvent être réfléchis en amont des cours, notamment au moment de concevoir la planification, et ce, pour chacune des phases de la séance (préparation, réalisation et intégration).

Références

Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J. et Balaguer, I. (2018). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport. Dans C. J. Knight, C. G. Harwood et D. Gould (dir.), *Sport psychology for young athletes* (p. 81-93). Routledge. 9

Girard, S., Desbiens, J.-F. et Hogue, A.-M. (2023). Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education: A quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>

Girard, S. et Hogue, A.-M. (2023). Le climat motivationnel en éducation physique et à la santé. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p. 255-288). Éditions JFD.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Simon, L., Mastagli, M., Girard, S., Bolmont, B. et Hainaut, J.-P. (2025). Motivational climate in physical education: How anxiety and pleasure modulate concentration and distraction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0256>

CHAPITRE 2 - L'INCLUSION AU SERVICE DU PLAISIR D'APPRENDRE

Cassandra Ouellet et Claudia Verret

Contenu du chapitre

- 1. Obstacles et leviers de l'éducation physique inclusive pour soutenir le plaisir de tous les élèves
 - 1.1 Le paradoxe des intentions et des pratiques enseignantes en contexte d'inclusion
 - 1.2 Les expériences mitigées des élèves ayant des besoins hétérogènes en éducation physique et à la santé
 - 1.3 Les implications pour la pratique
- 2. Des stratégies au service du plaisir de tous les élèves
 - 2.1 Connaître ses élèves
 - 2.2 Cibler et mettre en place des composantes de différenciation pédagogique
- 3. Les points saillants
- Conclusion

1. Obstacles et leviers de l'éducation physique inclusive pour soutenir le plaisir de tous les élèves

L'éducation inclusive représente l'un des défis majeurs de l'éducation contemporaine. Loin d'être simplement une question d'intégration physique des élèves ayant des besoins particuliers (EBP), l'inclusion authentique vise à créer un environnement où chaque élève peut développer son plein potentiel tout en éprouvant du plaisir à apprendre. Elle constitue une philosophie éducative qui reconnaît et valorise la diversité et l'hétérogénéité des besoins de tous les élèves, qu'ils rencontrent des besoins éducatifs particuliers comme des difficultés

d'adaptation ou d'apprentissage ou une situation de handicap, qu'ils viennent de milieux culturels ou linguistiques différents, ou simplement qu'ils aient des préférences, des capacités ou des rythmes d'apprentissage variés.

La différenciation pédagogique (DP) est une voie promue dans la documentation scientifique et dans les documents ministériels du Québec afin de répondre à cette hétérogénéité chez les élèves. En EPS, la DP poursuit deux buts complémentaires : rendre les apprentissages accessibles à l'ensemble des élèves et soutenir leur socialisation.

La DP se concrétise lorsque les élèves peuvent exercer des choix basés sur leurs intérêts, leurs rythmes ou leurs capacités. Les enseignantes et les enseignants qui s'engagent dans la DP offrent des défis optimaux, adaptés aux capacités des élèves, afin de créer les conditions d'un engagement authentique et durable. Cet arrimage de l'expérience d'apprentissage aux capacités individuelles respecte l'hétérogénéité du groupe, tout en maintenant des objectifs communs.

En plus des choix offerts aux élèves, la DP passe également par la création de tâches d'apprentissage qui valorisent l'effort et le progrès personnel plutôt que la performance comparative. Cette approche permet à chaque élève de vivre des réussites et de développer sa confiance en ses capacités, indépendamment de son niveau de départ. Les enseignantes et les enseignants qui adoptent cette perspective créent un environnement de maîtrise où les erreurs sont perçues comme des étapes naturelles de l'apprentissage plutôt que comme des échecs.

Sur le plan social, le sentiment d'appartenance se construit par la création d'occasions de collaboration authentique entre tous les élèves. Les activités coopératives, où chacun contribue selon ses forces au succès de l'équipe, favorisent la reconnaissance mutuelle et développent des liens sociaux positifs. Cette approche transforme la diversité des habiletés en richesse collective au lieu d'une source de division.

Lorsque ces conditions d'accessibilité et de socialisation sont remplies, les élèves ont tendance à s'engager plus profondément dans leurs apprentissages, persévèrent face aux difficultés et développent une relation positive avec l'école et plus particulièrement avec l'EPS. Ces conditions sont importantes pour l'ensemble des élèves et tiennent une place encore plus grande pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Afin de susciter le plaisir d'apprendre en contexte hétérogène, il devient dès lors important de créer un climat de classe bienveillant

et coopératif où l'erreur est perçue comme une étape normale du processus d'apprentissage plutôt que comme un échec.

1.1 Le paradoxe des intentions et des pratiques enseignantes en contexte d'inclusion

La littérature scientifique révèle un paradoxe intrigant concernant les attitudes des enseignantes et des enseignants d'EPS en ce qui concerne l'éducation inclusive. Selon une méta-analyse systématique récente (Arroyo-Rojas et Hodge, 2024), ces personnes ont globalement des attitudes favorables envers l'inclusion ; toutefois, cette attitude positive générale cache des nuances importantes et des défis persistants qui expliquent l'écart entre les intentions et la réalité enseignante vécue sur le terrain.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants partagent quasi unanimement l'objectif normatif de l'inclusion, reconnaissant sa valeur éthique et pédagogique. Cependant, sa réalisation concrète est plutôt perçue comme étant impossible à atteindre dans les conditions actuelles d'enseignement. Cette perception s'explique principalement par trois facteurs interreliés : le sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires pour répondre à l'hétérogénéité des élèves, l'insuffisance des ressources matérielles et humaines et aussi, les présuppositions profondément ancrées liées à la construction sociale de la « normalité » en EPS. Par exemple, l'EPS, notamment au secondaire, est reconnue comme une discipline fortement orientée vers les sports collectifs et compétitifs. Cette perspective, centrée sur un type d'élève performant, peut exacerber l'écart avec d'autres qui ont des préférences différentes quant aux moyens d'action ou qui ont un rapport différent avec la compétition.

1.2 Les expériences mitigées des élèves ayant des besoins hétérogènes en éducation physique et à la santé (EPS)

L'EPS est une discipline qui offre un grand potentiel d'inclusion. Ainsi, au Québec, tous les élèves ont accès à des périodes hebdomadaires d'EPS. De même, le *Programme de formation de l'école québécoise* en EPS prévoit que les élèves développent leurs compétences dans divers contextes d'apprentissage en faisant

appel à des principes d'action variés (collectif, individuel). Il prescrit également que les élèves réalisent des apprentissages en fonction de leurs capacités, ce qui répond aux prémisses de l'éducation inclusive. De plus, dans plusieurs milieux scolaires, l'EPS est vue comme un moment propice pour jumeler des élèves scolarisés dans des groupes adaptés à ceux des groupes ordinaires ou pour intégrer ponctuellement ou à long terme un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en milieu scolaire régulier.

Le plaisir des élèves lors des cours d'EPS est particulièrement important pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En effet, les recherches indiquent que pour ceux-ci, le plaisir lié la pratique de l'activité physique en milieu scolaire est un facteur important de leur perception globale de santé, qui est positivement associé à leur santé mentale et à leur socialisation.

Or, malgré son potentiel inclusif, l'EPS révèle parfois des pratiques qui éloignent certains élèves du plaisir d'apprendre et de la participation authentique. Les expériences rapportées par des élèves s'inscrivant dans la diversité (LGBTQ2+, multiculturelle ou même en raison des regroupements selon le genre) et les EBP révèlent une position moins conciliante de l'éducation inclusive, souvent en contradiction avec les perceptions mêmes des actrices et des acteurs scolaires. En conséquence, des études antérieures ont révélé que plusieurs de ces élèves ont des perceptions négatives de leur expérience en EPS, tant sur le plan de la qualité de l'engagement dans les apprentissages que sur les limites des relations sociales qui y prévalent. Dans les études où les témoignages d'élèves en situation de handicap ont été analysés, on constate que plusieurs d'entre eux ont principalement pointé du doigt les pratiques enseignantes pour expliquer ce sentiment négatif.

Ces pratiques enseignantes se détaillent sous trois formes distinctes de barrières à l'apprentissage ou d'exclusion. On parle d'exclusion totale lorsque les élèves sont simplement absents ou exclus des cours. L'exemple typique est le cas de l'élève en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation qui doit aller à la bibliothèque pendant le cours d'EPS. On réfère à l'exclusion sociale lorsque certains élèves vivent des situations de rejet ou d'isolement lors des cours. Par exemple, beaucoup d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ont témoigné de leur aversion à l'égard de l'EPS, car ils se faisaient toujours choisir en dernier lorsque les équipes étaient formées par des capitaines.

La troisième forme d'exclusion, celle dite fonctionnelle, mérite une attention

particulière, car elle peut tromper les enseignantes et les enseignants sur la qualité de leur pratique d'inclusion. Elle est définie comme une forme plus subtile où les élèves participent physiquement, mais sont limités à une tâche parallèle, différente, ou à des rôles périphériques (arbitre, chronométreur, observateur) qui ne leur permettent pas d'atteindre les véritables objectifs d'apprentissage. Cette participation de surface limite le développement de leurs habiletés motrices, l'expérience de défis adaptés à leurs capacités ou la construction de relations sociales authentiques avec leurs pairs. Par ailleurs, comme le mentionnent Girard et ses collaborateurs (dans cet ouvrage), l'adoption de pratiques enseignantes qui mettent l'accent sur la performance sportive (courir le plus vite, parcourir la plus grande distance, compter des buts, gagner, etc.) au détriment du développement des compétences et du progrès de chaque élève peut freiner l'accessibilité aux apprentissages dans cette discipline et alimenter cette **exclusion fonctionnelle**.

Ces pratiques d'exclusion, qu'elles soient conscientes ou non, sont susceptibles de générer des conséquences émotionnelles significatives chez les élèves concernés. Les sentiments de tristesse et de colère qui peuvent en résulter témoignent d'une peine réelle et d'un sentiment d'injustice pour une certaine partie des élèves en EPS. Plus préoccupant encore, ces expériences négatives compromettent le développement sur les plans physique, social et mental des élèves, tout en étant susceptibles de générer un impact négatif durable sur l'estime de soi et la motivation à participer aux activités physiques, ce qui va exactement à l'opposé des objectifs poursuivis par l'EPS.

Heureusement, des recherches récentes montrent une émergence d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui « adorent l'EPS », ce qui suggère une possible évolution positive des pratiques inclusives. Ces travaux mettent en exergue certaines conditions favorables à l'émergence de ce plaisir d'apprendre en EPS.

1.3 Les implications pour la pratique

Les recherches confirment que l'EPS devient plaisante aux yeux des élèves dans des environnements inclusifs visant la maîtrise des apprentissages. Pour y arriver, les enseignantes et les enseignants peuvent s'appuyer sur quatre stratégies qui facilitent les expériences positives en EPS inclusive : le soutien attentif et continu de la part de la personne enseignante et des pairs, l'accessibilité des installations, l'équipement adapté, et les ajustements d'activités en fonction des capacités.

1.3.1 Le soutien attentif et continu dépasse la bienveillance par des actions concrètes : communication individualisée, rétroaction centrée sur les progrès personnels, modélisation individualisée des techniques et intervention discrète contre la marginalisation. Le soutien des pairs nécessite une organisation pédagogique favorisant l'entraide par des regroupements stratégiques et planifiés.

1.3.2 L'accessibilité englobe les modifications architecturales (rampes, vestiaires) et les ajustements de l'environnement d'apprentissage en EPS (hauteur variable des paniers, zones adaptées, signalétique contrastée, espaces de repos).

1.3.3 L'équipement adapté accroît le potentiel de participation : ballons sonores, matériel de taille variée, fauteuils roulants de sport, rampes de lancement, supports de raquette, équipements sensoriels.

1.3.4 Les ajustements des activités, tels que les variantes et les ajustements apportés aux tâches d'apprentissage en fonction de la variété des besoins des élèves, les regroupements stratégiques et planifiés des élèves, et le suivi en continu des progrès des élèves préservent l'essence pédagogique, tout en permettant une participation significative. Les apprentissages fondamentaux (règles, principes d'action, franc jeu) restent les mêmes pour l'ensemble des élèves, mais offrent des points d'entrée qui leur permettent de faire un choix en fonction de leurs capacités.

Ces facteurs créent une synergie essentielle. Pour l'enseignante et l'enseignant, cela met de l'avant l'importance du travail de conception et de planification en amont qui s'appuie sur une connaissance élargie de l'hétérogénéité de ses élèves. L'orchestration harmonieuse de tous ces éléments permet à chaque élève de véritablement s'épanouir et d'apprendre.

2. Des stratégies au service du plaisir de tous les élèves

Cette seconde partie illustre neuf stratégies que peuvent déployer les enseignantes et les enseignants d'EPS pour soutenir le plaisir d'apprendre des élèves au primaire et au secondaire. Ces stratégies sont issues d'une combinaison d'études de cas de personnes enseignantes ayant participé à des projets de

recherche avec les chercheuses et de recommandations issues de la documentation scientifique et pédagogique en EPS.

2.1 Connaitre ses élèves

Afin d'offrir un enseignement différencié qui soutient le plaisir d'apprendre, il faut d'abord prendre connaissance des variables de l'hétérogénéité qui caractérisent nos élèves (voir tableau 1). La connaissance de cette diversité des caractéristiques permettra d'orienter les stratégies non seulement pour combler les déficits et pour remédier aux défis particuliers des élèves, mais aussi pour établir un portrait plus nuancé de leurs forces afin de soutenir leurs apprentissages. Cette connaissance permet de contourner la subjectivité et les écueils potentiels des représentations que nous pouvons nous faire à priori à propos de certains élèves en nous forçant à nous concentrer sur des faits observables et mesurables dans la pratique.

Catégories, variables d'hétérogénéité et caractéristiques observables ou mesurables chez l'élève

Catégorie	Variabes de l'hétérogénéité	Caractéristiques observables
Motivation des élèves	Facteurs de motivation Intérêts personnels et collectifs	Niveau d'engagement, de persévérance, de plaisir, de curiosité, d'initiative, etc. Préférences en fonction de l'âge, du genre, de la culture, etc.
Préférences d'apprentissage des élèves	Processus d'apprentissage Modalités de travail Niveau d'autonomie	Les rythmes d'apprentissage, les stades de développement, les modes de communication et d'expression, les stratégies d'apprentissage préférées, etc. Préférer travailler individuellement, en dyade, collectivement, etc. Niveau de guidance sur les plans : visuel, auditif, moteur et social.
Caractéristiques des élèves	Préalables aux apprentissages Facteurs psychosociaux Besoins particuliers	Savoir, savoir-être, savoir-faire ; expériences antérieures, compétence physique, etc. Niveau d'estime de soi, de sentiment d'efficacité personnelle, de sentiment d'appartenance, etc. Caractéristiques biologiques, difficultés ou situations de handicap qui concernent les domaines moteurs, cognitifs, affectifs, sociaux et comportementaux.

Adapté de Verret et al. (2023)

Il existe plusieurs façons de connaître l'hétérogénéité des élèves. Par exemple, il est possible de faire une tâche d'évaluation diagnostique en début de situation d'apprentissage et d'évaluation et d'observer les élèves dans cette tâche selon des critères spécifiques sur le plan des apprentissages ou de la socialisation. Nous pouvons également nous informer en réalisant de courts échanges individuels auprès des élèves, de leurs parents ou de leur titulaire. De même, nous pouvons nous appuyer sur des traces antérieures d'apprentissage, amener les élèves à faire une autoévaluation ou consulter d'autres personnes ou ressources de l'école (ex. autres personnels enseignants, plans d'intervention, etc.). Dans le cadre d'une

communauté d'apprentissage conduite en EPS au primaire et au secondaire, l'outil ayant été le plus apprécié par les enseignantes et les enseignants a été le questionnaire *Faisons connaissance* remplie par les élèves. Un exemple téléchargeable (Word) est disponible en cliquant sur les hyperliens suivants : [pour le primaire](#), [pour le secondaire](#).

En complément, afin de rassembler les informations recueillies, un portrait de groupe, mis à jour tout au long de l'année, peut être utile. [Un exemple complété de ce portrait](#) (JPEG), [une capsule de modélisation](#) (vidéo) de même qu'un [gabarit vierge](#) (Word) sont disponibles en cliquant sur les hyperliens.

2.2 Cibler et mettre en place des composantes de différenciation pédagogique

L'établissement du portrait de l'hétérogénéité des élèves permet à la personne enseignante de cibler quelles composantes de la DP elle pourrait mettre en place afin de tenir compte de cette hétérogénéité. Il ne s'agira pas de proposer des cours individualisés pour chaque élève, mais de cerner ce qui pose le plus d'obstacles aux apprentissages qui sont prévus dans la séquence à venir. Ainsi, la personne enseignante peut ajuster à sa guise les contenus, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les structures d'organisation et les produits attendus pour tenir compte de la variable de l'hétérogénéité ciblée. [Copie de Outil complémentaire_grille analyse des pratiques_DP_VF](#) (Word) de DP pourrait être utile à cet égard. Un modèle est disponible en cliquant sur l'hyperlien.

De façon plus précise, les contenus représentent les compétences à développer chez les élèves via par l'entremise des tâches d'apprentissage proposées et du matériel didactique utilisé pour offrir différents niveaux de difficulté. Selon une enquête provinciale menée par les chercheuses entre 2016 et 2020, la différenciation des contenus est une des forces des personnes enseignantes en EPS parce qu'elles le font quotidiennement. Pour différencier les contenus, on peut s'inspirer du **modèle STEPS** qui est détaillé au tableau 2.

Modèle STEPS

	Ce que je peux différencier	Exemples variantes facilitantes	Exemples variantes complexifiantes
eSpace (Space)	Où les activités se déroulent ? (p. ex. espaces de travail, grandeurs des terrains, zones, etc.)	Identifier des limites visuelles ; agrandir la zone de jeu.	Aménager un espace d'enrichissement, diminuer l'espace de jeu.
Tâches	Ce qui doit être fait : comment l'enseigner et comment guider les élèves ?	Permettre des bonds ; varier les types de rétroactions données.	Permettre la compétition ; exiger un nombre de répétitions.
Equipement	Matériel d'apprentissage et de communication	Offrir du matériel adapté (plus gros, plus lent, velcro, etc.) ; utiliser des objets sonores/visuels/tactiles	Offrir du matériel plus rapide/plus lourd
Personne	Qui sont les personnes impliquées ?	Regrouper les élèves de mêmes niveaux, par sous-groupe de besoin	Augmenter le nombre de joueurs.
viteSse (Speed)	Respect du rythme d'apprentissage	Donner un temps de repos.	Augmenter la vitesse d'exécution.

Adapté de Verret et al. (2023)

Ensuite, les processus correspondent aux méthodes d'enseignement et aux formes d'accompagnement utilisées pour soutenir l'apprentissage des élèves. En EPS, les modèles qui ont démontré des effets intéressants chez les élèves sont l'**apprentissage coopératif**, l'enseignement par les pairs ou encore l'enseignement individualisé. Dans tous les cas, les stratégies d'enseignement qui

privilégient la diversification des modalités d'explication (ex. affiches) et les moyens divers pour consulter les directives et les démonstrations (ex. sous format vidéo) ont fortement soutenu la compréhension des élèves et leur adhésion aux tâches enseignées.

La troisième composante des structures réfère à l'organisation des tâches d'apprentissage. Les structures qui peuvent être différenciées incluent l'aménagement de l'environnement, la gestion temporelle, la formation d'équipes et la gestion des ressources (humaines, matérielles, technologiques) pour favoriser l'autonomie des élèves. Lorsqu'elle est planifiée en ce sens, la formation des équipes est un levier puissant pour soutenir l'apprentissage et la socialisation de tous les élèves. Par exemple, il est suggéré de planifier les équipes selon les intentions pédagogiques poursuivies et les variables d'hétérogénéité repérées chez les élèves (équipes homogènes, équipes hétérogènes, équipes ponctuelles, sous-groupes de besoins). La planification des regroupements des élèves est une pratique enseignante facile à mettre en place qui conduit à des transformations positives majeures dans le climat d'apprentissage. Ainsi, il faut fortement remettre en question la stratégie de formation des équipes par capitaines qui est, sans contredit, une pratique d'exclusion au cœur de l'aversion de plusieurs élèves pour l'EPS.

Enfin, les productions différenciées consistent à offrir diverses modalités permettant à l'ensemble des élèves de démontrer leurs compétences selon leur plein potentiel, en cohérence avec les intentions pédagogiques. Dans la perspective de soutenir le plaisir de toutes et de tous, il pourrait s'agir de diversifier les outils d'expression (retour réflexif oral ou écrit) ou encore d'ajuster les moments d'évaluation selon un échancier flexible (ex. à l'heure du dîner ou en récupération si des élèves sont plus à l'aise).

Les travaux de Ouellet (2020) et de Verret et al. (2023) proposent différents processus d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de susciter le plaisir chez tous les élèves. Ils sont détaillés dans les prochaines sections.

2.2.1 Mobiliser l'apprentissage coopératif

Les méthodes d'apprentissage coopératif créent des situations où la diversité des élèves devient une richesse. En formant des équipes hétérogènes dans lesquelles chacun apporte ses forces, les enseignantes et les enseignants développent

l'entraide, la valorisation mutuelle et le sentiment d'appartenance. Les élèves apprennent non seulement les contenus au programme, mais tissent aussi des relations sociales positives, ce qui contribue grandement au plaisir en EPS.

Les deux exemples tirés de faits vécus au secondaire et présentés dans le tableau 3, illustrent les critères de réalisation d'une tâche en coopération.

Exemples de mises en place de l'apprentissage coopératif

Critères d'efficacité de la coopération	Nage synchronisée	Flag football
Interdépendance positive	Présenter une chorégraphie collective à ses pairs. Chaque membre participe à la réalisation et à la prestation.	Élaborer une stratégie offensive sous forme d'un tracé. Chaque membre participe à sa réalisation.
Responsabilité individuelle	Réaliser un porté en partie profonde de la piscine impliquant tous les coéquipiers. Chacun exécute un rôle (ex. Base et voltige).	Réaliser un tracé impliquant tous les coéquipiers. Chacun exécute un rôle (ex. centre, quart-arrière, receveurs).
Interactions en face à face	Les équipes moins nombreuses de 5-6 personnes facilitent les interactions.	Les équipes moins nombreuses de 5 personnes facilitent les interactions.
Utilisation des compétences interpersonnelles	Les élèves doivent écouter leurs coéquipiers et trouver des consensus pour créer une chorégraphie selon les capacités de tous.	Les élèves doivent écouter leurs coéquipiers et trouver des consensus pour créer un tracé et l'accomplir selon les capacités de tous.
Régulation fréquente du processus de travail	Les élèves peuvent prendre des pauses dans leur processus de création pour décompresser, lors d'obstacles vécus. L'enseignant.e est présent.e au besoin.	L'enseignant.e est présent.e et fait des rappels des rôles aux élèves pour s'assurer qu'ils suivent le plan préétabli.

Adapté de Ouellet et al. (2024)

Plusieurs méthodes d'enseignement en coopération peuvent être mises en place :

- « *Réfléchis-partage-exécute* ». Elle consiste à proposer un défi aux élèves. Ces

derniers doivent réfléchir individuellement à des solutions pour le relever. Ils partagent ensuite leurs réponses avec leurs coéquipiers (équipe de 2 à 4) et retiennent au moins une solution issue de la réflexion de chacune des personnes de l'équipe. Ils choisissent par la suite la solution la plus efficace parmi les solutions retenues.

- La méthode du « casse-tête (*jigsaw*) ». La tâche est scindée en plusieurs parties, puis les élèves ayant la même partie, après l'avoir étudiée individuellement, se réunissent pour tenter d'approfondir leurs connaissances (équipe homogène). Une fois cette étape franchie, ils retournent dans leur équipe initiale pour enseigner leur partie à leurs coéquipiers.
- « *Le résultat collectif* ». Il vise à additionner le résultat de chaque équipe afin de former un total collectif. Par exemple, cumuler les résultats de chaque membre d'une équipe ou, plus largement, de chaque groupe-classe pour obtenir le total de l'école.
- « *Pairage-observation-exécution* ». La personne enseignante démontre la tâche et valide la compréhension des élèves. Elle forme ensuite des groupes de quatre élèves qui se subdiviseront en dyades. Dans une dyade, un élève exécute d'abord la tâche pendant que son partenaire l'observe et l'aide à s'améliorer en se basant sur des critères de réussite. Ensuite, ces élèves changent de rôle. Une fois qu'ils jugent que la tâche est réussie, ils la présentent à l'autre dyade de leur équipe. Enfin, lorsque tous les membres de l'équipe approuvent l'exécution, ils valident leurs apprentissages auprès de la personne enseignante.

2.2.2 Donner à toutes et tous la chance de gagner

Les élèves peuvent éprouver du plaisir lors de tâches compétitives s'ils ont des chances d'accéder à la victoire. Dans l'étude de Ouellet (2020), des élèves du secondaire participaient à une compétition intraécole dans le cadre d'un événement spécial. Différents moyens d'action leur étaient proposés, comme la danse, le « dribble-botte-lance » et le *footbaskill*. Dans ce contexte compétitif, le niveau de plaisir des élèves a été variable. Certains ont vécu des expériences compétitives positives et d'autres, des expériences compétitives négatives.

Dans les aspects positivement liés au plaisir, il y a d'abord eu le fait d'affronter les autres équipes et la volonté de gagner. Cela a assuré l'engagement des élèves. Ensuite, le classement public de la progression collective a été motivant pour les

élèves, puisqu'il donnait du sens à la compétition. Ils ont aussi aimé vivre des succès. Entre autres, une élève moins sportive a révélé avoir fourni beaucoup d'effort en sport collectif. Marquer un but lui a fait vivre un sentiment de plaisir instantané.

Dans les aspects moins plaisants, il y a eu la méchanceté entretenue entre les élèves. Certains se lançaient des insultes personnelles. D'autres entretenaient aussi un climat interpersonnel négatif. Cela a réduit la participation d'élèves, surtout de ceux éprouvant plus de difficultés dans les tâches.

Pour pallier le déplaisir des élèves qui sont moins performants, il est suggéré d'adopter des types de compétitions qui soutiennent les réussites de tous les élèves. Par exemple, la compétition sous forme de partenariat pourrait amener les élèves à affronter des pairs d'un niveau équivalent, ce qui leur permettrait de mieux développer leurs compétences. Une autre façon de rendre la compétition accessible et plaisante serait de baser les points à cumuler sur l'engagement personnel de chaque coéquipier, par exemple suivre leur plan d'action respectif, faire un geste précis, etc. La compétition graduée, qui consiste à donner des points pour autre chose que la victoire (rôle joué, esprit sportif, réalisation du plan d'action), peut également contribuer à remédier au déplaisir.

Pour susciter le plaisir dans un contexte hétérogène, il est déconseillé d'utiliser la compétition qui soutient l'égo, soit la compétition dans laquelle les seuls indicateurs de réussite sont la performance ou le résultat. La compétition de type « militaire », qui consiste à éliminer l'ennemi et réduire les occasions d'entraide, ou la compétition par récompense (ex. remporter un prix ou le titre de vainqueur, ne pas terminer en dernière position) sont des exemples de compétitions qui exacerbent les différences entre les élèves, souvent au détriment de celles et ceux qui ont des besoins éducatifs hétérogènes.

2.2.3 Offrir des choix aux élèves

La recherche de Ouellet (2020) a montré que permettre aux élèves de choisir leurs niveaux de défis d'apprentissage suscitait le plaisir. Par exemple, des élèves qui ont participé à une situation d'apprentissage et d'évaluation en cirque ont trouvé pertinent de pouvoir choisir leur rôle dans l'équipe, car celui-ci correspondait mieux à leurs capacités. En ce sens, des actions spécifiques, telle la jonglerie, n'étaient pas imposées à tous. Les élèves ayant plus de difficultés en manipulation

ou encore ayant des intérêts pour le théâtre ont plutôt choisi d'occuper le rôle de clown, ce qu'ils ont apprécié, puisqu'ils pouvaient faire rire leurs pairs. Dans la même optique, les élèves blessés auraient très bien pu s'occuper de l'animation. Ces rôles ne visaient pas à réduire les exigences pour ces élèves, mais bien à leur faire vivre l'ensemble de la situation d'apprentissage et à les faire participer en fonction de leurs capacités.

2.2.4 Recourir à l'humour

Un autre élément de l'arsenal de la personne enseignante qui soutient l'engagement et le plaisir des élèves est l'humour. D'ailleurs, des scientifiques ont montré qu'il existe une relation positive entre l'utilisation de l'humour, la motivation, la réduction de l'anxiété et l'engagement des élèves lors des cours d'EPS.

Dans l'étude de Ouellet (2020), une des contraintes didactiques des situations d'apprentissage en cirque et en nage synchronisée était d'ajouter une touche humoristique à la chorégraphie. Les élèves pouvaient créer des séquences théâtrales ou encore faire des blagues dans leur chorégraphie. En nage synchronisée, certains ont décidé de se costumer pour leur prestation finale :

Un des gars dans notre équipe avait décidé d'acheter un maillot de bain une pièce en léopard. Puis nous [les filles] on avait comme des bandes léopards. Mais c'était notre élément drôle, parce que notre chanson c'était « Eye of the tiger », alors ça marchait, tu sais [rire]. C'était comique et on a apprécié ça.

En plus d'avoir suscité le plaisir, l'humour a été une condition de réussite pour des élèves plus timides et moins confiants. Une élève a mentionné qu'utiliser l'humour lui a permis d'aller de l'avant et elle a rapporté avoir pris plus de place dans son équipe plutôt que de rester en retrait, ce qui a été positif.

L'humour doit toutefois être utilisé avec parcimonie et vigilance. En effet, des élèves, notamment ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme, pourraient rencontrer des difficultés à comprendre le sens caché de certaines blagues, saisir l'ironie, comprendre le sarcasme ou avoir l'impression que l'on se moque d'eux. Il faut donc demeurer vigilant pour ne pas produire d'effets indésirables.

2.2.5 Ludifier les apprentissages

Le jeu représente un vecteur naturel de plaisir pouvant être intégré aux apprentissages de manière réfléchie.

La ludification des apprentissages renvoie à l'emploi de mécanismes propres au jeu. Elle repose sur des structures de récompense, des renforcements positifs et des boucles de feedback subtiles en même temps que des mécanismes comme des attributions de points, de médailles, des niveaux, des challenges et des tableaux de leaders. (Roche et Rolland, 2023, p. 170)

Certains travaux montrent que la ludification des apprentissages permet de rejoindre les intérêts et préférences des élèves et soutient le plaisir de tous. De même, cette ludification pourrait favoriser l'engagement, réduire l'anxiété liée à l'évaluation et permettre d'aborder des contenus complexes de manière accessible. Par exemple, les autrices de ce chapitre ont mené une étude avec un enseignant du secondaire dans un groupe incluant des élèves ordinaires et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. L'objectif de l'enseignant était de ludifier les situations d'apprentissage et d'évaluation en s'inspirant de l'univers des jeux vidéo populaires, comme *Clash of Clans*. Pour ce faire, l'enseignant a créé un environnement d'apprentissage sous forme de jeux vidéo en transformant les exercices techniques en missions. Les élèves pouvaient choisir un avatar (ninja, constructeur, créateur) correspondant à leurs intérêts et à leurs capacités, ce qui leur permettait d'adopter un rôle spécifique dans l'équipe. Cette personnalisation tenait compte des centres d'intérêt des élèves en intégrant des personnages, des objets et des thèmes qui les motivaient. Les missions comprenaient des défis individuels (maîtrise technique) et collectifs (tactiques), avec des pièges aléatoires (contraintes didactiques) imaginés par l'enseignant pour maintenir l'engagement (ex. l'ajout d'une contrainte de réalisation pour un joueur). Un système de points d'expérience récompensait l'accomplissement collectif des missions et les victoires des équipes. Ces points pouvaient être échangés contre des avantages tactiques, et les meilleures équipes accédaient à un tournoi intergroupe, dont l'équipe gagnante bénéficiait d'une sortie extrascolaire.

Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme particulièrement ont ressenti du plaisir à expérimenter ce modèle, notamment grâce aux points d'expérience recueillis qui étaient concrets à leurs yeux et leur permettaient de vivre des réussites autant individuelles que collectives.

2.2.6 Planifier des modalités d'évaluation variées et accessibles

D'après le chapitre de Verret et al. (2023), l'évaluation en contexte d'inclusion devrait permettre à tous les élèves de démontrer leurs compétences en fonction de leurs capacités plutôt que de leurs difficultés, et ce, sans que la personne enseignante ait à réduire les exigences.

Selon cette perspective d'évaluation différenciée, on peut varier les outils d'expression (vidéo, présentation, démonstration, travail écrit, journal, etc.) ou diversifier les conditions de l'évaluation par des productions variées, comme une chorégraphie, un plan d'entraînement ou encore un plan d'action en équipe. Les élèves peuvent également choisir le moyen d'action pour lequel ils désirent être évalués, tout en gardant la même intention et les mêmes critères observables. Par exemple, des élèves pourraient se faire évaluer sur les principes d'action de synchronisation en choisissant soit une chorégraphie en empilage sportif, soit une forme de kata en karaté. Enfin, on pourrait proposer un échancier d'évaluation flexible aux élèves en leur offrant, par exemple, la possibilité de se faire évaluer au moment où ils se sentent prêts à montrer leurs compétences durant une période donnée.

Afin de soutenir l'apprentissage, plusieurs mesures d'aide pourraient être proposées aux élèves. Pour ceux ayant des enjeux d'anxiété, il pourrait s'agir de réaliser les évaluations à un autre moment que dans les cours (ex. heure du dîner, pause) ou encore de leur permettre de filmer les tâches pour être évalués en différé. Aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, notamment en lecture et en écriture, on pourrait proposer de réaliser leur plan d'action ou leur retour réflexif à l'oral ou à l'écrit avec une aide à l'écriture, accorder plus de temps, morceler les tâches ou encore avoir recours à un tuteur pour les aider.

Ces différentes modalités semblent des stratégies efficaces pour contrer l'anticipation négative des élèves reliée aux évaluations publiques en EPS. Dans la recherche de Ouellet (2020), des élèves du secondaire ont apprécié les modalités d'évaluation flexibles et ont mentionné qu'ils connaissaient mieux les critères d'évaluation. Ces aménagements ont orienté l'évaluation vers un but de maîtrise et non de performance, ce qui a eu comme effet de réduire l'anxiété des élèves et d'augmenter leur niveau de motivation. Selon les élèves, le climat positif instauré

grâce à ces mesures misait davantage sur le plaisir puisqu'il valorisait l'engagement, le développement et la participation.

3. Les points saillants

Dans la perspective de soutenir le plaisir d'apprendre, l'inclusion transforme la diversité des élèves en richesse collective plutôt qu'en source de division, créant ainsi un environnement où chacun peut véritablement s'épanouir et apprendre. Cette troisième partie présente des points saillants à retenir pour enseigner ou apprendre dans le plaisir en EPS inclusive.

- **L'inclusion authentique va au-delà de la présence physique** : elle nécessite une transformation systémique de l'environnement scolaire pour répondre aux besoins de tous les élèves, en évitant particulièrement l'exclusion fonctionnelle qui donne l'illusion d'une participation réelle.
- **Le plaisir d'apprendre en contexte d'inclusion repose sur trois piliers fondamentaux** : l'autonomie (pouvoir faire des choix), le sentiment de compétence (vivre des réussites en fonction de ses capacités) et l'appartenance sociale (se sentir valorisé et accepté dans le groupe). Ces besoins doivent être satisfaits simultanément chez tous les élèves.
- **La différenciation pédagogique est l'approche clé pour créer des expériences inclusives et plaisantes** : elle s'opérationnalise par une connaissance fine des élèves, l'ajustement de quatre composantes (contenus, processus, structures, productions) et l'utilisation de stratégies spécifiques comme la coopération et la ludification.

Conclusion

Finalement, malgré des attitudes positives, l'inclusion en EPS demeure complexe, et le plaisir d'apprendre de certains élèves, notamment ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers est mitigé. Le fossé entre les bonnes intentions des enseignantes et des enseignants et les expériences négatives de certains élèves révèle la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques. Pour l'élève, un environnement inclusif en EPS orienté sur la maîtrise des apprentissages est susceptible d'être plaisant. À cet égard, le projet éducatif inclusif authentique exige plus que la présence physique de l'élève dans le groupe : il requiert une attention

réfléchi à l'accessibilité aux activités qui visent le développement des compétences prévues au programme de formation pour l'ensemble des élèves.

Pour ce faire, apprendre à connaître ses élèves permet de cibler des pratiques de DP qui s'alignent avec leurs forces et défis. Les composantes de la DP, soit les contenus, les processus, les structures et les produits, peuvent servir de repères pour planifier des tâches qui prennent en compte l'hétérogénéité des élèves. D'autres moyens abordés pour soutenir le plaisir des élèves concernent le fait de favoriser l'établissement de relations positives et une interdépendance significative entre les élèves. Pour ce faire, il est suggéré d'utiliser des méthodes qui découlent de l'apprentissage coopératif. Dans le cas de tâches d'apprentissage compétitives, axer la compétition sur la réussite de tous les élèves est conseillée plutôt que de l'orienter sur l'égo. Offrir des choix aux élèves (ex. choisir un rôle à jouer) est également recommandé, comme ils auront des opportunités d'autonomie. Recourir à l'humour et ludifier les apprentissages par des mises en situation personnalisées aux groupes d'élèves sont aussi des moyens susceptibles de favoriser du plaisir. Les modalités d'évaluation peuvent elles-mêmes être planifiées pour être plaisantes, soit par la variation des outils d'expression et l'offre de productions variées et de mesures d'aide. Enfin, centrer ses actions sur ce qui est exprimé par les élèves garantit des pratiques qui suscitent véritablement leur plaisir d'apprendre.



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=28#b5p-5>



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=28#b5p-6>

Exercice 2



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=28#b5p-4>

Références

Arroyo-Rojas, F. et Hodge, S. R. (2024). Phenomenological research involving students with disabilities in physical education: a systematic literature review. *Quest*, 76(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2206579>

Holland, K. et Haegele, J. A. (2021). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A review update 2014–2019. *Kinesiology Review*, 10(1), 78-87. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/krj/10/1/article-p78.xml>

Ouellet, C. (2020). *L'intérêt en situation d'élèves du secondaire dans une situation d'enseignement et d'apprentissage différenciée en coopération en éducation physique et à la santé* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. archipel. <https://archipel.uqam.ca/14610/>

Verret, C, Bergeron, G., Massé, L. et Grenier J. (2023). Différencier l'enseignement de l'éducation physique pour répondre aux besoins de tous les élèves. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p. 311-348). Éditions JFD.

Verret, C., Roure, C., Ouellet, C., Massé, L., Grenier, J. et Bergeron, G. (2022). Situational interest of students with autism spectrum disorder using context personalization in physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 15, 13-13. <https://doi.org/10.5507/euj.2022.008>

CHAPITRE 3 - ENSEIGNER L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ (EPS) ET FAIRE VIBRER SES ÉLÈVES

David Larivière¹

Contenu du chapitre

- 1. Émotions dans le contexte de l'éducation physique et à la santé (EPS)
 - 1.1 Émotions et apprentissage
 - 1.2 Les cours d'EPS : un terrain propice à l'expérience émotionnelle
 - 1.3 Les enseignants comme bâtisseurs d'expériences
 - 1.4 Dilemmes et tensions entre enseignement et plaisir
- 2. Propositions pratiques
 - 2.1 Lancer le cours avec un rituel dynamique d'entrée en action
 - 2.2 Miser sur les dispositifs coopératifs
 - 2.3 Varier les modalités de défis
 - 2.4 Créer des contextes signifiants
 - 2.5 Cultiver une posture d'écoute active et d'encouragement authentique
 - 2.6 Utiliser les émotions négatives et positives comme signaux pédagogiques
 - 2.7 Donner du sens à l'expérience vécue
- Conclusion

1. L'auteur tient à remercier Brice Favier-Ambrosini, professeur à l'UQAC, dont les échanges francs et constructifs ont joué un rôle clé dans l'aboutissement de ce chapitre.

1. Émotions dans le contexte de l'éducation physique et à la santé (EPS)

Les précédents chapitres nous ont démontré l'importance de la place du plaisir ressenti chez les élèves pour les mobiliser et pour favoriser une pratique régulière de l'AP pendant leur parcours scolaire. Nous avons également pu comprendre que les personnes enseignantes occupent un rôle primordial dans l'implantation d'un **environnement-plaisir**. Dans ce chapitre, nous présenterons des concepts liés aux émotions vécues par les élèves (émotions au service des apprentissages), liés à la relation pédagogique (la relation entre la personne enseignante et la personne apprenante), et liés à la posture de la personne enseignante lors de ses enseignements. Ces concepts seront présentés dans l'optique de poursuivre la réflexion sur la place des émotions dans l'enseignement de l'EPS. Cette présentation a pour but de mieux comprendre le rôle que les enseignantes et enseignants en éducation physique et à la santé (EEPS) jouent pour initier chez les élèves une expérience signifiante où le corps, le plaisir et le sens se rencontrent, laissant une empreinte marquante chez eux. Nous utiliserons l'expression « **faire vibrer** » (Rosa, 2018) pour désigner cette expérience vécue par les élèves. En deuxième partie, des propositions concrètes seront présentées pour outiller les EEPS et leur permettre de faire vivre à leurs élèves des cours plaisants et engageants.

1.1 Émotions et apprentissages

Pour bien concevoir comment la personne enseignante peut articuler ses interventions pour faire vibrer ses élèves, il est nécessaire de se pencher sur les émotions vécues par ceux-ci. Ainsi, il faut s'assurer de bien comprendre ce qui influence le ressenti des élèves et comment ce ressenti les affecte, tant sur le plan de la **mobilisation** que sur le plan des apprentissages. Même si les définitions de l'« émotion » varient selon les cadres théoriques, les chercheurs s'accordent à la considérer comme un phénomène complexe composé de plusieurs composantes : interprétation personnelle des événements, réactions physiologiques, comportements expressifs, tendances à l'action et expérience subjective (Ria, 2005). Ces dimensions interagissent pour permettre à chacun de ressentir ce qu'il vit et ce que vivent les autres. Dans ce sens, et comme le souligne Ria (2005), les émotions constituent un moteur essentiel de l'engagement dans l'activité et

l'apprentissage. Les émotions viennent influencer la façon dont les individus perçoivent une situation. Ceci peut mener à une répétition de l'activité comme à son arrêt complet. À titre d'exemple, si un élève éprouve du plaisir à courir avec ses amis, il aura plus tendance à vouloir répéter cette situation. Au contraire, s'il déteste l'effort soutenu vécu dans une séance d'entraînement fonctionnel, il n'aura pas tendance à répéter cette situation. L'humain adapte ses conduites et ses comportements selon les émotions qu'il vit.

L'interprétation que l'élève fera de ses émotions est en lien avec ses propres préoccupations et son histoire personnelle. Les émotions peuvent être déclenchées par des éléments d'une situation particulière, parfois aussi subtils qu'un regard ou une ambiance, auxquels l'élève est sensible. C'est pourquoi il est essentiel, en tant qu'EEPS, de se donner des cibles d'intervention et de tenter d'agir de manière intentionnelle : chaque intervention, chaque tâche proposée, chaque rétroaction peut soutenir l'engagement émotionnel des élèves ou lui nuire. Il faut également comprendre que les élèves seront sensibles à certaines choses mais pas à d'autres. Ce concept de « **sensibilités à...** » occupe ainsi une place importante dans la planification et dans l'enseignement. Ce concept propose que :

Selon l'histoire de l'individu, son vécu, ses attentes, sa sensibilité, le plaisir sera plus ou moins au rendez-vous. Il y a des plaisirs espérés, des plaisirs vécus dans l'instant et d'autres qui arrivent par surprise. Mais le ressenti de plaisir n'est pas systématique et le même contexte d'activité peut provoquer dégoût chez certains et plaisir chez d'autres, voire chez la même personne selon son humeur du moment (Haye, 2011, p, 71).

Plus concrètement, un élève peut avoir une **sensibilité à** différentes modalités d'activités. Par exemple, certains trouveront du plaisir dans l'exploration de nouvelles habiletés motrices, tandis que d'autres seront attirés par l'expression artistique ou par la sensation d'émotions fortes. Ces sensibilités sont personnelles et peuvent changer d'une journée à l'autre. Il importe, en tant que personne enseignante, de porter une attention particulière aux ressentis de ses élèves (Tremblay et al., 2021).

Ria (2005) souligne aussi que les expériences émotionnelles des élèves sont directement liées aux écarts entre leurs attentes et la réalité dans l'action. La perception d'un décalage entre ce qui était anticipé et ce qui se vit constitue ainsi un aspect cognitif essentiel dans la formation de l'expérience émotionnelle. Ces écarts, perçus en cours d'activité, déclenchent des ressentis qui orientent la manière d'agir, que ce soit pour éviter des émotions négatives ou rechercher celles considérées comme positives. Brièvement, ce n'est pas une situation à proprement

dit qui « cause » l'émotion, mais le processus d'appréciation cognitive dans l'évaluation de l'interaction entre la situation concrète, les indices perçus, les préoccupations immédiates et l'histoire affective de l'élève (Visioli, 2022).

La dynamique affective vécue en temps réel par les élèves doit être considérée puisqu'elle a un impact sur la manière qu'ont les EEPS d'enseigner. L'émotion est ressentie (par l'élève), perçue (chez les pairs et la personne enseignante) et exprimée (par des comportements visibles). Par exemple, un élève participant à un cours de hockey-balle qui craint la balle pourrait vivre une émotion négative. Cette émotion pourrait se traduire par un désengagement, un désintérêt à l'égard de l'activité proposée. Ce comportement, visible par les pairs (et la personne enseignante), entrainera une potentielle exclusion de cet élève par ses coéquipiers qui, par exemple, ne voudront plus lui faire de passes. L'émotion vécue par un seul élève peut ainsi venir bouleverser la fluidité du cours d'EPS. Dans cet ordre d'idées, si l'on désire favoriser le plaisir d'apprendre en voulant faire vibrer nos élèves (offrir des expériences signifiantes et positives), il faut d'abord, à titre d'EEPS, être empathiques et à l'écoute des émotions de nos élèves. Il faut être capables de percevoir lorsqu'ils ressentent du plaisir (sourire, rire, excitation, complicité, désir d'aller au-delà, etc.), mais aussi lorsqu'ils ressentent du déplaisir (retrait, posture fermée, lenteur excessive pour commencer une tâche, abandon rapide, etc.). En EPS, les émotions influencent l'action de manière multidimensionnelle. Elles peuvent ralentir l'apprentissage d'un geste moteur, bloquer l'investissement cognitif dans une tâche complexe ou encore ébranler le sentiment de compétence. L'enjeu est d'équilibrer les expériences de plaisir et de déplaisir, car pour plusieurs auteurs, il n'y a pas d'apprentissage sans l'expérience d'erreurs et, par le fait même, de déplaisirs. Il s'agit donc de transformer le déplaisir en un levier qui ne génère pas uniquement un plaisir éphémère, mais évolue vers une joie d'apprendre, surpassant l'échec initial pour accéder à un sentiment d'accomplissement (Terré et Sève, 2022).

Il faut retenir que les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent donc être au service de l'apprentissage. En EPS, comprendre cette fonction est essentiel : cela suppose non seulement d'être sensibilisé au concept de « sensibilités à... » pour anticiper les conditions favorables à l'engagement, mais aussi d'adopter une posture empathique et ouverte aux ressentis des élèves. Être attentif aux signaux, explicites ou subtils, qui traduisent le plaisir ou le déplaisir, permet à l'enseignante ou l'enseignant d'ajuster ses interventions pour que chaque élève trouve un espace où il peut apprendre dans un climat émotionnel

propice. Cette attention aux émotions ne s'arrête pas à repérer ce qui freine ou encourage l'action : il s'agit, en fin de compte, de mettre en place des conditions qui établiront un vécu émotionnel positif, propice à l'engagement et à la persévérance dans les apprentissages.

En résumé...

Les émotions des élèves ont des déclencheurs multiples et personnels, établis par, entre autres, leur histoire, leurs expériences, leurs « sensibilités à... », etc.

La personne enseignante en EPS doit développer sa capacité à repérer ces émotions, positives ou négatives, et à ajuster ses interventions en fonction de ce qu'elles révèlent.

Le plaisir ne se réduit pas à l'amusement immédiat : il gagne à être orienté vers le plaisir de progresser, de s'améliorer et de se sentir compétent.

1.2 Les cours d'EPS : un terrain propice à l'expérience émotionnelle

Que ce soit en français, en mathématique, en arts plastiques, etc., l'élève vivra des émotions qui auront un impact sur son engagement et sur ses apprentissages. L'EPS est toutefois porteuse d'émotions fortes découlant, entre autres, de l'exposition de ses vulnérabilités aux autres élèves de la classe. De plus, par la multitude de situations pouvant être proposées dans un cours d'EPS, l'élève peut passer par plusieurs émotions : inconfort, fierté, plaisir, peur, etc. Les ressentis inconfortables, comme expliqué brièvement plus haut, doivent être recadrés pour devenir des leviers à la progression : traverser des moments de surprise, de gêne ou de difficulté pour accéder à des moments de réussite, de plaisir et de confiance en soi. En ce sens, le contexte dans lequel se déroule l'EPS influence fortement les émotions ressenties par les élèves et mérite une attention particulière. Par exemple, l'EEPS doit structurer ses cours avec rigueur en offrant des consignes claires, en gérant le temps de manière efficace et en maintenant un alignement pédagogique cohérent afin de favoriser des émotions propices à l'engagement et à l'apprentissage (voir le chapitre de Girard et al. dans cet ouvrage). Ainsi, quelques dimensions des cours d'EPS méritent ici une attention particulière.

- **L'interaction sociale comme levier d'amplification émotionnelle**

Les relations entre pairs, et entre élèves et personne enseignante, constituent un puissant générateur d'émotions. Le regard des autres, qu'il soit évaluateur, bienveillant ou compétitif, influence la manière dont une situation est vécue et interprétée. La validation sociale, le soutien ou, au contraire, la pression du groupe modulent l'intensité émotionnelle ressentie. Les travaux de Visioli (2019) rappellent l'importance du phénomène de contagion émotionnelle : l'humeur ou l'enthousiasme d'un élève peut rapidement se propager au groupe, de même que la démotivation ou la frustration. L'enseignante ou l'enseignant peut donc agir comme déclencheur ou régulateur de cette dynamique affective.

- **Les moments marquants comme ancrages émotionnels**

Certains épisodes vécus en cours d'EPS peuvent laisser une empreinte durable dans la mémoire des élèves. Un échec marquant, un geste technique réussi, une chute spectaculaire ou encore un encouragement appuyé de la personne enseignante peuvent devenir des moments forts qui façonnent la relation de l'élève avec l'activité. Haye (2011) souligne que le plaisir d'agir dans ces instants peut constituer un levier vers un plaisir d'apprendre, voire vers une envie de se dépasser. Ces moments jouent un rôle clé dans la construction de souvenirs positifs liés à l'EPS et dans la motivation à s'engager dans de futurs apprentissages.

- **La structure des séances et les choix didactiques**

La manière dont l'enseignante ou l'enseignant organise et enchaîne les situations d'apprentissage (voir la contribution de Beausoleil et Paquette dans cet ouvrage) influence directement le vécu émotionnel des élèves. La progression des tâches, l'équilibre entre phases de réussite accessible et de défi, la variété des modalités de groupements, ou encore l'adaptation des contenus aux niveaux et aux sensibilités des élèves influenceront l'environnement des séances. Un enchaînement fluide et cohérent sécurise les élèves, tandis que des transitions mal préparées ou des situations inadaptées peuvent générer du désengagement ou de la frustration. Ainsi, les choix didactiques ne déterminent pas seulement l'efficacité pédagogique, mais influencent également les réactions émotionnelles des élèves (voir la contribution de Girard et al. dans cet ouvrage).

Dans cette même optique, il importe de penser au parcours de formation de

l'élève afin d'éviter la répétition de moyens d'action entre les différents enseignants, mais également afin d'éviter la répétition d'expériences émotionnelles négatives vécues par les élèves. Sans affirmer qu'il est possible de prédire comment les élèves vivront des tâches d'apprentissage, il est pertinent d'anticiper l'effet d'une tâche et de tenter de planifier une progression émotionnelle, tant sur le plan de la séance que sur le plan de la SAE et du parcours scolaire de l'élève. Si on prend l'exemple d'une SAE, la personne enseignante pourrait d'abord proposer des tâches rassurantes (confiance, désir) dans les premières séances pour ensuite passer à une étape plus difficile (défi, inconfort, peur) et enfin terminer par des tâches gratifiantes, c'est-à-dire qui suscitent un sentiment d'accomplissement et de fierté). Au contraire, si on prend l'exemple des trois cycles du primaire, l'enseignante ou l'enseignant qui fait seulement vivre des activités favorisant des émotions fortes liées à la performance sportive ne laisse pas la chance aux élèves d'explorer des émotions liées à la convivialité, à l'expression artistique, au dépassement de soi, etc. Il y a donc lieu de penser à nos choix didactiques pour favoriser une gamme variée d'émotions chez nos élèves.

En résumé...

Les cours d'EPS, par la diversité des situations vécues et l'intensité des interactions, constituent un contexte privilégié pour générer des expériences émotionnelles marquantes.

En EPS, la personne enseignante peut influencer l'environnement et le vécu des élèves, et peut, par ses choix didactiques, l'organisation des activités et la gestion du groupe, orienter ces expériences vers un plaisir favorisant engagement et apprentissage.

1.3 Les enseignants comme bâtisseurs d'expériences

Comme exploré précédemment, nous comprenons que la personne EEPS peut proposer une structure qui saura soutenir et rassurer ses élèves, mais aussi nourrir son envie de progresser par l'entremise d'un obstacle « contrôlé », et donc en vivant du déplaisir. Cet environnement favorable aux émotions bénéfiques à l'apprentissage et à l'engagement est, entre autres, dicté par les choix didactiques

qui seront effectués. Toutefois, les enseignants ont également le contrôle sur leurs interventions dirigées vers leurs élèves, au travers de la relation pédagogique.

La relation pédagogique peut se définir comme « l'ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne » (Visioli, 2019, p. 11). Elle est d'une grande complexité, mêlant objectifs d'apprentissage, valeurs et points de vue divergents. Le défi rencontré par l'enseignante ou l'enseignant est, en fin de compte, de trouver un équilibre entre cette gestion des relations interpersonnelles et les tâches professionnelles comme le respect du programme ministériel, les interactions avec les parents, la logistique imposée par l'école, etc.

Toutefois, pour créer un environnement-plaisir à travers cette relation, Visioli (2019) insiste sur l'importance de mettre en place un climat de sécurité affective. L'élève doit s'y sentir écouté, mais surtout encouragé à essayer. Cela implique une dynamique de classe en cohérence avec un climat de maîtrise axé sur la progression individuelle plutôt que sur la comparaison sociale (voir contribution de Girard et al. dans cet ouvrage). La posture de la personne enseignante doit être transparente et honnête, et témoigner d'une bienveillance visible et tangible. L'écoute des émotions, positives comme négatives, doit se faire sans minimiser ni hypertrophier les ressentis exprimés. Par ailleurs, la constance dans l'attitude est essentielle : les réprimandes, lorsqu'elles sont nécessaires, doivent être équitables et cohérentes. À cet égard, la reconnaissance et les encouragements ciblés constituent de puissants leviers relationnels. Les compliments génériques « *Bon travail tout le monde!* » ont un effet limité. Il est préférable de cibler les retours, à savoir de valoriser la progression « *Ton dribble est plus contrôlé qu'en début de séance.* », l'effort fourni « *Tu as persévéré malgré la fatigue.* » ou l'attitude « *Tu as encouragé ton partenaire, ça a aidé l'équipe.* ». Ce type de reconnaissance individualisée montre à l'élève qu'il est vu et reconnu pour ce qu'il est.

Orchestrer une séance, c'est aussi donner vie à l'apprentissage. Les approches issues de la pédagogie de la mobilisation (Belhouchat et coll., 2023) montrent l'intérêt d'intégrer des défis ludiques, des jeux de rôles ou des scénarios immersifs pour susciter l'engagement. Ces choix permettent de rendre le contenu signifiant et émotionnellement marquant pour l'élève. Dans cette posture de bâtisseurs d'expériences, les enseignants ne sont pas seulement des transmetteurs de contenus ou des organisateurs de tâches : ils deviennent des chefs d'orchestre des

émotions, capables d'agencer situations, interactions et gestes pédagogiques pour transformer l'expérience vécue en générateur de plaisir et d'apprentissage. De plus, les enseignants jouent un rôle de déclencheur émotionnel (Ria, 2005). Leur énergie, leur humour, leur capacité à écouter, à recentrer le groupe ou à apaiser les tensions influencent directement l'atmosphère d'une séance. Leur propre gestion émotionnelle sert de modèle implicite : des enseignants capables de réguler leurs émotions favorisent chez leurs élèves l'apprentissage de cette compétence socioémotionnelle.

En résumé...

L'enseignante ou l'enseignant agit comme un maître de piste, un bâtisseur d'expériences, orchestrant l'environnement, les interactions et les situations pour favoriser des émotions propices à l'apprentissage.

La qualité de la relation pédagogique repose sur un climat de sécurité affective, une posture bienveillante et une reconnaissance authentique des efforts et des progrès de chaque élève.

Par son énergie, ses choix didactiques et la mise en scène des activités, l'enseignante ou l'enseignant peut déclencher, amplifier ou réguler les émotions vécues, transformant ainsi l'expérience en moteur de mobilisation.

1.4 Dilemmes et tensions entre enseignement et plaisir

Conjuguer plaisir et apprentissage en EPS amène forcément l'enseignante ou l'enseignant à faire face à des dilemmes et à des tensions dans sa pratique. Le premier dilemme se trouve dans la conciliation entre exigence et plaisir. Maintenir des attentes élevées est essentiel pour stimuler la progression et nourrir le sentiment de compétence, mais un excès de rigidité peut rapidement ralentir l'engagement et le plaisir. À l'inverse, un relâchement excessif, par souci de préserver le plaisir immédiat, risque de vider l'activité de sa valeur éducative. Comme le souligne Hays (2011), il s'agit d'éviter à la fois le laxisme complaisant et la rigidité autoritaire. Il faut s'appuyer sur une relation pédagogique de qualité pour instaurer un climat où l'élève comprend que l'exigence vise à soutenir sa réussite plutôt qu'à le punir (Visioli, 2019).

À cela s'ajoute la diversité des profils présents dans un même groupe (voir la contribution de Ouellet et Verret dans cet ouvrage). Dans une même classe cohabitent des élèves moteurs et confiants, des élèves anxieux ou peu sûrs d'eux et évidemment des élèves à besoins particuliers (EBP). L'enseignante ou l'enseignant est donc amené à moduler ses attentes et ses interventions pour répondre à cette diversité, tout en évitant de tomber dans un traitement de cas par cas. L'idée est de présenter un cadre clair permettant une flexibilité pour s'adapter aux besoins, aux émotions et à l'énergie d'une séance sans que l'objectif d'apprentissage soit compromis.

Enfin, ces tensions ne concernent pas seulement les élèves : elles traversent également la personne enseignante elle-même. Contraintes de temps, fatigue accumulée, émotions personnelles... autant de facteurs qui influencent sa posture et sa disponibilité émotionnelle. Comme le rappellent Haye (2011) et Ria (2005), l'enseignante ou l'enseignant est aussi un être émotionnel, et sa capacité à réguler ses propres ressentis aura un impact direct sur la qualité du climat qu'il réussit à instaurer. Reconnaître ces tensions internes, plutôt que de les nier, permet non seulement de mieux les gérer, mais aussi de modéliser auprès des élèves une relation saine et constructive par rapport aux émotions.

En résumé...

Enseigner en visant le plaisir implique de composer avec des tensions, comme maintenir des attentes élevées tout en préservant un environnement agréable, d'équilibrer structure et spontanéité, et de concilier la dynamique collective et les besoins individuels.

La personne enseignante, elle aussi traversée par des émotions et des contraintes, doit apprendre à ressentir, à comprendre et à réguler ses propres ressentis pour préserver la qualité du climat émotionnel instauré.

Ce qu'il faut retenir de cette première section

Les émotions sont au cœur de l'engagement et de l'apprentissage en EPS. L'enseignante ou l'enseignant ne contrôle pas ce que les élèves ressentent, mais il peut influencer l'environnement pour que ces émotions deviennent un générateur de persévérance, de sentiment de compétence et de plaisir d'apprendre. Cette

première partie nous a amenés à réfléchir aux leviers, mais aussi aux tensions liées à la relation pédagogique, aux choix didactiques et à la mise en scène des séances.

En vous préparant à explorer des stratégies concrètes, demandez-vous :

- Comment vos interventions influencent réellement le vécu émotionnel de vos élèves ;
- En quoi votre environnement de cours favorise la sécurité affective et le plaisir de progresser ;
- De quelle manière est-il possible pour vous de varier vos approches pédagogiques et didactiques pour rejoindre la diversité des sensibilités présentes dans votre groupe ?

2. Propositions pratiques

Après avoir mis en lumière le rôle central des dimensions émotionnelles et relationnelles du plaisir en EPS, il est temps de passer à la mise en œuvre. Cette deuxième partie vous plonge dans des situations concrètes, arrime les éléments théoriques de la première partie et propose des stratégies possibles sur le terrain.

2.1 Lancer le cours avec un rituel dynamique d'entrée en action

Les premières minutes d'un cours d'EPS sont déterminantes pour installer une dynamique émotionnelle favorable à l'engagement. Un rituel d'entrée en action, clair et attendu, agit comme un signal partagé : il cadre le moment, recentre l'attention et crée une transition nette entre le contexte précédent et la séance. Ce type de mise en route stimule la dynamique du groupe en associant interaction, cadre d'entrée en classe et dynamisme.

Concrètement, il peut s'agir d'un défi court et réalisable par tous (ex. 30 secondes pour créer ensemble une pyramide humaine dans le cadre d'une SAE en acrogym), d'une séquence de mise en action collective avec de la musique, ou d'une phrase clé de l'EEPS associée à une action motrice spécifique (saut, déplacement, synchronisation collective). L'important est que le rituel soit répétitif

dans sa forme, mais modulable dans son contenu, qu'il soit basé sur des acquis et qu'il suscite un état émotionnel positif dès l'entrée dans le gymnase.

Ce rituel joue également un rôle de baromètre : il permet de mesurer rapidement le niveau d'énergie et de disponibilité des élèves, et d'y répondre par une intensité adaptée. Il aide à recentrer l'attention et à préparer les élèves à s'engager dans l'activité. Au-delà de l'activation physique, ce moment ritualisé peut également renforcer la cohésion du groupe et créer une mémoire affective partagée : les élèves associent le début du cours à un instant dynamique, inclusif et plaisant, ce qui augmente la probabilité d'un engagement durable tout au long de la séance.

2.2 Miser sur les dispositifs coopératifs

Une autre façon pratique de favoriser le bien-être et le plaisir chez les élèves est la manière de regrouper ces derniers. Les dispositifs coopératifs peuvent créer un cadre où le plaisir d'apprendre se nourrit de l'interaction sociale et du sentiment d'appartenance. En EPS, la coopération favorise une contagion émotionnelle positive : la réussite devient collective, et chaque élève trouve une place active dans l'action.

Concrètement, cela implique de structurer des tâches en dyades ou en petits groupes, avec un objectif commun clair et atteignable par la mise en commun des efforts, par exemple, réussir un parcours en relai où chaque membre apporte sa compétence, construire ensemble une chorégraphie, ou résoudre un défi tactique. La clé est de concevoir des situations où la réussite individuelle est indissociable de celle des autres.

Ces dispositifs doivent également être pensés pour favoriser la valorisation des contributions. La personne enseignante joue un rôle central dans la régulation des échanges en encourageant la reconnaissance des efforts et en intervenant pour maintenir un climat d'entraide. Au-delà des bénéfiques moteurs et cognitifs, la coopération peut stimuler des émotions positives durables : fierté partagée, sentiment de connexion, confiance mutuelle. En valorisant la contribution de chacun et en soulignant la dimension collective de la réussite, on installe un climat où le plaisir circule et se renforce dans l'action. Il faut toutefois faire attention : il ne suffit pas de rassembler les élèves pour générer du plaisir. Il faut le faire de manière intentionnelle et réfléchie.

2.3 Varier les modalités de défis

Adapter les conditions de réussite à la diversité des sensibilités émotionnelles des élèves permet de maximiser leur engagement. Comme mentionné brièvement dans la première section, la manière de présenter un moyen d'action influence directement la réaction émotionnelle des élèves : un même contenu peut être vécu comme une compétition, un défi personnel ou un moment convivial.

Dans la pratique, il s'agit d'offrir plusieurs portes d'entrée vers la réussite. Une même tâche peut être proposée :

- En mode individuel, pour ceux qui aiment se mesurer à eux-mêmes;
- En mode collectif, pour stimuler l'entraide et la synergie;
- Avec une limite de temps, pour générer de l'intensité et de la concentration;
- En mode « autodépassement », où l'élève cherche à battre sa propre performance antérieure.

Ce principe de variation répond à deux enjeux : rejoindre les « sensibilités à... » de chacun et proposer une palette d'expériences affectives. Par exemple, l'athlétisme peut être présenté comme une performance pure, une quête de progrès personnel ou un jeu d'équipe (Tremblay et al., 2021).

En multipliant les angles d'entrée, on prévient l'ennui, on stimule la curiosité et on permet à chaque élève de vivre le plaisir de progresser dans un format qui lui parle, tout en l'exposant progressivement à d'autres formes de défi.

Pour réussir à varier les modalités des défis et à garder les élèves engagés, il importe de proposer des tâches où la réussite est accessible à l'élève. La pédagogie de la mobilisation (Belhouchat et al., 2023) rappelle à cet effet que les premiers succès, même modestes, fonctionnent comme des déclencheurs émotionnels qui renforcent la confiance, nourrissent le sentiment de compétence et incitent à persévérer. Ainsi, varier les modalités de défis ne vise pas uniquement à éviter l'ennui, c'est aussi une manière de construire un climat où chaque élève peut goûter au plaisir d'apprendre par l'expérience immédiate de la progression, avant d'être progressivement amené à relever des défis de plus en plus exigeants.

2.4 Créer des contextes signifiants

Dans un autre registre, il est intéressant pour l'enseignante ou l'enseignant de créer des contextes qui transforment une tâche ordinaire en expérience signifiante. Ces expériences signifiantes donneront à l'élève l'occasion de vivre des émotions marquantes qui créeront chez lui ou chez elle un intérêt marqué envers la tâche.

Concrètement, la personne enseignante peut organiser une mise en scène dans la présentation de sa tâche. Par exemple, transformer une tâche axée sur la communication et l'attribution de rôles en une mission imaginaire (sauver la base avant le compte à rebours), ou recréer une ambiance d'événement sportif pour une situation de match en sports collectifs (musique, présentation des équipes, présence d'arbitres). L'enseignante ou l'enseignant devient metteur en scène : il choisit les éléments sensoriels (visuels, sonores), les règles spécifiques et le ton qui vont donner du relief à l'activité. La scénarisation ne vise pas seulement à rendre l'activité ludique, mais à lui attribuer une signification émotionnelle et symbolique forte. Ce type de mise en scène favorise l'expérience affective, mais surtout, installe des souvenirs marquants qui entretiennent le plaisir de participer et d'apprendre.

Le match à thème peut également être une approche à prioriser pour offrir une expérience signifiante. Le match à thème est une situation de jeu dont on aménage quelques règles (espace de jeu, zones, handicap, système d'incitatifs et de pénalités, etc.) pour mettre en évidence un principe tactique constitutif du sport. Le but est de redonner du sens aux apprentissages en conscientisant les élèves à l'importance de la maîtrise de certains gestes techniques ou de la compréhension de certaines situations tactiques. Si on prend le badminton par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait interdire de frapper à partir du fond de du terrain pour favoriser l'apprentissage des amortis et l'utilisation de l'espace en largeur. Il pourrait ajouter la règle qu'un point marqué en situation de dégagement en vaut cinq pour orienter l'apprentissage vers cet élément technique. Finalement, pour amplifier l'utilisation de différentes tactiques, l'enseignante ou l'enseignant peut en cibler quelques-unes au tableau (fixer l'adversaire sur son revers, utilisation de l'espace libre, etc.) et lorsque l'élève a su utiliser trois tactiques différentes pour marquer un point, il obtient un point supplémentaire. Bref, il y a des possibilités infinies de rendre une tâche signifiante en proposant un format de match à thème. L'idée est de ne pas dénaturer le

moyen d'action en le scénarisant, mais plutôt d'accentuer certains éléments propres à l'intention d'apprentissage ciblée par ce moyen d'action.

2.5 Cultiver une posture d'écoute active et d'encouragement authentique

Une posture d'écoute active et d'encouragement sincère crée un climat où les élèves se sentent reconnus dans ce qu'ils vivent, pas seulement dans ce qu'ils produisent. Cette proposition repose sur une présence attentive de la personne enseignante.

Dans la pratique, cela signifie :

- Observer et nommer explicitement les comportements positifs : « *J'ai vu que tu as pris le temps d'aider ton partenaire.* » plutôt que simplement « *Bravo!* »);
- Ajuster son langage non verbal (regards, postures ouvertes, intonation chaleureuse);
- Manifester un intérêt réel pour le ressenti des élèves : « *Comment as-tu vécu cet exercice?* ».

L'authenticité est essentielle : l'encouragement doit être relié à un élément concret observé, ce qui renforce sa crédibilité et son impact. Cette posture favorise la prise de risques, la persévérance et l'acceptation de l'erreur comme étapes de l'apprentissage. En combinant exigence et bienveillance, l'enseignante ou l'enseignant devient un repère émotionnel stable, capable de soutenir la motivation et d'amplifier le plaisir d'apprendre dans un climat de confiance.

2.6 Utiliser les émotions négatives et positives comme signaux pédagogiques

Les émotions, qu'elles soient agréables ou désagréables, sont des indicateurs précieux pour ajuster l'enseignement. La frustration, par exemple, peut signaler une progression en cours, non un échec. L'ennui peut alerter sur un manque de sens; l'excitation, sur une opportunité de canaliser l'énergie.

Concrètement, l'enseignante ou l'enseignant gagne à observer les expressions corporelles, les postures, le ton de voix, mais aussi à questionner directement les

élèves sur leur vécu. Une réaction émotionnelle forte devient alors un point de repère dans le but de s'ajuster : reformuler l'objectif, adapter le niveau de difficulté, ou expliciter la valeur de l'effort demandé.

Accepter la présence d'émotions négatives, c'est aussi permettre aux élèves d'apprendre à les réguler et à les transformer. Les élèves qui vivent de la déception après avoir obtenu un résultat inférieur à leurs attentes peuvent être guidés pour en identifier les causes et envisager des pistes d'amélioration. En intégrant cette sensibilité émotionnelle dans la régulation pédagogique, on développe chez les élèves une conscience affective qui renforce leur autonomie et leur engagement à long terme.

2.7 Donner du sens à l'expérience vécue

Le plaisir d'apprendre se renforce surtout lorsque l'élève perçoit la signification de ce qu'il fait. En EPS, accorder du sens à la tâche permet aux élèves de comprendre pourquoi ils s'engagent dans une activité et comment celle-ci contribue à leur progression. Lorsque l'expérience vécue n'est pas seulement une exécution technique, mais une occasion de développement clairement identifiée, les émotions ressenties permettent d'accentuer positivement les expériences vécues.

Inviter les élèves à réfléchir brièvement à leurs ressentis lors de la phase d'intégration ou immédiatement après une tâche favorise cet ancrage. De courtes questions ciblées comme « *Qu'est-ce qui t'a surpris?* », « *À quel moment t'es-tu senti le plus impliqué?* » mettent en lumière les moments clés. Ces échanges, à l'oral ou par écrit, transforment une action passagère en expérience signifiante sans rallonger inutilement la séance. Relier ces émotions aux apprentissages techniques ou tactiques est ensuite essentiel. Dire à un élève « *Tu as ressenti de la tension, c'est normal : cela montre que tu étais concentré.* » l'aide à comprendre que son vécu émotionnel est légitime et utile. Ces micromoments nourrissent la mémoire affective et incitent à rechercher de nouvelles expériences positives, tout en apprenant à apprivoiser la frustration ou la peur de l'échec. « Apprendre en éducation physique suppose donc de vivre concrètement des expériences, mais aussi de les organiser mentalement et de les qualifier par la médiation du langage en nommant les ressentis éprouvés... » (Desbiens et al., 2023, p. 216).

Enfin, la valorisation des efforts et des progrès, même modestes, crée des moments forts qui marquent durablement. Une rétroaction précise telle que « *Tes*

appuis étaient mieux coordonnés aujourd'hui. » renforce le sentiment de compétence, là où une rétroaction vague reste sans effet. En combinant signification et reconnaissance, l'enseignante ou l'enseignant crée un cercle vertueux : plus les élèves comprennent la valeur des tâches et s'y engagent, plus ils associent leurs émotions à un plaisir durable d'apprendre et de progresser.

Liste d'autoévaluation éclair

Voici une courte liste de questions auxquelles vous répondez par « oui » ou par « non », et qui peuvent vous aider, à titre d'EEPS, à réfléchir à vos pratiques à partir des pistes pratiques proposées.

- 1 Mon entrée de cours me permet-elle de lire rapidement l'énergie du groupe?
- 2 Ai-je offert au moins deux modalités de défi (performance, convivialité, expression artistique, coopération, etc.) pour une même tâche cette semaine?
- 3 Ai-je formulé des rétroactions précises sur l'effort, la stratégie ou la progression (mais pas seulement sur le résultat)?
- 4 Ai-je ajusté une tâche en fonction d'un signal émotionnel observé (ennui, frustration, excitation excessive)?
- 5 Un moment de mise en scène a-t-il servi à renforcer le sens d'une tâche?

Conclusion

Pour conclure, trois éléments de ce chapitre méritent une attention particulière : 1) Le plaisir ne se programme pas, mais il se prépare. Il ne suffit pas de dire « *Je veux que mes élèves aient du plaisir.* » pour que cela se réalise. C'est à travers un enseignement de qualité, une relation pédagogique empathique et un environnement orchestré que ce plaisir émerge. Une séance bien pensée, mais surtout bien vécue par les élèves, ça se construit. 2) Ce qui fait vibrer les élèves, c'est souvent ce qui les touche émotionnellement. Que ce soit un défi relevé, un regard bien placé, un moment de rire ou une sensation de dépassement, c'est ce vécu qui rend l'expérience marquante. La personne enseignante a un rôle clé dans l'orchestration de ces moments. 3) Enseigner, ce n'est pas juste « gérer », c'est faire vivre une expérience. Un cours d'EPS réussi, c'est une séance où les élèves sortent en ayant appris... mais aussi en ayant ressenti quelque chose. C'est ce lien entre

apprentissage, émotion et action qui donne du sens à ce qu'on fait en EPS et qui aura un impact à long terme sur les habitudes de vie des élèves.

Exercice 1



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=32#b5p-2>

Exercice 2



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=32#b5p-3>

Références

- Belhouchat, M., Gagnaire, P., Guinot, J., Lavie, F. et Mougenot, L. (2023). *Pédagogie de la mobilisation en EPS*. AE-EPS.
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Borges, C., Grenier, J., et Pasco, D. (2023). *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire*. Éditions JFD.
- Haye, G. (2011). *Le plaisir*. Éditions EP&S.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Éditions EP&S.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Tremblay, B., Gagnon, J., Martel, D., Lamy, L. et Chevrier, J. (2021). *Le plaisir de courir en éducation physique et sportive*. Les Éditions DÉPUL.
- Visioli, J. (2019). *La relation pédagogique*. Éditions EP&S.
- Visioli, J. (2022). *Émotions des élèves et apprentissages scolaires : Une revue de la littérature portant sur l'enseignement de l'EPS*. Tréma, 57, 1-22. <https://doi.org/10.4000/trema.7218>

CHAPITRE 4 - LE PLAISIR DE PROGRESSER : UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE AU SERVICE DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Martin Duquette et Hugo Beausoleil

Contenu du chapitre

- 1. Leviers didactiques du plaisir de progresser
 - 1.1 Ciblage des apprentissages
 - 1.2 Ludification des apprentissages
 - 1.3 Complexité des apprentissages
- 2. Quand le plaisir de progresser prend vie en éducation physique et à la santé
 - 2.1 Des exemples concrets pour inspirer l'enseignement en éducation physique
- Conclusion

En éducation physique, le plaisir ne naît pas seulement du jeu ou de la participation active des élèves, mais aussi de leur sentiment de progresser. Le **plaisir de progresser** ne se réduit pas à l'instantanéité d'une activité agréable, mais renvoie à une expérience de satisfaction profonde et de développement qui s'inscrit dans la durée. Il s'agit d'un plaisir plus stable, lié à la perception d'évoluer, de renforcer ses compétences et de voir ses efforts prendre sens (Belhouchat et Morizur, 2013). Le plaisir d'agir peut se comparer à la joie immédiate ressentie pendant une tâche d'apprentissage. Quant au plaisir de progresser, il se manifeste dans la satisfaction de constater, avec recul, que cette tâche a laissé une trace durable, comme la capacité de courir plus longtemps, la réussite d'une action qui paraissait impossible ou une meilleure compréhension d'une situation de jeu.

Ce plaisir, qui s'approche de ce que certains auteurs qualifient de bien-être eudémonique (Haye et Delignières, 2011; Drouin et al., 2019), est nourri par l'effort, l'engagement et la poursuite de buts signifiants. Il traduit le sentiment de compétence décrit par Deci et Ryan (2002) et rejoint aussi la notion de motivation scolaire avancée par Viau (2009), selon laquelle l'élève s'investit davantage lorsqu'il perçoit qu'il avance vers un objectif qui fait sens pour lui. Le plaisir de progresser devient alors un puissant moteur de la motivation intrinsèque : il combine la satisfaction immédiate de la réussite et la conviction que cette réussite s'inscrit dans un cheminement plus large.

Or, le plaisir de progresser n'est jamais le fruit du hasard. Il est fortement influencé par les choix et les actions didactiques de la personne enseignante. Ces actions s'inscrivent dans une relation ternaire entre la personne enseignante, les élèves et les savoirs qui permet de comprendre comment les apprentissages se construisent conjointement au sein de cette dynamique. Elles impliquent que les actions de l'enseignante ou l'enseignant et celles des élèves s'influencent mutuellement, et soient toujours médiatisées par le savoir en jeu. Pour soutenir cette dynamique, la personne enseignante met en place une véritable **ingénierie didactique**, c'est-à-dire une structuration intentionnelle de l'enseignement afin de favoriser la progression de l'élève. Cette structuration peut prendre des formes variées, comme clarifier les apprentissages et proposer des critères de réussite explicites, organiser des situations riches et authentiques en ajustant leur difficulté aux besoins des élèves, ou encore aménager un contexte d'apprentissage motivant en intégrant des éléments ludiques. De telles formes d'ingénierie didactique offrent aux élèves de réelles conditions pour éprouver le plaisir de progresser. En ce sens, le plaisir ressenti par l'élève ne constitue pas une simple conséquence accessoire, mais un indicateur précieux de la qualité des relations didactiques mises en place. Les apprentissages émergent ainsi de cette dynamique interactive et conjointe, où l'engagement et le plaisir ne sont jamais garantis, mais où une ingénierie didactique soigneusement construite favorise leur émergence.

Dans cette perspective, ce chapitre s'intéresse aux manières dont certaines décisions didactiques de l'enseignante ou l'enseignant peuvent directement influencer le plaisir d'apprendre des élèves. Trois leviers seront plus particulièrement étudiés : le ciblage des apprentissages, la complexité des situations et la ludification des tâches. Ces trois dimensions, loin d'être indépendantes, s'articulent et gagnent en force lorsqu'elles sont mobilisées

ensemble. Le ciblage permet de donner du sens aux tâches, la complexité permet de mobiliser simultanément des ressources variées dans des contextes riches et signifiants, et la ludification permet de stimuler l'engagement affectif et le plaisir de s'investir. Ensemble, ces dimensions visent à développer des compétences, mais aussi à donner aux élèves le goût d'apprendre et de poursuivre leur engagement dans les activités physiques. C'est précisément dans cette articulation entre actions didactiques et plaisir de progresser que réside le potentiel de transformer une simple activité en une expérience d'apprentissage marquante et formatrice.

1. Leviers didactiques du plaisir de progresser

1.1 Ciblage des apprentissages

En éducation physique, cibler les savoirs constitue un acte didactique essentiel, car ce sont ces savoirs qui seront enseignés par la personne enseignante et appris par les élèves (Amade-Escot, 2007 ; Sensevy, 2008). Ce ciblage, lorsqu'il est planifié de manière cohérente et contextualisée aux besoins des élèves, contribue à renforcer l'engagement des élèves, à créer les conditions d'un plaisir d'apprendre durable et à donner du sens aux tâches à réaliser. Plus une situation est structurée autour d'intentions claires et adaptées aux besoins des élèves, plus elle est susceptible de soutenir la motivation, l'engagement et la réussite (Lavie et Gagnaire, 2014).

Ainsi, la planification ne se limite pas à définir des contenus, mais implique de concevoir des situations d'apprentissage signifiantes et ajustées aux caractéristiques des élèves. L'enseignante ou l'enseignant clarifie les savoirs à développer, planifie des situations fondées sur des intentions explicites et adapte les tâches en fonction des besoins et du niveau de chacun. Pour que le plaisir d'apprendre émerge, l'élève doit percevoir un défi équilibré entre ses attentes, les exigences de la tâche et le sens qu'il attribue à son action (Haye et Delignières, 2011). Il ne s'agit donc pas simplement de rendre les élèves actifs, mais de leur offrir des occasions de s'investir pleinement en percevant un défi adapté, une progression accessible et un sens clair.

Ce processus d'engagement gagne en profondeur lorsque l'évaluation devient un repère permettant aux élèves de se situer dans leur progression. Les individus sont naturellement motivés à apprendre et à développer leurs compétences lorsqu'ils

se sentent compétents et autonomes face aux défis proposés (Deci et Ryan, 2002). Dans cette perspective, il est essentiel que les élèves aient régulièrement l'occasion de vivre des réussites, même modestes, puisque celles-ci contribuent à renforcer leur confiance et leur sentiment de compétence. Comprendre ce qu'il faut améliorer et savoir comment y parvenir incite les élèves à s'investir davantage. Leur engagement se nourrit alors d'un défi accessible, d'un sentiment de progression et de la satisfaction de réussir.

Concrètement, cette démarche peut se traduire dans des situations de jeu où l'intention pédagogique, les critères de réussite et les règles d'action sont clairement explicités. Prenons l'exemple d'un 3 contre 3 en passes seulement. Si l'objectif est de développer la capacité à se démarquer, l'enseignant peut préciser que l'élève doit parvenir à occuper un espace libre, à l'écart d'un défenseur. Pour y parvenir, il peut recourir à des changements de direction ou de vitesse. Cette explicitation donne à l'élève une réelle prise sur ses apprentissages en rendant clairs, à la fois, l'objectif à atteindre et la démarche à suivre pour y parvenir. Le plaisir ne résulte alors pas uniquement de l'activité elle-même, mais de la perception de progresser, de donner du sens à ses actions et d'en mesurer les effets (Lavie et Gagnaire, 2014).

C'est cette transformation qui génère un sentiment de contrôle qui alimente l'engagement, stimule la motivation intrinsèque et favorise une participation active (Deci et Ryan, 2002 ; Viau, 2009). En vivant des réussites concrètes et en ajustant ses actions, l'élève éprouve la satisfaction d'un défi à sa portée. Comme le souligne également le chapitre de Girard et al. sur le climat motivationnel, l'élève prend ainsi plaisir à être acteur de ses apprentissages, à prendre des décisions et à se sentir autonome, à savoir des conditions essentielles à la motivation intrinsèque et au plaisir d'apprendre (Deci et Ryan, 2002; Haye et Delignières, 2011).

En somme, cibler les apprentissages consiste à amener les élèves à identifier clairement ce qu'ils doivent développer (savoir-faire, savoir-être, savoirs), à comprendre pourquoi ces apprentissages sont importants dans leur parcours, puis à s'engager activement dans des tâches qui leur permettent de constater leurs progrès. En clarifiant les intentions et les critères de réussite, l'enseignante ou l'enseignant offre aux élèves un cadre qui les aide à mieux se situer et à percevoir le sens de leurs actions. Cette clarté constitue également un levier pour répondre à la diversité des élèves, puisqu'elle permet d'adapter les tâches aux besoins, aux niveaux et aux zones proximales de développement de chacun. Cibler les

apprentissages ne se limite pas à structurer l'enseignement, mais favorise une différenciation pédagogique plus juste, plus efficace et plus signifiante pour toutes et tous.

1.2 Ludification des apprentissages

Alors que le **ciblage des apprentissages** clarifie les intentions pédagogiques et donne du sens aux tâches, la ludification prolonge cette démarche en introduisant la dimension du jeu. Elle transforme les situations d'apprentissage en expériences stimulantes où les élèves s'engagent à la fois sur les plans moteur, cognitif, social et affectif.

En éducation physique, la ludification consiste à mobiliser les ressorts du jeu, comme les règles, les défis, les scénarios et les symbolisations. Elle transforme ainsi les situations d'apprentissage en expériences motivantes (Lavie et Gagnaire, 2014). Ce principe organisateur permet de concevoir des contenus qui développent en même temps les compétences motrices et le goût de l'activité physique. Il contribue aussi à instaurer un climat où l'élève attribue un sens clair à ses actions.

Concrètement, la ludification passe par des ajustements de contexte qui redonnent aux activités leur dimension de jeu. Elle devient plus efficace lorsque les élèves participent à la planification et à la régulation des tâches, par exemple en choisissant les règles, en créant des scénarios ou en adaptant les défis (Lavie et Gagnaire, 2014; Parlebas, 1999; Turcotte et Boudreau, 2019).

Deux stratégies peuvent illustrer cette approche. La première consiste à remodeler les situations en zones ludiques avec des règles modulables et des défis coopératifs qui privilégient l'expérimentation plutôt que la victoire. La seconde repose sur des scénarios narratifs inspirés d'univers familiers qui stimulent l'imaginaire et donnent du sens aux tâches (Amans-Passaga et Marsault, 2014; Gee, 2007).

Dans la ludification, un même jeu moteur peut être enrichi par un scénario qui modifie l'engagement affectif et cognitif des élèves. Par exemple, une tâche de type parcours peut être transformée en mission impossible ou en chasse au trésor inspirée de l'univers des pirates. De même, lors de l'apprentissage de la touche en volleyball, l'activité du grand ménage permet de transformer une tâche simple en expérience ludique et motivante.

Ce changement de scénario ne modifie pas la structure du jeu, mais il transforme l'expérience vécue par les élèves. L'identification à des personnages stimule l'imaginaire, ajoute une dimension affective à l'activité et renforce le plaisir de s'engager. Cette contextualisation rend l'apprentissage plus signifiant, tout en consolidant les habiletés motrices et en facilitant l'automatisation de gestes techniques. Elle illustre que la ludification ne détourne pas l'objectif didactique, mais en enrichit la portée. Elle ouvre ainsi la voie à une réflexion sur la complexité des situations d'apprentissage.

1.3 Complexité des apprentissages

La complexité renvoie à des situations qui amènent les élèves à mobiliser des ressources motrices, cognitives, affectives et sociales, afin de développer leurs compétences en lien avec des contextes riches et signifiants. Elle les conduit à activer l'ensemble des composantes de la compétence en planifiant et en exécutant leur action motrice, puis en y réfléchissant; tout cela en s'adaptant aux particularités du contexte dans lequel ils évoluent. Dans une situation complexe, l'élève reçoit une consigne globale et ouverte qui l'amène à prendre des initiatives, à exercer son autonomie, à coopérer, à choisir une démarche pertinente et à intégrer ses différentes ressources dans l'action. Dans cette perspective, il est important de privilégier des tâches d'apprentissage qui reflètent cette complexité, car elles sont plus signifiantes pour les élèves que des tâches décontextualisées, souvent perçues comme éloignées de la situation de référence. Ainsi, la complexité d'une tâche tient à sa capacité à reproduire les conditions réelles d'une situation de référence, tout en respectant la logique interne de l'activité. Complexité ne signifie toutefois pas « être compliqué », il s'agit plutôt de créer les conditions pour que l'élève se développe en mobilisant des ressources variées dans des contextes qui conservent une authenticité, sans qu'il soit nécessaire d'ajouter une difficulté artificielle.

Lorsqu'elle est bien conçue, une tâche complexe peut contribuer directement au plaisir d'apprendre. En ancrant les apprentissages dans des contextes signifiants liés à une situation de référence, elle donne du sens à l'action de l'élève et stimule son engagement (Viau, 2009). Elle l'aide à comprendre à quoi servent les savoirs qu'il mobilise, ce qui nourrit son engagement cognitif et renforce son intérêt (Perrenoud, 1994). De plus, les tâches complexes offrent une marge de manœuvre dans les choix de démarches, de stratégies ou d'action, ce qui soutient le

sentiment d'autonomie, un besoin psychologique fondamental dont la satisfaction contribue à la motivation et au plaisir d'apprendre (Deci et Ryan, 2002). Enfin, la réussite, même partielle, d'une tâche riche et porteuse de sens contribue à développer le sentiment de compétence et la confiance en ses capacités, deux leviers essentiels pour entretenir la motivation et le plaisir en contexte éducatif (Deci et Ryan, 2002 ; Viau, 2009).

Pour rendre concrète cette complexité au service du plaisir d'apprendre, certaines formes d'organisation didactique, comme les matchs à thèmes, offrent des pistes particulièrement efficaces. Le match à thèmes est une situation d'apprentissage construite autour d'une intention pédagogique précise, intégrée à une forme jouée respectant la logique interne de la situation de référence. Il vise à orienter l'attention et l'action des élèves en modulant certaines contraintes ou en introduisant un objectif spécifique, tout en préservant la dynamique authentique de l'activité. La personne enseignante choisit donc un thème, c'est-à-dire une contrainte ou une mission spéciale pour la situation, en cohérence avec une intention pédagogique ciblée. Il peut ajuster certains paramètres, comme le matériel, les règles ou les zones de jeu, afin de rendre la situation plus accessible ou plus stimulante pour les élèves. Par exemple, dans un match de soccer, il peut délimiter un carré au centre du terrain dans lequel le ballon ne peut pas circuler. Cette contrainte amène les élèves à contourner la zone centrale et à exploiter davantage la largeur du terrain, ce qui soutient le développement du principe d'action *exploiter l'espace*.

Ces situations thématiques permettent d'apprendre plus efficacement en contexte authentique, tout en conservant le plaisir de jouer (Amade-Escot, 2003). Chaque partie devient unique et engageante, car elle propose des défis ciblés qui stimulent la motivation et l'envie de progresser. Pour les élèves, c'est un peu comme si chaque situation devenait une miniquête à accomplir. Cette approche rend le jeu encore plus engageant, favorise des apprentissages implicites et suscite un sentiment de fierté lorsque les objectifs sont atteints (Fenouillet, 2012).

En résumé...

Le plaisir de progresser n'apparaît pas spontanément, il est soutenu par des choix didactiques réfléchis.

Pour la personne enseignante d'éducation physique, cela implique de clarifier les savoirs que les élèves doivent acquérir, de proposer des situations ajustées à leurs besoins et de rendre explicites les critères de réussite.

En donnant aux élèves la possibilité de constater leurs progrès, de vivre des réussites et d'en percevoir le sens, nous nourrissons leur engagement et leur motivation à persévérer.

Là où le ciblage précise « quoi » apprendre et « pourquoi » l'apprendre, la ludification et la complexité créent des environnements attractifs qui suscitent l'envie de s'engager.

clarifier les apprentissages, intégrer une dimension ludique et exploiter la complexité des tâches pour soutenir la progression et l'engagement des élèves.

En jonglerie, l'enseignante ou l'enseignant peut annoncer que l'objectif est de réussir une séquence de dix lancers consécutifs avec deux balles, sans les échapper. Le critère de réussite devient alors la continuité des lancers, tandis que la règle d'action consiste à alterner les mains de façon régulière pour réguler la hauteur des lancers et le rythme de jonglage. Pour aider les élèves à progresser, l'enseignante ou l'enseignant peut proposer des étapes intermédiaires, comme maintenir la régularité avec un seul lancer et une seule balle, puis avec deux lancers consécutifs, avant d'atteindre la séquence complète. Cette progression offre un défi adapté à chacun, puisque les élèves plus avancés peuvent augmenter le nombre de lancers plus rapidement



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=34#oembed-1>

En course de haies, le ciblage des apprentissages peut s'exprimer par une situation où l'intention pédagogique est de parcourir une distance le plus rapidement possible tout en franchissant les obstacles. La personne enseignante précise que l'objectif est de franchir chaque haie avec efficacité. Le critère de réussite repose sur la capacité à franchir les haies en maintenant une foulée régulière, à utiliser un appui d'appel sur un pied, à conserver une trajectoire près de la haie et à atterrir sur un seul pied en équilibre. Pour faciliter la progression, l'enseignante ou l'enseignant peut moduler la hauteur et l'espacement des haies afin d'adapter la tâche aux caractéristiques des élèves. Il peut également proposer des tâches réparatoires, comme franchir une seule haie à vitesse réduite, puis augmenter graduellement la distance et le nombre d'obstacles. Cette gradation donne à chaque élève la possibilité de vivre des réussites progressives et de constater ses améliorations.

En *ultimate frisbee*, le ciblage des apprentissages peut porter sur la capacité de collaborer pour progresser collectivement vers une zone cible. L'intention pédagogique est d'apprendre à maintenir la continuité du jeu par une succession de passes précises. Le critère de réussite consiste à réussir un nombre déterminé de passes consécutives qui permettent de gagner du terrain sans que le frisbee

tombe ou soit intercepté. La règle d'action demande à chaque joueur de s'adapter à la position de ses partenaires, de varier les types de passes (courtes, longues, hautes, basses) et de respecter les contraintes de temps de possession. Pour soutenir la progression, la personne enseignante peut proposer une tâche simplifiée où l'équipe doit exécuter cinq passes successives dans une zone restreinte, puis augmenter graduellement la distance ou ajouter un défenseur actif. Ce cheminement progressif permet de conserver un défi accessible et motivant pour l'ensemble des élèves.

Dans le jeu du diamant, un groupe d'élèves doit tenter de dérober un objet protégé par l'équipe adverse et le rapporter dans sa zone sans se faire toucher. Cette situation peut être enrichie par une narration qui conserve une dimension didactique, tout en transformant l'expérience. Les attaquants deviennent des gazelles attentives, dont la posture corporelle traduit la vigilance et la rapidité de réaction. Leur objectif est de saisir une opportunité d'action et de fuir avec agilité. Les défenseurs incarnent des guépards calmes, mais en position de chasse, adoptant une amplitude de vue et une posture de départ qui traduisent leur patience avant de surprendre leur proie.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendre/?p=34#oembed-2>

En baseball 5, une situation d'apprentissage peut être conçue pour développer la capacité des élèves à bloquer et à attraper la balle afin d'empêcher sa progression. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant peut proposer une activité inspirée du jeu de ballon chasseur entre deux équipes. Une équipe commence avec une balle en sa possession. Pour marquer un point, elle doit la frapper avec la main en la faisant rebondir au sol pour tenter de la faire traverser tout le terrain sans être interceptée. L'équipe adverse doit attraper directement la balle, sans jongler, pour effectuer un retrait. Toutefois, une ou un élève qui touche la balle sans l'attraper doit s'agenouiller sur le terrain, ce qui réduit sa mobilité et sa capacité de couverture. La manche peut se terminer lorsqu'une équipe marque trois points ou réalise trois retraits. Afin d'enrichir l'activité, plusieurs variantes peuvent être proposées. Par exemple, un joueur à genoux peut se lever si une coéquipière ou un coéquipier réussit à attraper une balle roulante ou après un point de l'adversaire.

Enfin, une cible placée au fond du terrain adverse peut être utilisée. Si elle est touchée avec la balle, l'équipe gagne automatiquement la manche.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=34#oembed-3>

Les élèves participent à un parcours psychomoteur qui vise à développer leurs habiletés à ramper, à sauter et à maintenir leur équilibre. Le parcours est présenté comme une aventure où ils doivent traverser une jungle mystérieuse. Pour avancer, ils rampent sous des tunnels qui deviennent des grottes, sautent de tapis en tapis comme s'ils franchissaient des rochers au-dessus d'une rivière et marchent en équilibre sur une poutre qui représente un tronc d'arbre tombé. Chaque réussite les rapproche de la sortie de la jungle où un trésor les attend. Dans ce contexte, les déplacements moteurs conservent toute leur valeur d'apprentissage, mais ils prennent une signification plus riche et suscitent un plaisir d'agir et de progresser à travers le récit collectif.

Dans une situation à thèmes au badminton, l'échange vaut deux points si le volant tombe dans des zones précises du terrain adverse, soit les corridors latéraux ou près du filet. Cette contrainte didactique incite les élèves à diversifier leurs frappes, à chercher des angles et des placements plus fins, plutôt qu'à se limiter aux frappes puissantes en fond de terrain. Cette règle stimule la créativité tactique, développe la précision des coups et favorise une meilleure exploitation de l'espace de jeu. Elle permet aussi d'enrichir le plaisir de jouer en donnant de la valeur à des stratégies variées, mais non uniquement à la force ou à la vitesse.

Au golf, une frappe qui atteint une grande cible rapporte un point, avec un point supplémentaire si la balle franchit un obstacle placé juste devant elle, par exemple la capuche du bâton posée au sol. Cette contrainte didactique amène les élèves à organiser leur action pour adopter un bon angle d'attaque et à ajuster leur posture afin d'obtenir une trajectoire plus efficace. Elle les incite à mieux coordonner leur action plutôt que de simplement chercher à frapper fort. Cette règle transforme un geste technique en défi motivant, tout en enrichissant le plaisir de progresser grâce à des réussites tangibles et immédiatement observables.

En handball, une variante consiste à introduire un joker offensif positionné dans

une zone centrale, activé uniquement lorsque le ballon a franchi la ligne médiane. Le joker ne peut pas tirer au but et doit rester immobile comme porteur, sans opposition directe de la part de l'adversaire. Son rôle est d'offrir une solution de passe, de favoriser le contrôle de l'objet et de soutenir la circulation du ballon. Cette contrainte didactique incite les élèves à exploiter l'espace, à renverser le jeu et à développer leur capacité à prendre des décisions collectives pour déséquilibrer la défensive adverse.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreceps/?p=34#oembed-4>

En basketball, une situation à thèmes peut intégrer un système de « pouvoirs spéciaux » pour dynamiser le jeu. Lorsqu'une équipe est menée par trois points, elle tire un papier dans un panier contenant des privilèges, par exemple le droit de commencer une possession plus près du panier ou d'ajouter un joueur supplémentaire lors d'une séquence. À l'inverse, lorsque l'équipe mène par trois points, elle doit tirer une contrainte, comme l'obligation de tirer uniquement derrière la ligne des trois points ou d'accomplir un certain nombre de passes avant de pouvoir tenter un tir. Ces privilèges et contraintes demeurent en vigueur tant que l'écart de points subsiste, puis disparaissent dès que le pointage redevient égal. Cette mécanique ludique, inspirée des « cartes de mission », transforme la rencontre en un jeu stratégique où chaque tirage vient modifier l'équilibre des forces, stimuler la créativité et maintenir un plaisir renouvelé de s'investir.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreceps/?p=34#oembed-5>

Conclusion

Pour enseigner et apprendre dans le plaisir en éducation physique, trois leviers didactiques apparaissent essentiels :

- 1** Clarifier les apprentissages, à savoir rendre explicites les intentions pédagogiques et les critères de réussite afin que chaque élève comprenne ce qu'il doit apprendre et puisse mesurer ses progrès.
- 2** Intégrer une dimension ludique, soit aménager des contextes d'apprentissage motivants en mobilisant le jeu, l'imaginaire et le défi pour stimuler l'engagement affectif et durable des élèves.
- 3** Proposer des situations complexes et signifiantes, telles qu'organiser des tâches riches qui mobilisent simultanément des ressources motrices, cognitives, affectives et sociales, en lien avec des contextes authentiques.

Exercice



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=34#b5p-19>



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=34#b5p-20>

Références

Belhouchat, M. et Morizur, Y. (2013). Le plaisir au cœur de la leçon d'EPS en demi-fond. Dans B. Boda et A. Coston (dir.), *La leçon d'EPS en question* (Dossier n° 1, p. 74-80). AE-EPS.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). University of Rochester Press.

Haye, G. et Delignières, D. (2011). Plaisirs et déplaisirs. Dans G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p. 11-26). Éditions *Revue EP&S*.

Lavie, F. et Gagnaire, S. (2014). Le plaisir en EPS : Entre enjeu éducatif et outil de mobilisation des élèves. *Revue EP&S*, (365), 12-15.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5e éd.). De Boeck Supérieur.

CHAPITRE 5 - ÉVALUER TOUT EN SUSCITANT LE PLAISIR D'APPRENDRE

Marc-Antoine Dionne

Contenu du chapitre

- Introduction
- 1. L'évaluation au profit du plaisir d'apprendre
 - 1.1 Les particularités de l'évaluation en EPS
 - 1.2 L'évaluation, une source de discrimination pour les élèves?
 - 1.3 L'évaluation au profit du plaisir des élèves en éducation physique : à quelles conditions?
- 2. Les stratégies évaluatives à privilégier en éducation physique pour susciter le plaisir d'apprendre
 - 2.1 L'évaluation transformatrice
 - 2.2 Le choix de l'évaluation
 - 2.3 L'évaluation authentique
 - 2.4 Les coévaluations
- Conclusion

Introduction

L'évaluation constitue une étape incontournable du processus d'enseignement-apprentissage, puisqu'elle permet d'apprécier l'évolution des élèves et l'atteinte des objectifs fixés. En éducation physique et à la santé, elle revêt toutefois une dimension particulière. Bien qu'indispensable, elle est souvent perçue comme une source d'anxiété ou d'injustice par certains élèves, ce qui peut nuire à leur motivation et, surtout, à leur **plaisir d'apprendre**. La tension entre exigences scolaires et expérience vécue conduit à s'interroger sur la mission même de l'EPS qui consiste à promouvoir l'adoption durable de saines habitudes de vie

en s'appuyant sur le plaisir et le **sentiment de compétence** envisagé comme levier plutôt que comme finalité. Dès lors, il devient nécessaire de repenser les modalités d'évaluation pour qu'elles ne se limitent pas à juger de la performance, mais qu'elles contribuent également à soutenir le plaisir d'apprendre.

Ce chapitre s'attarde dans un premier temps à situer le rôle et les particularités de l'évaluation en éducation physique en mettant en lumière ses enjeux, ses limites et ses effets potentiellement discriminants. Dans un second temps, il propose des pistes pour développer une approche, une conception et une vision de l'évaluation centrées sur le plaisir d'apprendre en présentant différentes stratégies alternatives et inclusives : l'évaluation *pour* les apprentissages, l'évaluation transformatrice, le choix du test, l'**évaluation authentique**, les arrangements évaluatifs et les coévaluations. Chacune de ces approches sera discutée en fonction de son apport au développement du sentiment de compétence, de l'engagement et de la motivation des élèves. Enfin, la conclusion mettra en évidence l'importance de considérer l'évaluation comme un levier pédagogique au service d'une éducation physique humaniste qui suppose que la personne enseignante adopte une **posture centrée sur l'élève, le progrès et le plaisir**; et où l'évaluation est vue comme un **levier d'épanouissement personnel** plutôt que comme un outil de sélection ou de hiérarchisation.

1. L'évaluation au profit du plaisir d'apprendre

L'évaluation est un processus qui permet de collecter des informations sur l'atteinte des objectifs planifiés dans des situations d'apprentissage (AIESEP, 2020 dans Lentillon-Kaestner et Grenier, 2023). En éducation physique, l'évaluation est souvent redoutée par les enseignantes et les enseignants (Lentillon-Kaestner et Grenier, 2023), car ils doivent réfléchir quotidiennement aux différents types d'évaluation à mettre en place ainsi qu'aux critères à apprécier. L'évaluation est une étape importante, sinon incontournable, de la démarche d'enseignement-apprentissage pour juger de l'évolution de l'élève dans le temps. Bien que l'évaluation soit un passage obligé pour des raisons administratives (bulletin), mais aussi pour des raisons pédagogiques en tant que finalité de la situation d'apprentissage, ce moment sera vécu différemment par les élèves (Lavie et al., 2012). Certains vont bien y répondre, mais d'autres, vont vivre ce moment comme une source d'anxiété et d'angoisse qui influencera négativement leur expérience de l'éducation physique (Lavie et al., 2012) et, par le fait même, le plaisir

de participer activement à ce cours. Ainsi, il faut être soucieux d'instaurer, pour tous les élèves, l'espoir de vivre de la réussite en éducation physique et à la santé en recourant à des modalités évaluatives qui stimulent leur plaisir et, surtout, leur engagement durable dans la pratique d'activités physiques (Lavie et al., 2012).

1.1 Les particularités de l'évaluation en EPS

Comme dans toutes les autres matières scolaires, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage en éducation physique. Elle n'est pas seulement qu'une obligation ministérielle ou une étape de plus dans la planification, mais bien un levier essentiel pour aider les élèves à progresser et à prendre conscience de leurs réussites. Cela suppose que l'évaluation soit pensée non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen pédagogique au service de l'apprentissage. Elle devient alors une occasion de rétroaction constructive qui permet à l'élève d'identifier ses forces, de mieux comprendre ses défis et de se fixer de nouveaux objectifs. Pour la personne enseignante, cela implique de varier les approches, de proposer des critères clairs et accessibles, et d'adopter une posture bienveillante centrée sur le développement de chacun. Tout comme en sciences où l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser des expériences concrètes et stimulantes pour donner du sens à la théorie et amener les élèves à comprendre l'impact des sciences dans leur vie quotidienne, l'éducation physique cherche elle aussi à donner du sens aux apprentissages. Dans notre discipline, il s'agit avant tout d'aider les jeunes à développer des habitudes de vie actives et durables en leur offrant des occasions de bouger, d'expérimenter et d'apprendre dans le plaisir.

Ce qui distingue l'éducation physique des autres matières, c'est la nature même des apprentissages. L'évaluation ne porte pas uniquement sur des savoirs théoriques, mais sur un ensemble de compétences qui englobent à la fois le développement corporel, cognitif, affectif et social. Par exemple, pendant une situation d'apprentissage en éducation physique, la personne enseignante peut observer non seulement la qualité de l'exécution motrice (dimension corporelle), mais aussi la capacité de l'élève à analyser une situation de jeu, à prendre des décisions pertinentes et à mobiliser des stratégies (dimension cognitive). L'évaluation prend également en compte la gestion des émotions, la persévérance face à la difficulté ou encore la confiance en soi (dimension affective). De plus, elle s'intéresse à la manière dont l'élève interagit avec ses pairs, collabore au sein d'une équipe et respecte les règles et les autres (dimension sociale). Ainsi, chaque

évaluation devient une occasion de reconnaître la personne dans sa globalité en valorisant à la fois ses savoirs, ses attitudes et ses comportements, et en mettant en lumière le caractère intégral et formateur de l'éducation physique.

Cette diversité fait la richesse de notre discipline, mais elle rend aussi l'évaluation plus complexe. Elle oblige la personne enseignante à être attentive non seulement à la performance technique, mais aussi au processus, aux efforts fournis, à l'évolution et au vécu émotionnel de l'élève dans la situation d'apprentissage. Par exemple, en plein air, l'évaluation peut porter sur la capacité à s'orienter, à gérer son énergie et à coopérer dans un contexte incertain; dans les sports aquatiques, elle peut concerner la gestion de la sécurité, la confiance en soi dans l'eau et la maîtrise progressive des techniques de nage; tandis qu'en gymnase, l'accent peut être mis sur la compréhension tactique des jeux collectifs, l'esprit d'équipe ou encore la persévérance dans l'apprentissage de gestes techniques. Ces contextes variés enrichissent les possibilités d'évaluation et rappellent que l'éducation physique touche à l'intégralité de la personne en mouvement.

Une autre particularité importante de l'évaluation en EPS réside dans son caractère souvent public et visible. Contrairement à plusieurs autres disciplines où les productions écrites peuvent demeurer plus discrètes, les performances en EPS se déroulent fréquemment sous le regard des pairs. Cette visibilité peut constituer un levier de motivation, mais elle peut également représenter une source de vulnérabilité sur le plan affectif. Il devient alors essentiel pour la personne enseignante de mettre en place un climat sécurisant, fondé sur le respect, la valorisation des efforts et l'acceptation des différences. L'établissement de règles claires, la mise en avant des progrès individuels plutôt que de la comparaison sociale et la diversification des modalités d'évaluation contribuent à créer un contexte où l'élève peut s'engager sans crainte du jugement.

Dans ce contexte, l'évaluation en EPS doit être perçue comme un moyen permettant de soutenir et d'encourager l'élève dans le développement de ses compétences. Tout au long de l'année scolaire, elle peut être comprise comme un processus continu et évolutif qui, selon les choix pédagogiques posés, contribue à accompagner le développement global de l'élève et à reconnaître ses apprentissages dans leur progression. Étant donné que le *Programme de formation de l'école québécoise* accorde une place centrale au jugement professionnel de la personne enseignante, celle-ci joue un rôle déterminant dans la manière dont les apprentissages sont reconnus et valorisés. Ce jugement, fondé

sur l'observation, l'analyse et la compréhension du cheminement de chaque élève, influence directement le développement de ses compétences motrices, cognitives, affectives et sociales. Autrement dit, la qualité du regard porté par l'enseignante ou l'enseignant sur les progrès de l'élève contribue activement à nourrir sa motivation, son sentiment de compétence et son engagement dans la pratique. Dans cette perspective, le rôle de la personne enseignante est alors de créer des activités d'apprentissage et des situations d'évaluation qui mettent en valeur les progrès des élèves en tenant compte de leurs différences, et qui nourrissent surtout le plaisir de participer. Ce plaisir, étroitement lié au sentiment de compétence, constitue un moteur essentiel d'engagement. Lorsque les jeunes se sentent capables et voient leurs efforts reconnus, ils prennent confiance et s'investissent davantage. C'est ainsi que l'EPS peut contribuer à cultiver le goût de l'activité physique au-delà du cadre scolaire.

En concevant des situations d'apprentissage variées, adaptées et motivantes, les enseignants et les futurs enseignants en éducation physique peuvent amener les élèves à vivre des réussites qui renforceront leur estime de soi et leur motivation. L'évaluation devient alors un puissant moteur d'apprentissage, capable de transformer une simple activité sportive en une expérience significativement positive. En gardant toujours en tête l'objectif ultime de l'éducation physique, soit de former des citoyens actifs, en santé et motivés à bouger tout au long de leur vie, les enseignants ont l'occasion de faire de chaque moment d'évaluation une opportunité pour donner le goût d'apprendre.

1.1.1 Les activités manifestant les compétences des élèves

Lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves en EPS, la personne enseignante dispose d'une variété de situations pour apprécier le développement des compétences. Dans une perspective d'évaluation au service de l'apprentissage, ces situations doivent permettre à chaque élève de démontrer ses acquis de manière valide, équitable et cohérente avec les apprentissages réalisés. Or, plusieurs tâches prennent place dans des contextes collectifs, ce qui peut influencer la qualité des observations. Si le contexte ne permet pas à l'élève de mobiliser réellement ses ressources, le jugement porté risque de reposer sur un nombre limité d'indices et de compromettre la validité de l'évaluation.

De plus, en éducation physique, il est aussi important de considérer la dimension compétitive chez les élèves. Comme le soulignent Lentillon-Kaestner et Grenier

(2023), plusieurs élèves éprouvent un fort désir de démontrer leur supériorité, que ce soit en remportant des parties ou en dominant physiquement leurs pairs. Cette dynamique peut influencer leurs comportements et biaiser l'évaluation. C'est pourquoi « les enseignants doivent dissocier l'évaluation des apprentissages des élèves de l'issue d'un match. » (Lentillon-Kaestner et Grenier, 2023, p.171). En d'autres mots, on ne doit pas prendre en compte la finalité de la partie pour évaluer les élèves, car ceux-ci peuvent avoir appliqué les gestes techniques et tactiques que la personne enseignante évalue, malgré une dominance de l'équipe adverse pendant la partie. Les critères et intentions d'évaluation doivent donc être soigneusement planifiés afin de cibler uniquement les apprentissages réalisés par un ou une élève en particulier. En procédant ainsi, l'enseignante ou l'enseignant peut mieux observer et juger l'action motrice de chaque élève, sans que celle-ci soit brouillée par la recherche de performance ou par l'enjeu de la victoire.

En ce sens, une évaluation véritablement au service de l'apprentissage repose sur des critères explicites, centrés sur le développement des compétences et sur la progression individuelle plutôt que sur la performance comparée. Elle vise à soutenir le sentiment de compétence et à préserver le plaisir d'apprendre, en reconnaissant les efforts, les stratégies mises en œuvre et l'évolution de chaque élève.

1.2 L'évaluation, une source de discrimination pour les élèves?

Peu importe la forme qu'elle adopte, l'évaluation fait partie intégrante des cours d'éducation physique. Toutefois, ces moments ne sont pas vécus de la même manière par tous les élèves. Certains vont réussir aisément, notamment parce que leurs apprentissages se sont aussi développés en dehors du cadre scolaire (Lentillon-Kaestner et Grenier, 2023). À l'inverse, d'autres chercheront à éviter l'évaluation (Pulfrey, Buchs et Butera, 2011 dans Méard et Grandchamp, 2018). Une des raisons principales de cet évitement réside dans les critères évaluatifs utilisés en éducation physique (Lavie et al., 2012). Lorsque ceux-ci reposent sur des normes sportives strictes, ils peuvent devenir une source de discrimination négative pour les élèves qui n'atteignent pas ces attentes et entraîner du déplaisir et de la déception. De plus, l'évaluation chiffrée renforce souvent une logique de comparaison qui peut engendrer des effets psychologiques négatifs chez les élèves en difficulté, en accentuant leurs différences, non nécessairement liées à

leur origine ethnique. Ainsi, la notation peut représenter un frein important à l'intérêt et à la motivation des élèves, particulièrement lorsqu'ils sont conscients que leurs compétences sont inférieures à celles de leurs camarades de classe.

À ces difficultés, s'ajoute un autre problème récurrent observé dans les recherches : les réactions négatives suscitées par l'évaluation en contexte scolaire. En éducation physique, la prestation doit souvent se faire en direct devant la personne enseignante et les pairs. Ceci place l'élève sous un regard constant. Contrairement à plusieurs matières scolaires où l'évaluation repose majoritairement sur des productions écrites, l'EPS mobilise davantage des modalités d'évaluation en action, directement intégrées à la pratique motrice. Cela dit, certaines dimensions des apprentissages, notamment liées à la compréhension, à l'analyse ou à la planification tactique, peuvent également faire l'objet d'évaluations écrites. Toutefois, l'évaluation d'un geste moteur reste complexe à évaluer. L'enseignante ou l'enseignant doit observer l'élève en direct, souvent dans un contexte collectif, et porter un jugement immédiat sur la qualité de la prestation. Comme le rappellent Lentillon-Kaestner et Grenier (2023, p. 170), « l'action corporelle ne laisse généralement pas de traces, obligeant l'enseignant à réaliser son évaluation en direct. Il a alors besoin de comparer intensément, rapidement et avec justesse la prestation observée à la prestation attendue ». Ce mode d'évaluation peut générer chez certains élèves une perte de motivation ou une forte anxiété. Confrontés à ces émotions négatives, certains d'entre eux risquent de se désengager progressivement, ce qui entraîne non seulement une diminution du plaisir, mais également un désintérêt plus global pour l'éducation physique. En associant ainsi la pratique physique à des expériences d'échec ou de déception répétées, on risque de s'éloigner de la vision du « citoyen physiquement éduqué ».

Dans ce contexte, l'évaluation ne remplit plus son rôle de levier d'apprentissage et n'offre pas réellement aux élèves la possibilité de développer un véritable « gout » pour l'activité physique. Les enseignants doivent composer avec ces contraintes, tout en cherchant à rendre l'évaluation juste, réaliste et surtout formatrice. L'objectif reste de soutenir la progression des élèves et de préserver leur plaisir d'apprendre à travers des expériences positives et motivantes.

1.3 L'évaluation au profit du plaisir des élèves en éducation physique : à quelles conditions?

Après avoir mis en évidence certaines limites de l'évaluation en éducation physique, il est essentiel de rappeler que l'évaluation peut être autre chose qu'une source de discrimination pour certains élèves, et qu'elle peut aussi devenir un moteur de motivation. Il est hautement nécessaire d'instaurer l'espoir que la réussite est atteignable (Lavie et al, 2012) dans l'évaluation terminale qui est proposée si on veut que les élèves restent mobilisés et qu'ils s'engagent avec plaisir dans les apprentissages. Par exemple, en volleyball, exiger d'emblée que les élèves organisent une attaque en trois touches avec couverture et communication constante en contexte de jeu réel peut représenter une tâche trop exigeante pour des débutants. Si les attentes liées aux critères d'évaluation ne tiennent pas compte de leur niveau de développement, la réussite peut sembler inaccessible. Dans ce cas, il est préférable de proposer des objectifs de base atteignables par tous, tout en offrant aux plus avancés des défis supplémentaires pour approfondir le développement des compétences.

Le plaisir ressenti dans l'apprentissage est étroitement lié aux sentiments de compétence et de progrès éprouvés. Ce plaisir nourrit des émotions positives, telles que la fierté ou la joie, et peut contribuer à développer un véritable intérêt durable, voire une passion, pour la pratique d'activités physiques. Des élèves qui se sentent capables d'accomplir une tâche seront plus enclins à la reproduire avec confiance, y compris lors des évaluations. Pour Méard et Grandchamp (2018, p. 171), la participation des élèves aux évaluations serait en partie expliquée par « un besoin de compétence qui se réfère à leur capacité de rendement sur l'environnement qui permet la stimulation, la curiosité et la recherche de nouvelles choses », mais elle doit aussi être soutenue par la reconnaissance de la part de personnes significatives et par un sentiment d'appartenance au groupe. L'élève qui a vécu des expériences positives et adaptées à son niveau se sentira également compétent au moment des évaluations si les critères sont en continuité avec les apprentissages réalisés. Il pourra alors percevoir concrètement sa progression et reconnaître les stratégies qu'il a développées. Cette perception de progrès contribue à renforcer son sentiment de compétence et à soutenir son engagement. La reconnaissance offerte par la personne enseignante ne repose pas sur la comparaison entre élèves, mais sur la valorisation des efforts, des

démarches et de l'évolution individuelle, ce qui favorise une orientation vers la maîtrise plutôt que vers la performance.

En ce sens, lorsque vient le temps d'évaluer, la personne enseignante doit mettre en place un dispositif qui respecte non seulement les exigences des cours d'éducation physique au Québec, mais qui permet surtout de préserver et de renforcer le sentiment de compétence des élèves.

Face aux enjeux soulevés par l'évaluation, notamment en ce qui concerne l'anxiété, la démotivation ou le sentiment d'injustice éprouvés par certains élèves, il apparaît essentiel de repenser l'utilisation de l'évaluation en fonction de son impact émotionnel et motivationnel sur les élèves. Comme nous avons pu le constater, l'évaluation prend une place très importante dans leur apprentissage. Elle peut agir comme un levier puissant de motivation en valorisant les efforts, les progrès et le plaisir de s'engager, mais elle peut aussi devenir un frein lorsqu'elle est perçue comme une sanction ou un obstacle insurmontable. Ainsi, le choix des outils d'évaluation ne peut se limiter à des considérations techniques. Il doit aussi favoriser le plaisir d'apprendre, le sentiment de compétence et l'engagement actif des élèves. Dans cette perspective, une réflexion approfondie sur l'évaluation s'impose afin de proposer des pratiques équitables, formatrices et inclusives. Équitables, parce qu'elles doivent donner à chaque élève, et ce, peu importe son niveau initial ou son vécu sportif, une chance réelle de démontrer ses apprentissages et de réussir. Formatrices, car elles devraient contribuer au développement des compétences, soutenir la progression et offrir des rétroactions utiles pour apprendre. Inclusives, enfin, puisqu'elles doivent prendre en compte la diversité des élèves en valorisant les efforts et les progrès individuels, et en évitant que certains se sentent exclus ou stigmatisés.

Exercice 1



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=36#h5p-9>

Exercice 2



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=36#b5p-11>

2. Les stratégies évaluatives à privilégier en éducation physique pour susciter le plaisir d'apprendre

En général, trois types d'évaluation qui ont des fonctions pédagogiques distinctes sont majoritairement utilisées en éducation physique (Lentillon-Kaestner et Grenier, 2023) : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cette dernière vise à porter un jugement sur le niveau de développement des compétences à un moment donné, généralement à l'aide d'une notation. Toutefois, ce n'est pas tant l'attribution d'une note qui influence le plaisir d'apprendre que la manière dont l'évaluation est construite et interprétée. Lorsque le jugement repose essentiellement sur des standards élevés ou sur une comparaison implicite entre élèves, certains peuvent percevoir un écart important entre leurs capacités et les attentes, ce qui peut fragiliser leur engagement. À l'inverse, une évaluation sommative peut soutenir la motivation lorsqu'elle s'inscrit dans la continuité des apprentissages vécus, que les critères sont clairement définis et que les élèves comprennent ce qui est attendu d'eux. Lorsqu'elle tient compte de la progression, des démarches mises en œuvre et des stratégies mobilisées, elle contribue à renforcer le sentiment de compétence. Dans cette perspective, l'évaluation ne devient pas uniquement un verdict sur un résultat final, mais un moment de reconnaissance du chemin parcouru, ce qui permet de préserver le plaisir d'apprendre tout en maintenant des exigences rigoureuses. Pour remédier aux problématiques mentionnées ci-dessus, il existe des évaluations alternatives que plusieurs chercheurs, dont Lentillon-Kaestner et Grenier (2023), proposent, et qui sont en lien avec le plaisir d'apprendre des élèves

2.1 L'évaluation transformatrice

L'évaluation transformatrice, comme décrite par Lentillon-Kaestner et Grenier (2023), est une stratégie pédagogique innovante qui vise à diversifier les pratiques

évaluatives en éducation physique afin de renforcer le plaisir d'apprendre et d'encourager la progression des élèves. Cette approche cherche à s'affranchir de deux limites souvent associées à l'évaluation formative traditionnelle : l'évaluation conformatrice, qui incite l'élève à se conformer à un modèle unique de réussite, restreignant ainsi sa capacité à explorer différentes façons de faire; et l'évaluation déformative, où les rétroactions de l'enseignante ou de l'enseignant ne sont pas intelligibles pour l'élève, ce qui empêche l'intégration des conseils et prive la personne apprenante d'informations essentielles à sa progression. Pour répondre à ces enjeux, l'évaluation transformatrice repose sur une approche dite divergente qui offre aux élèves la possibilité de choisir diverses modalités pour démontrer leurs apprentissages, tout en permettant le maintien de critères communs à pour l'ensemble du groupe. Ainsi, les élèves sont davantage impliqués dans le processus d'évaluation et peuvent mieux s'approprier les apprentissages, ce qui favorise leur engagement, leur sentiment de compétence et, surtout, leur plaisir d'apprendre.

Les 3 étapes clés

Trois étapes clés contribuent à mettre en place ce type d'évaluation afin de guider les enseignants dans une démarche plus inclusive et motivante.

La responsabilisation

Lors du moment de l'appropriation de la matière, l'élève devient responsable de son apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant délègue cette responsabilité à l'élève qui devra s'engager dans les apprentissages à réaliser.

L'appropriation

Faire émerger chez les élèves des réponses divergentes afin de voir leur compréhension de la matière.

La collaboration

Les élèves deviennent des ressources les uns pour les autres et se soutiennent dans l'apprentissage avec l'aide de la personne enseignante. Ils peuvent se donner des rétroactions pour mieux comprendre les apprentissages.

Par exemple, au moment d'évaluer une séquence de volleyball dans une

perspective d'évaluation transformatrice, la personne enseignante pourrait proposer plusieurs contextes de jeu permettant de rendre visibles les apprentissages liés à la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*. Certains élèves pourraient choisir d'être évalués dans un jeu réduit (3 contre 3) favorisant une implication constante et des prises de décision fréquentes, tandis que d'autres pourraient opter pour une situation de jeu avec contraintes spécifiques, par exemple l'obligation d'organiser trois touches avant de retourner le ballon ou d'alterner les rôles au sein de l'équipe

Bien que les contextes diffèrent, les critères d'évaluation demeurent identiques, notamment la cohérence des choix tactiques et l'efficacité des actions réalisées. Ce n'est donc pas l'exigence qui varie, mais le cadre dans lequel la compétence est observée. Ce cadre permet à chaque élève de progresser selon ses besoins et ses préférences, ce qui renforce également son sentiment de réussite authentique et son plaisir à apprendre. En diversifiant les situations tout en maintenant des attentes communes, l'évaluation transformatrice reconnaît différentes manières pertinentes de mobiliser les ressources en jeu et soutient le sentiment de compétence sans réduire la rigueur des apprentissages.

2.2 Le choix de l'évaluation

Permettre aux élèves de choisir la forme de leur évaluation est une stratégie efficace pour stimuler leur motivation et soutenir leurs apprentissages. Cette approche repose sur le principe que les élèves s'engagent davantage lorsqu'ils se sentent impliqués dans le processus et qu'ils perçoivent avoir un certain contrôle sur leur réussite. Offrir des options d'évaluation leur donne la possibilité de mettre en valeur leurs forces et de s'exprimer dans un cadre où ils se sentent compétents.

Pour que cette stratégie soit réellement bénéfique, la personne enseignante doit veiller à concevoir plusieurs épreuves dont le niveau de difficulté est équivalent et qui évaluent les mêmes compétences, mais selon des modalités variées. Cela suppose une planification rigoureuse, une communication claire des critères d'évaluation et un accompagnement constant pour aider les élèves à faire un choix éclairé. L'objectif n'est pas de simplifier l'évaluation, mais de la rendre plus inclusive et adaptée aux profils divers des personnes apprenantes. Par exemple, dans une séquence de tchoukball visant le développement de la compétence *interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, la personne enseignante

pourrait proposer différentes modalités d'évaluation permettant de mettre en place des principes de synchronisation, à effectuer des choix tactiques cohérents et aux principes d'actions en situation de jeu. Certains élèves pourraient choisir d'être évalués à partir d'une participation en jeu réduit favorisant l'engagement actif et la communication stratégique, tandis que d'autres pourraient opter pour une analyse réflexive structurée de leurs décisions et de leur contribution au jeu à partir d'observations consignées.

Dans tous les cas, les critères demeurent identiques, la cohérence des choix, l'efficacité de l'exécution et la pertinence du retour réflexif, assurant ainsi l'équité de l'évaluation. Ce dispositif ne modifie pas les attentes, mais diversifie les moyens de démontrer les compétences visées. Il permet aux élèves de s'engager dans une modalité correspondant à leur niveau de développement, tout en maintenant des exigences claires et rigoureuses. En favorisant la perception de contrôle et la reconnaissance des progrès, cette approche soutient le sentiment de compétence et le plaisir d'apprendre. En réduisant la pression liée à la performance et à la comparaison entre pairs, cette approche favorise la confiance en soi, le plaisir de participer et le sentiment de compétence : des leviers essentiels à la motivation et à la persévérance.

2.3 L'évaluation authentique

L'évaluation authentique est une approche qui vise à placer les élèves dans des situations d'action qui ont du sens et qui se rapprochent de leur réalité quotidienne, qu'il s'agisse de contextes sportifs, non sportifs ou liés à la vie courante (Méard et Grandchamp, 2018). Elle cherche à évaluer les compétences des élèves à travers des tâches globales et contextualisées.

Pour implanter ce type d'évaluation, la personne enseignante doit concevoir des situations de référence qui mobilisent non seulement les bases de l'activité physique, mais aussi les dimensions émotionnelles, cognitives et sociales qui l'accompagnent. Ces situations doivent être suffisamment représentatives pour permettre à l'élève de transférer ses apprentissages à des contextes variés, tout en offrant des repères pertinents pour l'évaluation (Méard et Grandchamp, 2018). La personne enseignante doit également veiller à ce que les critères d'évaluation soient clairs et qu'ils prennent en compte le processus d'apprentissage ainsi que les efforts fournis, mais non seulement le résultat observable.

Par exemple, plutôt que d'évaluer uniquement la course à pied sur une distance chronométrée, l'enseignante ou l'enseignant pourrait proposer une activité de type *parcours en plein air* où les élèves doivent gérer leur effort pour accomplir un trajet simulant un sentier de randonnée. Cette situation permet d'évaluer les compétences physiques, mais aussi la capacité à s'adapter à un environnement changeant et à gérer ses émotions. Toutefois, cette approche comporte certaines limites : elle peut accentuer les écarts de performance entre élèves ou rendre les rétroactions plus difficiles à standardiser en raison de la diversité des contextes (Méard et Grandchamp, 2018).

2.4 Les coévaluations

La coévaluation est une stratégie pédagogique qui vise à impliquer activement les élèves dans le processus d'évaluation en les amenant à observer, à analyser et à interpréter la performance de leurs pairs (Méard et Grandchamp, 2018). En participant à l'évaluation, les élèves développent une meilleure compréhension des critères de réussite et adoptent une posture réflexive, à la fois sur leur propre apprentissage et sur celui des autres.

Pour mettre en œuvre efficacement la coévaluation, il est essentiel de clarifier les objectifs de la démarche, de définir des critères d'évaluation accessibles et de former les élèves à leur utilisation. La coévaluation peut prendre différentes formes, allant d'observations simples à des relevés plus précis (ex. : prises de temps, comptages ou analyses techniques). Elle peut être utilisée autant dans une perspective formative, pour soutenir les apprentissages en cours; que sommative, pour attester des acquis (Méard et Grandchamp, 2018). Cette approche favorise la collaboration et le sens du collectif, tout en renforçant la responsabilité et l'autonomie des élèves.

Par exemple, lors d'une séquence de saut en longueur, un élève peut être chargé de mesurer la distance ou de vérifier si l'appel est effectué correctement pendant que son camarade réalise son saut. En alternant les rôles d'évaluateur et d'évalué, les élèves intègrent plus concrètement les critères d'appréciation et s'impliquent davantage dans leur progression. Ainsi, la coévaluation devient un levier puissant pour rendre l'évaluation plus participative, équitable et signifiante.

Exercice 3



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=36#b5p-10>

Exercice 4



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=36#b5p-12>

Conclusion

L'évaluation en EPS un enjeu pédagogique central. Plus qu'un simple outil de mesure, elle influence la motivation, l'engagement et le plaisir d'apprendre. Toutefois, lorsqu'elle n'est pas adaptée à la diversité des élèves, elle peut susciter du stress, de l'injustice et du désengagement.

Les analyses présentées dans ce chapitre montrent que la question n'est pas tant de remplacer l'évaluation que de réfléchir à la manière dont elle est conçue et mise en œuvre. Selon les choix pédagogiques posés, l'évaluation peut accentuer la comparaison et fragiliser le sentiment de compétence, ou au contraire devenir un levier au service de l'apprentissage. Les stratégies abordées, évaluation transformatrice, choix de la modalité, évaluation authentique et coévaluation, ne constituent pas des recettes, mais des pistes permettant d'aligner l'évaluation sur la clarté des critères, la progression individuelle et la reconnaissance des efforts.

Dans cette perspective, une réflexion approfondie sur l'évaluation s'impose afin de proposer des pratiques équitables, formatrices et inclusives.

- **Équitables**, parce qu'elles doivent donner à chaque élève, et ce, peu importe son niveau initial ou son vécu sportif, une chance réelle de démontrer ses apprentissages et de réussir.
- **Formatrices**, car elles devraient contribuer au développement des compétences, soutenir la progression et offrir des rétroactions utiles à l'apprentissage.

- **Inclusives**, puisqu'elles doivent prendre en compte la diversité des élèves en valorisant les efforts et les progrès individuels, et en évitant que certains élèves se sentent exclus ou stigmatisés.

Ainsi, repenser les finalités de l'évaluation dans une optique humaniste, c'est reconnaître son potentiel transformateur : celui de favoriser la réussite, la confiance et le plaisir d'apprendre chez chaque élève.

Les trois points saillants

Les évaluations alternatives (transformatrices, authentiques, choix du test, coévaluations) permettent une évaluation plus juste, participative et motivante.

Réconcilier l'évaluation et le plaisir d'apprendre en EPS passe par des stratégies inclusives, adaptatives et orientées vers le progrès, non seulement vers la performance.

Impliquer les élèves dans leur propre évaluation (par la coévaluation) développe leur réflexivité, leur autonomie et leur compréhension des critères de réussite.

Références

Lavie, F., Gagnaire, P., et Rossi, D. (2012). Le plaisir des élèves : un indicateur. Dans G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p. 67 à 82). EP&S.

Lentillon-Kaestner, V. et Grenier, J. (2023). Penser autrement l'évaluation en éducation physique. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p. 167 à 194). Editions JFD.

Méard, J. et Grandchamp, A. (2018). Les différentes formes d'évaluation. Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS* (Vol. 85, p. 171-177). Dossier EPS.

CHAPITRE 6 - LE PLAISIR D'APPRENDRE EN EPS CHEZ LES FILLES

Geneviève Leduc et Audrey Caplette Charette

Contenu du chapitre

- 1. Mise en contexte
 - 1.1 Les filles, c'est différent, mais pas si compliqué
- 2. Se trouver bonne, cela éveille le plaisir!
 - 2.1 Les expériences de réussite
 - 2.2 L'observation des pairs
 - 2.3 Les rétroactions constructives
 - 2.4 Les états psychologiques et émotionnels positifs
- 3. L'intérêt en situation, au cœur du plaisir des filles
- 4. Des stratégies concrètes pour favoriser le plaisir d'apprendre des filles en EPS
- Conclusion

Ce chapitre, écrit en collaboration avec Fillactive¹, inclut des témoignages de filles et de femmes quant à leur expérience des cours d'éducation physique et à la santé (EPS). Ces témoignages authentiques permettent d'illustrer les situations qui ont pu nuire à leur plaisir d'apprendre dans ce contexte précis, en plus de rendre bien concrets les concepts abordés et les pratiques enseignantes proposées. Fillactive est l'organisme expert de l'activité physique chez les filles au Québec. Cet organisme offre ses programmes aux écoles depuis 20 ans.

1. D'autres organismes travaillent à l'équité dans le monde du sport ou à la promotion de l'activité physique auprès des filles et des femmes, notamment [Égale Action](#), [La Lancée](#), le [réseau des Unités régionales de loisir et de sport du Québec \(URLS\)](#) et le [RSEQ \(Réseau du sport étudiant du Québec\)](#)

1. Mise en contexte

L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire révélait en 2024 que les filles (27 %) sont plus nombreuses que les garçons (20 %) à être inactives dans leurs loisirs et leurs transports (Traoré et al., 2024). Les filles sont aussi moins nombreuses que les garçons à atteindre les recommandations en matière d'activité physique et elles abandonnent leur sport avant la fin de l'adolescence trois fois plus souvent que leurs pairs masculins (Femmes et sports au Canada, 2020). Cette situation est préoccupante.

Pourquoi certaines filles semblent-elles moins enclines à intégrer le sport ou l'activité physique à leur quotidien? Serait-ce que ces activités leur apportent peu ou pas de plaisir? Bien qu'il ne s'agisse possiblement pas du seul facteur, de nombreux témoignages de filles et de femmes semblent pointer dans cette direction. D'ailleurs, les enseignantes et les enseignants d'EPS sont aux premières loges pour remarquer l'engagement mitigé de bon nombre de filles et sont à même de constater à quel point l'enthousiasme observé sur le visage des garçons qui entrent dans le gymnase est absent de celui de nombreuses filles.

Pour soutenir les élèves dans l'adoption de comportements liés aux saines habitudes de vie, tels que la pratique régulière de l'activité physique, il importe, en tant que personne enseignante d'EPS, d'implanter des pratiques enseignantes inclusives et différenciées qui favorisent le plaisir chez les élèves, mais particulièrement chez les filles, en plus de stimuler leur motivation. Puisque nous savons à quel point la motivation en EPS est reliée à la réussite, elle-même influencée par l'environnement d'apprentissage, il ne fait aucun doute que nous devons accorder une grande importance à l'approche différenciée selon le genre.

1.1 Les filles, c'est différent, mais pas si compliqué

D'abord, les filles ne forment pas un groupe homogène, bien évidemment. Dans vos groupes, de nombreuses filles adorent ce qui leur est proposé en EPS, réussissent très bien et ont hâte au cours suivant. Par ailleurs, plusieurs garçons ou jeunes de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres peuvent expérimenter des barrières similaires à celles expérimentées par des filles et, par conséquent, bénéficier de la réflexion encouragée à travers le présent chapitre. Ultimement,

nous devons toujours être à l'écoute de chaque élève et de ses besoins, et ce, peu importe son identité de genre.

Ensuite, pour renverser le manque de plaisir perçu par certaines filles en EPS, il est nécessaire de s'engager dans un réel exercice d'empathie, surtout lorsque notre propre relation avec les cours d'EPS a toujours été positive et source de plaisir. Comprendre ce que l'élève ressent, reconnaître que cette émotion est non seulement valide mais importante, et se mettre dans ses souliers pour transformer son expérience demande du temps et de l'énergie, et ce, peu importe notre identité de genre. En d'autres mots, ce n'est pas nécessairement une tâche plus facile pour les femmes que pour les hommes! Dans tous les cas, minimiser l'importance de l'inconfort ou du désagrément ressenti ne mènera nulle part. Si le plaisir des filles disparaît parce que la peur du jugement des autres prend trop de place, que les activités proposées ne correspondent jamais à leurs préférences ou que le temps alloué pour se rafraîchir après le cours n'est pas suffisant, il faut agir.

Afin de faciliter cet exercice d'empathie requis, nous mettons à votre disposition des capsules vidéo à visionner en guise d'introduction à chaque section. À travers les témoignages de filles et de femmes de tous âges et d'expériences variées, vous pourrez constater de quelle manière les cours d'EPS ou le sport pratiqué durant l'enfance ou l'adolescence ont pu nuire au plaisir et contribuer à entretenir une relation négative avec l'activité physique pendant des années. Bien que le programme d'EPS ainsi que l'attitude des personnes enseignantes aient changé au fil du temps, ces témoignages nous rappellent à quel point il est essentiel de continuer de porter une attention particulière et soutenue au plaisir des filles pour ainsi encourager une relation saine et positive avec l'activité physique pour toute la vie.

Enfin, les personnes enseignantes doivent s'intéresser aux barrières à l'activité physique des filles qui cheminent vers l'adolescence pour tenter de les aider à les contourner et pour éviter qu'elles gagnent en importance. Voilà des facteurs sur lesquels les personnes enseignantes, par leur sensibilité et leurs paroles bienveillantes, peuvent agir. Elles ont, en quelque sorte, le pouvoir d'insuffler du plaisir dans l'expérience des élèves (Fillactive et FÉÉPEQ, 2024).

Dix barrières à l'activité physique chez les filles qui impactent sur leur plaisir d'apprendre en EPS

La puberté, incluant les menstruations, la transpiration, la pilosité, les seins, etc.

La présence des garçons

La compétition ou le stress de performance

Le jugement des autres

Les expériences négatives passées

Le manque de confiance en leurs habiletés

Les faibles habiletés physiques ou motrices

Les préoccupations liées au poids ou à l'image corporelle

Le langage non approprié, l'intimidation et les moqueries

Les moyens d'action offerts qui ne tiennent pas compte de leurs préférences

Adapté de Fillactive et FÉÉPEQ (2024)

Les personnes enseignantes peuvent favoriser le plaisir d'apprendre des filles en EPS à travers deux concepts importants : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'intérêt en situation (IS).

2. Se trouver bonne, cela éveille le plaisir!

Le SEP réfère à la confiance qu'une personne possède en ses compétences dans un domaine d'activité (Bandura, 2007). Une élève dotée d'un SEP développé est outillée pour faire face aux barrières qui pourraient se présenter et a donc plus de chances de demeurer sur le chemin de l'activité physique pour la vie puisqu'elle a

confiance en ses capacités. En contrepartie, une élève qui a un SEP plus faible tend à abandonner sa pratique lorsque des obstacles surgissent puisqu'elle ne croit pas posséder les ressources qui lui permettraient de les surmonter. Ainsi, soutenir le développement du SEP des filles favorise leur engagement dans les cours et le plaisir qui résulte d'une confiance améliorée.

Les quatre facteurs du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre facteurs contribuent à la construction du sentiment d'efficacité personnelle

les expériences de réussite

l'observation des pairs

les rétroactions constructives

les états psychologiques et émotionnels positifs

2.1 Les expériences de réussite

En EPS, les filles éprouvent du plaisir seulement si elles se sentent suffisamment bonnes. Le plaisir peut naître lorsqu'elles se sentent compétentes, ou au moins accueillies et valorisées dans un climat sans jugement, où l'on ne tient pas compte de leurs habiletés réelles. Si *Fillactive* utilise la formule « *Pas besoin d'être championne pour avoir du fun* », c'est pour nous rappeler que toutes les filles peuvent expérimenter du plaisir en contexte de sport ou d'activité physique, et ce, peu importe leur niveau d'habileté, leur désir de compétitionner ou non, ou le fait que leur corps corresponde ou non aux standards du corps athlétique. Le *fun*, ou le plaisir, se trouve au cœur des expériences perçues comme étant réussies.

Adopter une attitude inclusive, en plus d'appliquer les principes de la différenciation pédagogique, permet de créer un espace où chaque élève peut découvrir qu'elle est capable d'exécuter la tâche demandée à sa manière. Vivre de nombreuses réussites en EPS, surtout pour les filles qui ont tendance à douter de leurs capacités en raison de stéréotypes ou d'expériences passées négatives, est d'une importance capitale. Une élève qui réussit une tâche ou une évaluation verra

la perception de sa compétence renforcée, ce qui l'encouragera à persévérer et à s'impliquer davantage lors des cours suivants. Ces petites, comme ces grandes réussites, alimentent le cercle vertueux qui nourrit le plaisir : plus les filles se sentent compétentes, plus elles osent participer, et plus elles osent participer, plus elles développent leurs habiletés.

Favoriser les expériences de réussite peut prendre plusieurs formes : planifier des situations d'apprentissage en adaptant les tâches au niveau d'habileté de chacune, proposer des défis qui conviennent aux capacités diverses, ou valoriser les efforts et reconnaître les progrès plutôt que les résultats. On peut aussi faire vivre des expériences de réussite lors des évaluations en transformant une évaluation chronométrée en défi individuel ou coopératif. Plus d'expériences de réussite alimentent le SEP et la fierté des filles, ce qui soutient du même coup le plaisir d'apprendre!



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#oembed-1>

2.2 L'observation des pairs

Selon la théorie sociale cognitive de Bandura, les élèves apprennent beaucoup et construisent leur sentiment d'efficacité personnelle en observant les autres; c'est ce qu'on appelle l'expérience vicariante ou de modelage. Les filles, enfants ou adolescentes, observent les filles et les femmes qu'elles côtoient, dont leur enseignante d'EPS, mais aussi les différents modèles auxquels elles ont accès : chanteuses, actrices, athlètes et autres influenceuses. Ce faisant, l'idée du corps athlétique ou de ce que signifie *être bonne en sport* se développe, selon ces influences parfois malsaines et sources de déplaisir.

Au gymnase, une élève peut regarder une camarade très performante à la course ou habile avec un ballon et conclure qu'elle-même, en comparaison, *n'est pas sportive* ou *pas bonne en éducation physique*. Cette comparaison nuit à son plaisir, surtout si elle considère que cette camarade ne lui ressemble pas (stature, couleur de la peau, style vestimentaire, etc.). Pour contourner cette situation, nous

pouvons miser sur le modelage par les pairs en choisissant une variété de filles volontaires, habiles et moins habiles, ou de schémas corporels divers, pour démontrer les mouvements techniques ou pour mentorer les autres. En offrant un climat bienveillant et en intégrant des pratiques enseignantes qui soutiennent la collaboration, nous permettons aux filles de développer une image corporelle plus positive, sans égard à leur poids.

Valoriser tous les types de formats corporels afin d'éviter que les élèves tombent dans les pièges de la culture des diètes qui met de l'avant un modèle de beauté irréaliste est si important en EPS! La matière est particulière à cet égard puisqu'elle implique que le corps soit exposé aux regards. Les filles ne font pas d'EPS assises derrière un pupitre ou vêtues d'un grand chandail de coton ouaté! Le fait que leurs seins se développent et bougent quand leur corps est en mouvement peut entraîner un certain malaise, de même que la présence de poils sur les jambes et les aisselles. Les filles ont donc besoin de savoir que leur corps est valide et normal, et ce, peu importe son allure. Comment pouvons-nous nous attendre à ce qu'elles ressentent du plaisir à apprendre à manipuler un objet si elles ne font que penser à leur ventre qui n'est pas plat ou à leurs cuisses qui se touchent? Aider les filles à apprécier leur corps tel qu'il est, c'est un cadeau pour la vie, puisque cela ça leur permettra de développer une image corporelle positive, d'éprouver du plaisir à s'activer avec leur corps actuel, sans chercher à le transformer. À force de compter sur des adultes qui les aident à se référer à des modèles qui leur ressemblent, vos élèves percevront éventuellement leurs habiletés de façon plus juste, se sentiront mieux dans leur corps, seront moins sévères envers elles-mêmes et s'engageront activement dans votre cours avec plus d'abandon et de plaisir.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#oembed-2>

2.3 Les rétroactions constructives

La qualité des rétroactions offertes par les personnes enseignantes a un impact fondamental sur le sentiment d'efficacité personnelle des filles en EPS. Les élèves

sont sensibles aux messages verbaux liés à leur corps, à leurs habiletés et à leur comportement. Il est essentiel d'offrir des rétroactions positives, encourageantes et dépourvues de stéréotypes afin de soutenir leur motivation et leur engagement. Nous devons à tout prix éviter les commentaires qui renforcent les stéréotypes de genre comme « *Tu cours vite pour une fille!* » ou « *Tu es douce, c'est normal que tu préfères la danse.* ». La personne enseignante doit plutôt mettre l'accent sur des éléments observables et valoriser les efforts : « *Tu as vraiment persévéré malgré les difficultés, c'est inspirant!* » ou « *Tu as trouvé une façon qui te convient de faire le mouvement, bravo pour ton autonomie!* ».

Il peut aussi être utile, voire nécessaire, de varier les types de rétroactions, c'est-à-dire d'encourager non seulement la performance, mais aussi la créativité, la coopération, le respect des consignes ou l'amélioration individuelle. Par exemple, après un jeu d'équipe, nous pouvons souligner que l'élève a encouragé ses collègues : « *J'ai remarqué que tu as aidé tes coéquipières à rester motivées, ça a fait une vraie différence.* ». Recevoir des rétroactions individualisées sera apprécié par celles qui ont tendance à se juger sévèrement. Il devient alors d'autant plus pertinent de souligner l'amélioration individuelle : « *Tu as réussi à tenir un peu plus longtemps qu'au dernier cours, bravo!* ».

Utiliser un langage inclusif en EPS signifie de choisir des mots et des messages qui ne limitent pas les élèves selon leur identité de genre ou leur apparence. Concrètement, nous pouvons nous adresser on peut s'adresser à l'ensemble du groupe de façon neutre en disant « *Les élèves!* », « *Le groupe!* », ou « *Tout le monde!* » plutôt que « *Les gars!* » ou « *Les filles!* » quand ce n'est pas nécessaire. Cela permet d'éviter les commentaires genrés qui renforcent les stéréotypes comme « *Les garçons sont plus forts.* » ou « *Les filles sont plus souples.* ». Au lieu de dire « *Tu es mince, c'est plus facile pour toi d'être bonne en gymnastique.* », allons-y pour « *Tu as un bon sens de l'équilibre, tu as dû t'exercer beaucoup pour en arriver là!* ». En adoptant un langage valorisant et dépourvu de stéréotypes, nous entretenons le sentiment d'efficacité personnelle et nous permettons à toutes les élèves de réaliser qu'elles possèdent non seulement les outils nécessaires pour faire ce qui leur plaît, mais aussi qu'elles ne sont pas limitées par leur genre ni par leur allure.



 Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#oembed-3>

2.4 Les états psychologiques et émotionnels positifs

Les émotions négatives nuisent au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, si une élève associe systématiquement les cours d'EPS au stress de performance, à la peur du jugement ou à de l'inconfort physique (sudation, souffle court, douleurs abdominales menstruelles, seins sensibles, etc.), elle risque de croire *qu'elle n'est pas faite pour l'activité physique*. À l'inverse, si elle réalise que ces sensations sont normales, ou si la personne enseignante accepte que certains inconforts puissent nécessiter une pause, les chances qu'elle s'approche de l'état de plaisir d'apprendre dans lequel vous cherchez à la placer sont augmentées.

Comment favoriser le plaisir par l'entremise d'états émotionnels positifs? D'abord, nous pouvons prendre quelques minutes au début du cours pour nommer les sensations normales ressenties à l'effort, telles que transpirer, avoir les joues rouges ou le cœur qui bat vite, puis insister sur le fait qu'elles ne signifient pas « être inadéquate ». En fin de cours, nous pouvons proposer des exercices de retour au calme qui favorisent la conscience corporelle comme une respiration guidée, des étirements doux ou une relaxation et demander aux élèves de nommer ce qu'elles ont aimé ou ressenti. En aidant les filles à apprivoiser leur corps en mouvement, nous favorisons non seulement leur bien-être, mais aussi leur engagement durable envers l'activité physique.

De plus, les émotions positives et plaisantes qui résultent de l'activité physique soutiennent le désir de persévérer pour le bien-être que cela procure, plutôt que par obligation ou par pression extérieure. Concrètement, les personnes enseignantes d'EPS peuvent mettre en scène ces expériences positives en intégrant des moyens d'action variés qui laissent place à l'exploration, au jeu, à la coopération et à la créativité, comme celles-ci :

- Un circuit d'activités où les élèves choisissent ce qu'elles veulent essayer pour découvrir leurs préférences, par exemple la minidanse, les jeux d'équilibre, le lancer au panier, le yoga express;
- Des activités non compétitives, comme de la danse en petits groupes, des parcours ou des jeux coopératifs pour diminuer la pression de performance.

Nous pouvons rassurer les filles à propos des demandes qu'elles pourraient avoir en lien avec leurs menstruations et être empathiques à ce qu'elles vivent.

Comment l'élève peut-elle être dans un état émotionnel positif si elle est a peur que sa serviette sanitaire déborde? Une élève qui a dû se hâter pour changer son tampon juste avant le cours et l'a inséré incorrectement peut être très inconfortable. Ce sont là des situations qui peuvent nuire à son plaisir!

Ces exemples cherchent à vous rendre sensibles au fait que pour une fille, demander de retourner au vestiaire peut être directement lié à son l'état émotionnel. L'âge moyen des premières menstruations est de 12 ans, mais certaines filles sont menstruées dès 8 ou 9 ans. Des élèves de tout âge, au primaire comme au secondaire, peuvent donc se retrouver à gérer cette pression additionnelle qu'il faudrait se garder d'accentuer en gardant des traces du cycle menstruel des élèves.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendre?p=37#oembed-4>

3. L'intérêt en situation, au cœur du plaisir des filles

Pour développer l'intérêt en situation (IS) des filles en éducation physique et ainsi ancrer durablement leur plaisir envers l'activité physique, il est essentiel de concevoir des situations d'apprentissage ou des tâches qui mobilisent ces cinq dimensions (Roure et Pasco, 2018) :

Les cinq dimensions de Roure et Pasco



Adapté de Roure et Pasco (2018)

Le **plaisir instantané** est la dimension qui a le plus d'effet sur l'IS. Le plaisir instantané peut être soutenu de diverses manières pour engager plus particulièrement les filles : les laisser choisir la musique utilisée pendant le cours, prévoir du temps et un contexte qui encouragent la socialisation et les échanges, proposer les activités qu'elles préfèrent ou des activités ludiques moins compétitives comme l'Ultimate frisbee (Ultimate), chorégraphie collective sur une chanson populaire ou un jeu coopératif sans élimination. Pour les filles, la socialisation est associée au plaisir instantané alors qu'elles accordent beaucoup d'importance aux liens d'amitié significatifs, qu'elles apprécient rencontrer de nouvelles personnes et se rassembler. En bref, les filles sont sensibles à l'ambiance agréable du cours d'EPS!

L'**intention d'exploration** émerge lorsque nous offrons des choix et que nous laissons de la place à la créativité en demandant aux élèves de créer leur propre circuit d'entraînement ou d'inventer un enchaînement chorégraphié à la corde à sauter, avec un cerceau, un aki ou un ballon, tout simplement.

La **demande d'attention** est nourrie par des consignes qui sollicitent la

concentration et l'affinement du geste, comme des parcours de proprioception ou des exercices de déplacement en pleine conscience.

La **nouveauté** peut susciter l'intérêt des filles en éveillant leur curiosité par des moyens d'action moins connus comme le yoga, la boxe non violente ou le *Spikeball*. Les adolescentes sont particulièrement friandes des d'activités nouvelles et à la mode.

Le défi, lorsqu'il est ajusté au niveau d'habileté de chacune et qu'il est perçu comme atteignable, encourage les filles à investir des efforts, ce qui soutient par le fait même leur progression.

En préparant vos cours, vous pouvez penser à créer des tâches spécifiques qui intègrent une ou plusieurs des dimensions de l'IS. Vous-mêmes éprouverez du plaisir à observer le niveau d'engagement des filles! En variant les approches et en valorisant le vécu subjectif des filles plutôt que la performance, la personne enseignante d'EPS peut créer un climat d'apprentissage stimulant, inclusif et favorable au plaisir d'apprendre des filles et de l'ensemble de la classe.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#oembed-5>

Exercice 1



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#h5p-13>



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#h5p-15>

4. Des stratégies concrètes pour favoriser le plaisir d'apprendre des filles en EPS

Voici six stratégies fondées sur les concepts théoriques présentés précédemment qui vous aideront à mettre en pratique des approches pédagogiques favorisant le plaisir d'apprendre chez les filles.

4.1 Donnez aux filles des occasions d'exercer leurs habiletés de base, sans jugement, même si vous vous attendiez à ce que ces habiletés aient déjà été maîtrisées lorsqu'elles étaient plus jeunes. Pour ce faire, prévoyez du temps et un lieu un peu à l'écart pour celles qui aimeraient s'exercer à l'abri du regard des autres, même si le reste du groupe s'exerce en situation de jeu. Pour les filles moins habiles ou qui ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible, avoir l'occasion d'expérimenter librement en éprouvant du plaisir, loin de la peur du jugement des autres ou de la pression de la performance, peut soutenir leur SEP. Faire preuve de bienveillance, c'est leur permettre de développer leurs habiletés en étant soutenues par des rétroactions constructives alors qu'elles se mettent en action malgré leurs peurs, leur maladresse ou leurs réussites mitigées.

4.2 Planifiez des contextes d'activité et de réalisation variés, sans négliger les activités dans lesquelles les filles moins sportives pourraient se sentir non seulement adéquates, mais même plus habiles que les autres! Ceci contribuera à stimuler leur intérêt en situation et donc leur plaisir. Pensez aux différents types de danse, au cirque, au yoga, à l'acrogym, au spinning ou aux activités aquatiques et utilisez de la musique qu'elles aiment. Comment savoir ce qu'elles aiment? Demandez-leur!

4.3 Planifiez des moments pour réunir les filles qui souhaitent s'exercer ensemble lors d'une activité ou d'une tâche en EPS afin qu'elles puissent socialiser et éprouver du plaisir. Réunir les filles dans certaines situations peut parfois être plus propice aux apprentissages, à la participation et à l'engagement. Toutefois, bien que la non-mixité présente des avantages, elle n'est pas nécessairement la solution et pose de nombreux défis de logistique difficiles à surmonter dans bon nombre d'écoles (locaux, horaires, ressources humaines). De plus, la non-mixité des classes d'EPS peut accentuer certains comportements genrés, limiter l'expérience motrice globale des élèves et perpétuer les inégalités entre les genres. En classe non mixte, les garçons moins performants pourraient être mis de côté, tout autant

que les filles plus sportives pourraient s'y sentir démotivées. Variez plutôt les types de regroupement en utilisant parfois le genre, mais aussi, par exemple, le niveau d'habileté des élèves ou leurs intérêts communs. Dans tous les cas, proposez des activités variées et non stéréotypées (jeux coopératifs, défis où chacune ou chacun peut contribuer selon ses forces, ateliers de création de jeux en petits groupes, chorégraphies collectives, etc.). En créant un environnement pédagogique où toutes les formes de mouvements sont valorisées, où les élèves peuvent choisir, s'exprimer, coopérer et évoluer à leur rythme, nous favorisons un climat de respect, de sécurité et d'engagement. Cela permet non seulement d'augmenter la motivation des filles, mais aussi de soutenir leur développement global, leur confiance corporelle et leur SEP dans un cadre égalitaire. Ainsi, la mixité devient un levier pour développer le plaisir de bouger, tant chez les filles que chez les garçons.

4.4 Adoptez un langage inclusif. Avez-vous tendance à complimenter vos collègues, ou vos élèves pour une perte de poids? N'oubliez pas que le poids n'est pas un indicateur fiable de santé globale. Utilisez-vous des expressions comme « *push-up de filles* »? Présentez plutôt les variantes plus faciles en les décrivant d'une façon neutre (ex. répulsion (*push-up*) sur les genoux)? Présumez-vous de la condition physique des gens en vous basant sur leur schéma corporel? Évitez de le faire, puisque la condition physique ou le niveau d'activité physique d'une personne n'est pas apparent via ses caractéristiques physiques. Consultez régulièrement les ressources d'organismes reconnus tels qu'*ÉquiLibre* ou *Fillactive* pour être à l'affût des messages sains en faveur du développement d'une image corporelle positive en contexte d'activité physique.

4.5 Planifiez des périodes de battement flexible en fonction des besoins des élèves qui en ont besoin, tant au début qu'à la fin des cours, sans oublier de permettre aussi l'accès au vestiaire pendant le cours. Cette période de battement doit être suffisante pour que les filles qui le souhaitent puissent se rafraîchir, se changer, avoir accès aux cabines privées, remplacer leur produit d'hygiène menstruelle, etc. S'activer alors que l'on porte une serviette sanitaire remplie ou dont le degré d'absorption ne convient pas à son flux menstruel du moment peut être très désagréable. Le flux sanguin peut s'intensifier pendant le cours, et il est normal qu'une élève souhaite retourner au vestiaire avant que le cours soit terminé. Faites valoir l'importance de permettre aux élèves qui le demandent d'utiliser le vestiaire pendant le cours auprès de la direction ou des instances concernées à votre école si des règlements l'interdisent.

4.6 Communiquez aux parents une liste d'articles des suggestions de produits ou de vêtements dont leur fille pourrait avoir besoin pour s'engager avec confort et confiance en EPS : soutien-gorge sportif, produits d'hygiène menstruelle, élastiques à cheveux, trousse pour se rafraîchir qui contient des lingettes et du déodorant, etc. Si votre établissement oblige le port d'un uniforme pour les cours d'EPS, assurez-vous que des alternatives vestimentaires soient proposées pour s'adapter aux préférences et aux besoins changeants des filles, incluant celles issues de la diversité culturelle pantalons : courts ou longs d'une autre couleur que blanc, chandails à manches courtes ou longues, vêtements de taille inclusive, etc.

Conclusion

Il est essentiel de bien connaître la réalité des filles et de faire preuve de bienveillance et d'empathie à travers notre enseignement. Tenir compte des freins à leur pratique (puberté, peur du jugement, manque de confiance, etc.), de leurs besoins et de leurs préférences favorise leur plaisir.

Une approche différenciée selon le genre est cruciale pour soutenir le plaisir d'apprendre des filles en éducation physique et à la santé. Cela inclut la mise en place de stratégies qui favorisent le sentiment d'efficacité personnelle et l'intérêt en situation.

Il est important de ne pas renforcer les stéréotypes de genre en éducation physique et à la santé et d'encourager une relation positive et durable avec l'activité physique pour toute la vie en valorisant tous les types de corps et toutes les formes de mouvement.


Exercice 2



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#b5p-14>



 Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#h5p-16>

Exercice 3



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=37#h5p-17>

Références

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). De Boeck.

Femmes et sport au Canada. (2020, juin). *Le signal de ralliement : appel à l'action pour bâtir un système de sport réellement ouvert aux filles et aux femmes* [Rapport]. Femmes et sport au Canada. Récupéré de <https://femmesetsport.ca/le-signal-de-ralliement-2024>

Fillactive et Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ) (2024). *Fillactive x FÉÉPEQ : Fiches à l'intention des enseignant-e-s en éducation physique*.

Traoré, I., Simard, M. et D. Julien (2024). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire. Résultats de la troisième édition – 2022-2023, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 759 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sante-jeunes-secondaire-2022-2023.pdf].

Roure, C., et Pasco, D. (2018). Exploration des sources de l'intérêt en situation dans le contexte de l'éducation physique en France [Exploring situational interest sources in the French Physical Education context]. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X16679932>

CHAPITRE 7 - LE PLAISIR D'APPRENDRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ CHEZ LES GARÇONS

Nathalie Marceau et Mario Desharnais

Contenu du chapitre

- Introduction
- 1. Le genre masculin et le plaisir d'apprendre
 - 1.1 Expression de genre et apprentissage
 - 1.2 Expression de genre et plaisir d'apprendre
 - 1.3 Développement du garçon à l'adolescence
 - 1.4 Expression de genre et activité physique
 - 1.5 Liens avec le plaisir d'apprendre dans les autres matières
- 2. Stratégies pour favoriser le plaisir d'apprendre en EPS chez les garçons
 - 2.1 Sécuriser les espaces et les contextes de pratique
 - 2.2 Implanter la conception universelle de l'apprentissage (CUA)
 - 2.3 Intégrer la nouveauté et la découverte
 - 2.4 Favoriser l'engagement par le flow
 - 2.5 Travailler la mixité et l'inclusion
 - 2.6 Oser le risque contrôlé
 - 2.7 Utiliser la ludification et le numérique comme leviers de motivation
 - 2.8 Évaluer pour valoriser le progrès et non la performance brute
- Conclusion

Introduction

L'éducation physique et à la santé (EPS) occupe une place significative dans le développement global des jeunes puisqu'elle engage à la fois le corps, la cognition, l'affect et la socialisation. Toutefois, tous les élèves ne vivent pas l'EPS de la même manière. Les garçons, souvent perçus comme naturellement attirés par le sport et la performance, ne constituent pas un groupe homogène. Certains trouvent dans l'EPS un espace d'épanouissement, alors que d'autres y ressentent un malaise, de l'anxiété ou un désengagement (Dismore et Bailey, 2010). La question du plaisir d'apprendre apparaît alors incontournable. Apprendre en EPS ne se réduit pas à acquérir des habiletés motrices. C'est également une occasion de développer un rapport positif au mouvement, à soi et aux autres. Tout au long du parcours scolaire des garçons, ce plaisir d'apprendre est influencé par de multiples facteurs : construction identitaire, croissance et développement biologique, rapport au corps, influence des pairs, attentes sociales et choix pédagogiques du personnel enseignant (Schmitt et al., 2025).

1. Le genre masculin et le plaisir d'apprendre

Le lien existant entre le genre masculin et le plaisir d'apprendre mérite d'être examiné. Dans ce chapitre, ce sera à travers l'expression de genre et l'apprentissage, le plaisir d'apprendre, le développement à l'adolescence, l'activité physique, les besoins du garçon et les autres matières du cursus.

1.1 Expression de genre et apprentissage

L'expression de genre désigne toute caractéristique (rôle, vêtement, coiffure, prénom, pronom, comportement, expression vestimentaire, apparence, etc.) associée à un genre particulier (masculin, féminin, non binaire ou autre). Dans ce chapitre, le genre exprimé est masculin.

Des recherches montrent que le genre influence la manière dont les jeunes abordent l'apprentissage. Chez les garçons, l'engagement moteur et la valorisation de la performance sont culturellement mis de l'avant, mais cela ne signifie pas que tous partagent la même motivation. Certains garçons préfèrent l'action compétitive, alors que d'autres recherchent la coopération ou la simple détente. En

EPS, le personnel enseignant doit donc prendre conscience des stéréotypes qui associent automatiquement masculinité et sportivité et les déconstruire. Comme l'ont montré Swanepoel et al. (2015), les attitudes envers l'activité physique varient considérablement selon les garçons. Elles sont influencées par l'estime de soi, le contexte social et le sentiment de compétence. Dans le domaine moteur, par exemple, les garçons tendent à développer plus tôt certaines habiletés liées à la force, à la vitesse et au contrôle d'objets, alors que les filles obtiennent de meilleurs résultats dans des tâches de précision et de coordination fine (Barnett et al., 2010). Cependant, ces différences ne sont pas universelles et dépendent beaucoup de l'environnement, du soutien social et de la qualité des programmes scolaires (Clark et Metcalfe, 2002). Sur les plans cognitif et affectif, la socialisation genrée joue également un rôle. Les garçons sont encouragés à adopter une posture de performance, à démontrer leur force et à gagner (Schmitt et al., 2025). Cette orientation peut favoriser leur investissement dans des activités compétitives, mais elle peut aussi créer des blocages lorsque la réussite n'est pas immédiate. En EPS, cela peut se traduire, entre autres, par un enthousiasme marqué pour les sports d'opposition (ex. hockey, soccer, rugby), mais aussi par une réticence à s'investir dans des activités perçues comme moins valorisantes par les pairs (gymnastique, danse, yoga) (Swanepoel et al., 2015). Ainsi, comprendre la place du genre dans les processus d'apprentissage permet de dépasser une lecture de premier niveau du plaisir en EPS.

1.2 Expression de genre et plaisir d'apprendre

Comme mentionné par Girard et al. (dans cet ouvrage) le plaisir d'apprendre demeure une expérience subjective positive ressentie lorsqu'un individu perçoit une activité comme à la fois engageante, signifiante et accessible. En EPS, ce plaisir provient de formes variées : le plaisir du jeu, de la compétition, du mouvement libre, de la progression, de la santé et du bien-être, ou encore de l'appartenance à un groupe. Comme présenté par Girard et al., sans distinction de genre, le plaisir d'apprendre peut se manifester lorsque les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont comblés. Il naît également de la présence de la motivation (extrinsèque identifiée et intégrée ainsi qu'intrinsèque). Cette motivation peut engendrer l'engagement, lequel contribue au plaisir d'apprendre. Les besoins fondamentaux présentés dans le tableau ci-dessous, même s'ils sont identiques, peuvent s'exprimer différemment chez les

garçons et chez les filles, et lorsque ces trois besoins sont satisfaits, le plaisir d'apprendre augmente significativement pour les garçons (Abildsnes et al., 2017).

Les besoins fondamentaux

Autonomie

- avoir un certain contrôle sur ses apprentissages (ex. faire des ateliers techniques dans l'ordre souhaité);
- sentir que son opinion est valorisée (ex. répondre à un sondage pour suggérer des activités à faire au cours de l'année);
- avoir un certain pouvoir de choix en lien avec les intérêts et les buts (ex. choisir ses coéquipiers, l'activité ou le moment de son évaluation).

Compétence

- sentir que l'activité représente un défi (ex. comprendre que le fait de compétitionner contre une fille peut entraîner l'autosabotage pendant l'activité);
- percevoir que la réussite de l'activité découle de ses habiletés (ex. comprendre que le fait de répéter un geste et d'accepter la modélisation améliore la compétence);
- avoir conscience des progrès réalisés (ex. comprendre les critères utilisés pour déterminer les progrès, comprendre les causes des difficultés rencontrées);
- avoir les ressources nécessaires pour réussir (ex. accéder facilement aux ressources humaines, matérielles, documentaires pour répondre à ses questions).

Appartenance

- avoir des relations positives avec les personnes (ex. apprendre à exprimer sa compétitivité en contexte de groupe hétérogène, collaborer efficacement avec les autres pour atteindre un objectif);
- se sentir inclus et respecté (ex. comprendre que certains comportements visibles et dérangeants amènent une intervention de l'adulte et agir soi-même respectueusement, choisir de performer pour d'autres raisons que le rang social procuré par l'activité);
- se sentir en sécurité (ex. comprendre que dénoncer n'est pas « snitcher » et contribuer au climat sain).

Adapté de Abildsnes et al. (2017)

Toutefois, des obstacles subsistent. La peur du jugement, notamment lorsque l'évaluation est visible et publique, peut limiter le plaisir (Bernstein et al., 2011). Certains garçons moins habiles ou moins intéressés par le sport compétitif peuvent alors se sentir exclus. De plus, le plaisir peut être compromis lorsque l'enseignement repose uniquement sur des logiques de performance sans offrir de marge à l'exploration ludique ou à la valorisation des progrès individuels. Par ailleurs, certains garçons qui demandent de l'aide au personnel enseignant le

feront au prix d'un effort. Si l'adulte ne répond pas au besoin en temps réel, il est possible que le garçon ne revienne pas poser d'autres questions. Cela peut amener une forme d'isolement, de désintérêt et de démobilité. Ainsi, favoriser le plaisir d'apprendre chez les garçons en EPS nécessite de considérer à la fois leurs besoins d'autonomie, de compétence et de relation, tout en proposant des environnements où chacun peut trouver une source de satisfaction personnelle. Accompagner le jeune garçon dans la compréhension de ses défis à répondre à ses besoins peut être une façon de l'amener à inviter le plaisir d'apprendre en EPS et dans sa vie en général.

1.3 Développement du garçon à l'adolescence

L'adolescence est marquée par la puberté, une période de changements physiques et psychologiques intenses. Or, ces changements influencent la participation en EPS. Les garçons connaissent des changements rapides au niveau de la croissance, de la masse musculaire, de la voix et de la pilosité. Ces transformations, bien que socialement valorisées, peuvent aussi générer de l'insécurité ou des comparaisons négatives. Certains se sentent en décalage lorsqu'ils grandissent plus vite ou plus lentement que leurs pairs, ce qui affecte leur confiance en soi et leur engagement en EPS, particulièrement dans les zones d'intimité comme les vestiaires. L'adolescence est aussi marquée par un besoin accru d'affirmation et de reconnaissance. Le garçon ayant besoin de se détacher de l'adulte et d'affirmer qui il est pourra prendre des décisions qui seront incompatibles avec le plaisir d'apprendre. Dans ce contexte, la question importante à laquelle le personnel enseignant doit pouvoir répondre est *Pourquoi?* En effet, les garçons ont besoin de comprendre les raisons qui sous-tendent une activité comme les modalités, la composition des équipes ou la nature de l'évaluation. Le questionnement leur permet de déterminer le ratio d'énergie déployée et le niveau d'engagement déterminé. Le « pourquoi » s'associe ainsi à l'engagement du garçon. Par exemple, il peut arriver qu'un garçon choisisse de ne pas performer dans l'activité s'il constate qu'il ne gagnera pas contre une fille ou s'il maîtrise déjà un sport et considère l'activité comme trop facile. Un autre exemple touche le fait qu'une activité soit peu signifiante pour le garçon. Il est alors possible que l'activité demandée ne soit pas complétée. Ainsi, l'autoévaluation demandée, si elle n'est pas bien contextualisée ni justifiée, pourra se transformer en devoir non fait et non remis par le garçon. Comprendre les raisons derrière une activité diminue donc la perception que la demande du

personnel enseignant est arbitraire et non fondée. Enfin, cette période est caractérisée par une sensibilité accrue aux normes de groupe. Le plaisir est fortement lié à la possibilité d'être comme les autres, de participer à ce qui est reconnu positivement par les pairs. Lorsque l'offre éducative s'éloigne trop des pratiques valorisées socialement, les garçons peuvent décrocher. Comme le besoin d'appartenance est présent, il devient important de bien comprendre les relations sociales au sein des groupes pour atténuer le tout. Il est parfois profitable d'aller vers le garçon pour lui proposer une activité. En procédant ainsi, il est possible d'échanger avec lui pour identifier les nœuds et les dénouer avec lui.

1.4 Expression de genre et activité physique

La participation des garçons en EPS est façonnée par des modèles sociaux. Dans certains contextes, les garçons sont encouragés à être performants et compétitifs. Dans d'autres, leur intérêt pour des activités non traditionnelles (danse, yoga, arts du cirque) peut être stigmatisé (Schmitt et al., 2025). De plus, pendant le passage du primaire au secondaire, la culture entourant l'EPS peut se modifier. Les jeunes passent d'activités sportives liées au plaisir et au jeu au primaire à des activités davantage liées au développement d'habiletés et de techniques au secondaire (Dismore et Bailey, 2010). Pour les garçons, ce passage peut amener une modification de la relation entretenue avec l'EPS. Un garçon peut se mettre à aimer l'EPS, alors que ce n'était pas le cas au primaire ou, au contraire, s'en désintéresser. Dans un tel contexte, le plaisir dépend du degré d'ouverture du personnel enseignant et de la diversité des expériences proposées. Tout comme le mentionnent Girard et al. (dans cet ouvrage), les expériences peuvent être davantage orientées vers la maîtrise que vers la performance afin de favoriser la motivation et l'engagement du garçon. Le fait d'introduire des activités variées, individuelles et collectives, compétitives et récréatives, permet d'élargir les horizons et de rejoindre un plus grand nombre d'entre eux. Chez les garçons, l'attrait pour l'activité physique dépend de la pertinence des activités proposées à leurs yeux. Lorsque celles-ci correspondent à leurs préférences, la motivation est plus élevée. À l'inverse, lorsque les activités sont perçues comme trop éloignées de leurs centres d'intérêt ou de leurs compétences, la participation est affectée à la baisse (Dismore et Bailey, 2010). Ainsi, la participation à l'activité physique agit comme un catalyseur du plaisir d'apprendre, à condition qu'elle corresponde aux intérêts du garçon; qu'il la perçoive comme signifiante; que l'activité soit inclusive et variée; et qu'elle valorise autant la progression que la performance.

1.5 Liens avec le plaisir d'apprendre dans les autres matières

Le plaisir d'apprendre en EPS se relie au plaisir d'apprendre dans les autres disciplines scolaires. Les garçons qui expérimentent la réussite en EPS peuvent transférer ce sentiment positif à des apprentissages cognitifs réalisés dans différentes disciplines scolaires. Inversement, un désengagement en EPS peut alimenter une perception négative de l'école en général. Pour certains garçons, l'EPS représente une matière qui aide à vivre une réussite scolaire et à obtenir un bon résultat sur le bulletin scolaire. Pour plusieurs garçons, l'EPS est un levier de persévérance scolaire et un endroit où l'expression de leur genre peut s'actualiser (compétition, performance physique, force), alors que dans d'autres disciplines scolaires, ce n'est pas le cas. Certaines recherches montrent que les garçons ont tendance à déclarer moins de plaisir en lecture ou en écriture et davantage en mathématiques ou en sciences (PISA, 2018). L'enjeu est de faire du plaisir d'apprendre en EPS une passerelle vers d'autres formes de plaisir cognitif et scolaire. Lorsqu'un élève découvre qu'apprendre peut être agréable, il est plus enclin à transférer cette perception positive vers d'autres domaines scolaires. Le plaisir d'apprendre en EPS chez les garçons est une réalité complexe, située à l'intersection du développement individuel, des normes de genre et des pratiques pédagogiques. Il ne suffit pas de proposer des activités typiquement masculines pour garantir l'engagement. La création d'un environnement qui valorise la compétence de chacun, qui laisse place au choix et qui favorise les relations positives est une piste intéressante en ce sens et mérite d'être mise de l'avant dans toutes les disciplines scolaires. L'une des approches pouvant servir dans ce contexte est la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui propose d'organiser son enseignement en fournissant plusieurs moyens de représentation, d'action et d'expression, ainsi que d'engagement. La CUA permet de répondre aux besoins d'autonomie, de compétence et d'engagement en forçant la reconsidération des pratiques pédagogiques pour répondre aux caractéristiques individuelles, dont le genre. Cette compréhension ouvre la voie à des stratégies pédagogiques concrètes qui seront explorées dans la deuxième partie.

2. Stratégies pour favoriser le plaisir d'apprendre en EPS chez les garçons

Si la première partie de ce travail a mis en lumière les aspects qui touchent le rapport des garçons au plaisir d'apprendre en EPS, il importe maintenant de traduire ces constats en interventions pédagogiques concrètes. Le personnel enseignant, au primaire comme au secondaire, doivent jongler avec des réalités diverses : des niveaux de compétence variés, des corps en transformation, des sensibilités sociales et affectives propres à l'individu.

Les huit stratégies suivantes proposent des pistes d'action permettant de relier théorie et pratique au plaisir d'apprendre en EPS. Bien que ces stratégies semblent s'appliquer aux filles comme aux garçons, il est parfois facile de présumer que les garçons sont plus naturellement enclins à éprouver du plaisir en EPS. En ayant en tête la diversité des profils des garçons dans les groupes, cela peut aider à répondre davantage à leurs besoins.

2.1 Sécuriser les espaces et les contextes de pratique

La sécurité, qu'elle soit physique ou psychologique, est un préalable au plaisir. Les garçons rapportent parfois ressentir un malaise lié aux changements corporels de la puberté ou à la peur d'être jugés par leurs pairs dans les espaces communs des vestiaires. De même, la perception du regard des autres lors d'une performance peut freiner leur engagement.

Le personnel enseignant peut intervenir de plusieurs manières. Par exemple, en discutant avec la direction de l'établissement de la possibilité d'aménager des vestiaires plus respectueux (zones d'intimité où les urinoirs sont séparés, possibilité de se changer rapidement avec un t-shirt) et en révisant le code vestimentaire demandé en EPS (permission de porter un pantalon sportif et un chandail à manches longues). Cela pourrait certes contribuer à diminuer l'anxiété de certains garçons.

Comme le personnel enseignant ne peut rester dans les vestiaires et, comme il doit tout de même en assurer la sécurité, il peut travailler sur différents plans :

- En travaillant la relation de confiance, il peut transformer la perception des garçons selon laquelle le fait de dénoncer une situation est négatif;
- En accueillant les garçons à la sortie des vestiaires, il peut voir les réactions des élèves et en profiter pour discuter avec eux s'il note des comportements de malaise, d'irritation, d'agacement ou autre;
- En déposant un formulaire sur la plateforme du cours qui permet aux garçons de dénoncer des situations de manière anonyme ou de mettre un émoji qui représente leur état d'esprit.

De plus, dès le début des changements pubertaires, il est important d'aborder la notion d'hygiène afin d'aider les garçons à vivre une expérience positive (lavage régulier des vêtements de sport, utilisation de déodorant).

Durant l'activité, instaurer des règles claires de respect (aucune moquerie tolérée, valorisation des efforts plutôt que du résultat) contribue à un climat plus positif. Un exemple concret serait d'attribuer à chaque élève un rôle valorisant dans l'organisation du cours (responsable du chronomètre, arbitre, observateur des règles de sécurité). Ce partage des responsabilités diminue la pression de performance et favorise le sentiment d'appartenance. En somme, en sécurisant le contexte, le personnel enseignant ouvre la porte au plaisir d'apprendre. Si ces réaménagements peuvent sembler nuire au plaisir des plus performants, il faut alors en expliquer les avantages. Que ce soit lié à un apprentissage plus complet des composantes d'une activité par l'observation et la possibilité d'un réinvestissement dans sa propre pratique ou encore par la possibilité de contribuer à l'apprentissage de l'autre, le fait de prendre le temps d'expliquer à l'élève aura un impact sur tout le groupe. Les garçons, pouvant être plus physiques, forts et téméraires dans leur comportement, encadrer l'activité permet également de limiter les blessures des autres élèves du groupe.

2.2 Planter la conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Comme il a été mentionné précédemment, le plaisir d'apprendre est lié au sentiment d'autonomie. Pour les garçons, la possibilité de choisir renforce l'impression que leur voix compte et stimule l'engagement. Cette stratégie peut prendre plusieurs formes : identifier son partenaire, choisir entre deux activités ou ajuster l'intensité d'un jeu (compétitif ou récréatif).

La CUA, par une approche proposant une diversité de moyens de représentation (ex. écrit, oral, démonstration), d'expression et d'action (ex. capsule vidéo, balado, affiche) et d'engagement (ex. rôle, coéquipier), met l'accent sur l'apprentissage et réduit les obstacles à l'entrée. Si la lecture et l'écriture sont moins appréciées par les garçons, leur permettre de présenter leur projet par le biais d'une vidéo peut les amener à s'engager davantage et avec plus de plaisir.

Cette flexibilité a deux effets : elle touche une plus grande diversité de profils d'élèves et elle développe le sentiment de compétence. Chacun choisit alors une voie où il se sent capable de progresser.

Mini projet créatif *Inventer une activité*

But

- Stimuler la créativité et l'appropriation du plaisir d'apprendre chez les garçons en les plaçant en position de répondre à leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance.

Consigne

- En petits groupes, les élèves inventent une activité physique nouvelle (ou une variante d'un jeu existant) qui intègre plaisir, sécurité et coopération.

Exemple Transformer un ballon-chasseur en version coopérative où l'objectif est de sauver ses coéquipiers.

Retour Chaque groupe fait une mini présentation ou une démonstration en choisissant les modalités.

2.3 Intégrer la nouveauté et la découverte

La répétition des mêmes sports, d'une année à l'autre, peut générer une baisse d'intérêt chez les garçons. La planification verticale, soit la planification d'une même matière sur tous les niveaux, peut limiter ce genre de situation en favorisant le partage et les échanges entre le personnel enseignant.

De plus, les garçons qui pratiquent ces sports en dehors des cours d'EPS finiront

par trouver leur sport moins stimulant parce qu'il est pratiqué avec des jeunes qui ne le maîtrisent pas (ex. soccer, basketball). Les garçons, particulièrement sensibles au défi et à la stimulation, redécouvrent le plaisir lorsque des activités nouvelles sont introduites (ex. *Spikeball*).

Il ne s'agit pas seulement de proposer un sport inédit, mais de créer des conditions pour l'appivoiser progressivement. Par exemple, avant de proposer aux élèves de jouer un match de tchoukball, le personnel enseignant peut organiser trois courts ateliers : un sur le lancer, un sur la réception, un sur le déplacement. Les élèves découvrent ainsi les règles par étapes, ce qui permet à tous de développer les compétences requises.

La nouveauté peut aussi prendre la forme d'une variation : transformer un sport traditionnel en adaptant les règles (un jeu de soccer où l'on ne peut marquer que de la tête, un jeu de basketball où chaque panier compte double s'il est précédé d'une passe). Ces adaptations créent une atmosphère ludique et relancent la motivation. En cultivant la curiosité, le personnel enseignant ouvre un espace où les garçons se sentent autorisés à explorer, à se tromper et à apprendre avec plaisir. Cela peut contribuer à diminuer la compétitivité.

De nombreux sports émergents peuvent également être explorés comme le parkour, le *pickleball*, le *crossfit*, la *slackline* (équilibrisme sur sangle) ou la planche à roulettes (voir Beausoleil et Duquette dans cet ouvrage).

2.4 Favoriser l'engagement par le flow

Le concept de *flow* développé par Csíkszentmihályi (1975) décrit l'état où l'élève est tellement absorbé par une tâche qu'il en oublie la notion du temps. Pour atteindre cet état, l'activité doit offrir un équilibre entre défi et compétence. Si le défi est trop faible, l'élève s'ennuie. À l'inverse, s'il est trop élevé, il se décourage.

Concrètement, le personnel enseignant peut proposer des défis gradués au sein d'une même activité. Par exemple, lors d'un atelier de saut en hauteur, chaque élève fixe son propre objectif : franchir une certaine barre, améliorer sa technique de course d'élan ou encore oser tenter un nouveau style. Cette différenciation permet à chacun de vivre un succès personnel.

Le plaisir d'apprendre naît ici du sentiment de progression. Les garçons, sensibles à

la valorisation de la performance et au rang social, tirent une grande satisfaction en constatant qu'ils s'améliorent à leur rythme. En rendant visibles ces progrès (tableau de suivi des objectifs collectifs accomplis ou carnet personnel), le personnel enseignant entretient la motivation et stimule l'engagement.

2.5 Travailler la mixité et l'inclusion

La mixité en EPS constitue parfois une source de tension, notamment lorsque les différences de gabarit ou de compétence créent un déséquilibre. Toutefois, le plaisir d'apprendre ne dépend pas uniquement du genre, mais de la manière dont la dynamique est gérée dans le groupe.

L'approche peut consister à varier les contextes. Parfois, le personnel enseignant propose des activités non mixtes (ex. ateliers techniques), parfois il maintient la mixité dans un esprit coopératif. Le personnel enseignant peut, par exemple, organiser un tournoi où les équipes sont constituées de manière équilibrée (force, compétences, mixité). Dans ce cas, l'objectif est de valoriser la complémentarité des habiletés plutôt que la supériorité physique. Le personnel enseignant pourrait valoriser les différences et rappeler que ce sont les forces de chacun qui construisent une équipe forte.

En encourageant les garçons à reconnaître et à valoriser la contribution des filles dans certaines activités (ex. danse, gymnastique, sports de précision, rugby, sports de combat, athlétisme), le personnel enseignant favorise une certaine réciprocité qui contribue également à déconstruire des stéréotypes de genre et à élargir le champ du plaisir partagé. Le personnel enseignant devient alors médiateur d'un climat inclusif qui profite à tous.

Comparatif Moi - Les autres

But

- Réfléchir à ses propres sources de plaisir et les comparer avec celles de ses élèves;
- Porter une attention plus spécifique aux garçons de son groupe.

Consigne

- Chaque élève remplit une grille.

La personne enseignante peut animer une discussion collective ayant pour but d'observer les ressemblances et les différences au sein du groupe. Cela permet de déconstruire les stéréotypes.

Ma feuille	Les réponses du groupe	Les réponses des garçons
Ce qui me fait aimer l'ÉPS	Ce qui les fait aimer l'ÉPS	Ce qui les fait aimer l'ÉPS
_____	_____	_____
_____	_____	_____
Ce qui me fait MOINS aimer l'ÉPS	Ce qui les fait MOINS aimer l'ÉPS	Ce qui les fait MOINS aimer l'ÉPS
_____	_____	_____
_____	_____	_____
Mon plaisir en ÉPS est	Leur plaisir en ÉPS est	Leur plaisir en ÉPS est
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2.6 Oser le risque contrôlé

Les garçons recherchent souvent des défis intenses, mais l'excès de compétition peut nuire au plaisir. L'enjeu consiste à leur offrir un sentiment de dépassement, tout en maintenant un cadre sécuritaire.

Une piste possible est d'introduire des activités à risque contrôlé. Par exemple, dans un parcours de type *Ninja Warrior*, les obstacles sont conçus pour paraître exigeants bien qu'ils soient sécurisés par des tapis, qu'ils respectent des hauteurs

raisonnables et qu'ils fassent l'objet d'une supervision active. Cette approche nourrit l'adrénaline et la motivation, tout en enseignant la gestion du risque.

Par ailleurs, l'adaptation du matériel (ballons plus légers, terrains de superficie réduite) permet aux garçons moins habiles de s'engager sans se sentir exclus. Il ne s'agit pas de simplifier l'activité au point de la dénaturer, mais de trouver un équilibre qui stimule les plus performants tout en incluant les autres. Cette flexibilité favorise un climat où chacun peut goûter au plaisir de se dépasser.

La prise de risques contrôlée permet de développer des compétences qui, autrement, ne le seraient pas. Souvent, la gestion du risque dans les écoles limite ce genre d'exposition. Les activités qui, avec une certaine supervision, pourraient augmenter le niveau de plaisir des garçons (ex. se déplacer sur la glace, lancer des balles de neige sur des cibles, jouer au roi de la montagne) sont alors interdites. Il peut être pertinent de réfléchir au contexte permettant d'offrir des activités à risque contrôlé et de planifier son enseignement en incluant les aménagements permettant de le faire. Ainsi, au sens plus large, des discussions sur les risques découlant de certains comportements pouvant avoir un impact sur la santé, comme la consommation de boissons énergisantes ou l'impact du jeu vidéo sur les heures de sommeil, pourraient être intégrées au cours.

2.7 Utiliser la ludification et le numérique comme leviers de motivation

Les garçons peuvent manifester un intérêt pour le jeu et les environnements numériques. En intégrant des éléments de ludification en EPS, le personnel enseignant peut transformer l'effort en expérience ludique. Par exemple, un simple jeu de relai peut être reconfiguré sous forme de mission à accomplir, avec des points cumulés pour débloquent une récompense symbolique (choisir la prochaine activité). Ou encore, il est possible de nommer certaines règles selon les thèmes des jeux vidéo : *Med Kit* (point bonus), *Safety Zone*, etc.

Le numérique offre aussi des outils stimulants : applications de suivi d'activité, podomètres et vidéos interactives. Le personnel enseignant peut proposer aux élèves de suivre leurs progrès avec une application de course ou encore de réaliser un défi collectif de nombre de pas. L'idée n'est pas de tomber dans la compétition excessive, mais de rendre visible et engageant l'investissement de chacun.

La ludification permet ainsi de rapprocher l'expérience scolaire de l'univers culturel des garçons, renforçant ainsi leur plaisir à s'engager dans les apprentissages physiques.

2.8 Évaluer pour valoriser le progrès et non la performance brute

L'évaluation (voir la contribution de Dionne dans cet ouvrage) demeure un moment clé où le plaisir d'apprendre peut-être soit renforcé, soit brisé. Les garçons peuvent associer l'évaluation en EPS à un jugement strict de leur performance physique (temps de course, nombre de points marqués), faire un rapprochement avec d'autres situations d'évaluation dans les différents cours ou trouver que l'évaluation n'est pas signifiante. Ils peuvent alors choisir de sous-performer. Or, une approche centrée sur le progrès personnel favorise un rapport plus positif à l'apprentissage.

Concrètement, le personnel enseignant peut instaurer des outils de suivi individuel, tels que des carnets de progrès, des tableaux de compétences, des bilans personnels, où l'élève note ses améliorations, des minireportages ou des suivis de sa progression. Par exemple, plutôt que d'attribuer une note unique à un test de course, il est possible de valoriser la progression de l'élève entre deux essais. Une évaluation narrative préparée sous la forme d'un balado décrivant les efforts, la coopération et la curiosité motrice peut suffire à stimuler le plaisir. Le personnel enseignant peut également combiner les indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour montrer à l'élève qu'il ou elle progresse dans plusieurs dimensions (ex. endurance, esprit d'équipe, confiance en soi).

Ainsi, l'évaluation devient une occasion de reconnaissance et de valorisation, renforçant la motivation intrinsèque et le plaisir d'apprendre.

Conclusion

Le plaisir d'apprendre en EPS chez les garçons ne se décrète pas. Il se construit par la rencontre entre une pédagogie sensible au genre et un climat scolaire inclusif, ainsi que par des pratiques variées et stimulantes. Reconnaître l'importance de ce

plaisir est fondamental, car il nourrit la motivation, l'engagement et le bien-être des jeunes et ce, bien au-delà du gymnase.

En misant sur des stratégies qui valorisent la compétence, l'autonomie, la relation et la diversité des expériences, l'EPS devient un véritable levier de réussite scolaire et personnelle pour les garçons. Elle permet non seulement de former des jeunes actifs et en santé, mais aussi des personnes apprenantes capables d'associer durablement apprentissage et plaisir.

Exercice



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=39#h5p-7>

Références

Abildsnes, E., Rohde, G., Berntsen, S. et Stea, T. H. (2015). Fun, influence and competence—a mixed methods study of prerequisites for high school students' participation in physical education. *BMC Public Health*, 15(1), 421.

Bernstein, E., Phillips, S. R. et Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69–83.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.

Dismore, H. et Bailey, R. (2010). It's been a bit of a rocky start: Attitudes toward physical education following transition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 175-191.

Schmitt, A., Atencio, M. et Curschellas, M. (2025). It's a bit tough when you're just trying to have fun: Gendered practices of school sport surfing in France and California. *Sport, Education and Society*, 30(2), 180-193.

Swanepoel, E., Surujlal, J. et Dhurup, M. (2015). Attitude towards sport and physical activity, self-esteem, life satisfaction relationships and variations in terms of gender: Perspectives from university students. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 21 (Supplement 1), 14–28.

CHAPITRE 8 - PERFORMANCE ET PLAISIR SONT-ILS INCOMPATIBLES EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ?

Jonathan Chevrier et Xavier Roy

Contenu du chapitre

- 1. Performance et plaisir?
- 1.2 Clarification de concepts
- 1.3 Quand la recherche de performance nourrit le plaisir : différentes approches pédagogiques
- 2. Scénario pédagogique : l'activité de la ferme Beaulieu
- Tâche 1
- Tâche 2
- Tâche 3
- Tâche 4
- Tâche 5
- Conclusion

1. Performance et plaisir?

La performance et le plaisir? Vraiment? Depuis quelques années, il est admis que mettre l'accent sur la performance dans les cours d'éducation physique est néfaste pour l'engagement des élèves, puisque ces derniers ont plutôt tendance à éviter la compétition. Par conséquent, la performance liée aux sports de haut niveau peut aussi devenir effrayante, car elle est inaccessible et risque d'engendrer des inégalités et de l'exclusion. Confronté à ses limites et à la possibilité d'échouer,

l'élève peut vivre ce moment difficilement lorsqu'une enseignante ou un enseignant attend de lui une performance exigeante, difficilement atteignable et principalement définie par une approche comparative. De ce fait, la performance aurait été petit à petit diabolisée dans les cours d'éducation physique et évacuée de l'espace d'enseignement. Était-ce justifié? Est-ce que c'est la performance liée à l'**activité motrice** qui a un effet négatif sur le plaisir vécu ou plutôt la performance obtenue dans un climat motivationnel orienté vers des buts de performance (voir la contribution de Girard et al. dans cet ouvrage)? Il est temps de réaliser une importante distinction.

1.2 Clarification de concepts

Pour bien camper l'idée de **performance** et le lien qu'elle entretient avec la compétition, il nous faut d'abord clarifier les notions d'activité motrice, de performance, de **résultat** et de compétition pour ensuite énoncer quelques distinctions et situer le rôle de la personne enseignante d'EPS dans le gymnase en ce qui concerne la performance des élèves.

Dans le gymnase et dans l'environnement de l'éducation physique, l'activité motrice constitue l'ensemble des processus cognitifs et des mouvements que l'élève déploie pour accomplir une tâche motrice. Pendant et après le déroulement de la tâche, l'activité motrice de l'élève produit des résultats visibles.

Ces résultats sont le produit de l'activité motrice de l'élève et représentent la part observable. Lorsque les résultats sont perçus, mesurés et évalués par la personne pratiquante, les pairs ou la personne enseignante, ils deviennent une performance. Notons ici qu'il est question d'une évaluation qui peut être, mais qui n'est pas nécessairement sommative et mener à la notation. Il peut s'agir d'une évaluation pour situer un niveau d'habileté, sans nécessairement le comparer à une norme ni porter de jugement. La performance est donc définie comme le résultat obtenu par une personne pratiquante lors de l'accomplissement d'une tâche donnée, et perçu, mesuré et évalué par elle ou par un observateur ou une observatrice externe. Par conséquent, le terme *performance* doit être utilisé d'une manière très spécifique car tant que l'évaluation n'est pas accomplie, il n'est pas question de performance, mais uniquement de résultat. C'est parfois dans cette distinction entre le résultat (produit de l'activité, niveau de performance) et la performance (accomplissement de la tâche) qu'il peut y avoir un enjeu pour l'élève et la

personne enseignante d'EPS. Rappelons que dans la perspective du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la performance demeure l'aboutissement du pouvoir d'agir qui permet de développer, consolider et parfois maîtriser des objets de savoir liés aux trois compétences disciplinaires.

Il est aussi important de distinguer la **performance sportive** de la **performance motrice** de l'élève dans le contexte des cours d'éducation physique et à la santé. La performance sportive peut être considérée comme une sous-catégorie de la performance motrice : elle est une performance motrice réalisée dans une situation de compétition. En ce sens, Martens (2012) mentionne que « la compétition est un processus dans lequel la comparaison d'une performance individuelle est faite avec un standard quelconque en présence d'au moins une autre personne qui est consciente du critère de comparaison et peut évaluer le résultat de la comparaison » (p. 14). Toujours selon Martens, la compétition est une situation d'accomplissement social, et trois critères définissent cette situation. Premièrement, la performance est évaluée en comparaison avec un standard d'excellence qui correspond à une norme de performance mesurable que l'on cherche à atteindre ou à dépasser et qui est valorisée par la société (ex. standards de vitesse pour être sélectionné pour faire partie d'une équipe du Québec en athlétisme ou nombre de championnats remportés par une équipe dans le cadre des sports collectifs). Par exemple, la performance dans un sport collectif est plus nuancée que dans des sports où elle est mesurée en centimètres (lancer du javelot), en kilogrammes (épaulé-jeté en haltérophilie) ou en secondes (course de 100 mètres). Ainsi, on peut consulter la fiche de l'équipe sur plusieurs années, le pourcentage de victoires, le nombre de championnats remportés sur une période donnée, l'impact qu'elle a sur le sport ou comment les autres équipes tentent d'imiter ce que cette équipe fait. Des exemples peuvent inclure l'équipe de football du Rouge & Or de l'Université Laval, les All Blacks de la Nouvelle-Zélande en rugby, le club Manchester United en soccer et les Warriors de Golden State en basketball. Deuxièmement, la performance de l'individu est évaluée par rapport à ce standard. Troisièmement, l'élève est incertain d'atteindre le standard au départ de l'activité motrice et il est conscient de cette évaluation et de cette comparaison. Toutefois, les situations d'accomplissement ne sont pas nécessairement des situations compétitives, puisqu'une **compétition** est réalisée en présence d'au moins une autre personne, ce qui en fait une situation d'accomplissement social. Il est habituellement admis que l'autre personne indispensable à la compétition est le concurrent ou l'adversaire. Par exemple, dans une compétition de sprint sur 100 mètres, les concurrents servent à la fois de standard de performance et de

personnes extérieures qui créent la situation sociale. En revanche, il est possible de faire fi de cette manière de penser la compétition et la performance comme le fait Martens. Pour lui, seule la présence d'une personne évaluatrice qui est consciente des buts de la personne pratiquante et qui évalue le résultat à la lumière de ces buts compte. Cette personne évaluatrice peut être l'élève lui-même ou seulement la personne enseignante. Ce ne serait donc pas la présence d'un concurrent ou d'une concurrente qui caractériserait la compétition, mais la présence d'un ou d'une juge ou d'une personne évaluatrice. Par exemple, cette situation s'applique à un sauteur en hauteur qui participe aux Jeux olympiques et qui continue le concours après que tous les concurrents sont éliminés à condition que les spectateurs et les juges demeurent dans une situation évaluative. Il y a aussi le cas d'un coureur de 10 kilomètres qui tente de terminer son parcours en dessous d'un temps donné. Il se place dans une situation de compétition si d'autres coureurs, amis et membres de la famille connaissent son but et peuvent juger de la réussite ou de l'échec de sa performance. Si personne ne sait ce que ce coureur veut réaliser, il ne sera pas en situation de compétition, même si beaucoup de spectateurs et d'amis sont présents pour observer sa performance. Le cycliste, le golfeur, le coureur, le volleyeur et d'autres qui se fixent des objectifs personnels sont des pratiquants en situation d'accomplissement s'ils évaluent leur performance en fonction de standards personnels. Cependant, ces pratiquants ne seront pas en situation de compétition tant que d'autres personnes ne seront pas conscientes de leurs objectifs ni capables d'évaluer leur performance. Donc, il ne s'agit pas d'une situation compétitive et celle-ci peut devenir beaucoup moins stressante en soi et protéger l'individu contre deux aspects inhérents à la compétition qui peuvent blesser émotionnellement, voire traumatiser les individus et notamment les élèves, soit 1) la comparaison sociale et 2) l'inégalité des récompenses.

Lorsqu'il est question d'accomplissement, de comparaison et d'inégalité dans la pratique d'activités physiques et sportives, le concept de motivation n'est pas très loin, et il devient essentiel d'en comprendre les effets dans les situations d'accomplissement des élèves. Pour ce faire, il est fondamental de poursuivre l'exposé de la définition du mot *compétition*. En situation de compétition, le standard d'excellence que s'efforce de dépasser une personne pratiquante n'est pas n'importe lequel. Il est en rapport avec la performance réalisée par l'autre ou par les autres. La compétition implique plus que la comparaison de la performance à un simple standard; elle est dirigée vers un but, à savoir celui de réaliser non pas une performance supérieure à un standard quelconque, mais une performance

supérieure à celles des autres. Dans la situation de compétition, l'objectif est d'être supérieur aux autres. La performance d'une pratiquante ou d'un pratiquant n'a de sens que si elle implique un processus de comparaison sociale. Donc, les personnes participantes se retrouvent dans une situation de compétition qui représente une situation de comparaison forcée (Famose, 1993) dans le sens qu'elles reçoivent de l'information sur les performances de leurs concurrents; information qui les incite à la comparaison. La personne enseignante d'EPS doit alors trouver des situations d'apprentissages et d'évaluation (SAE) qui permettent de réaliser des performances sans l'aspect de comparaison initié par la compétition. La comparaison sociale est prégnante à tout moment et mise en avant, car le système compétitif d'évaluation sollicite l'intérêt des pratiquants à comparer leur propre performance à celles des autres. La performance sportive est donc le produit évalué de l'activité motrice dans un contexte institutionnalisé de comparaison sociale. Mais si la comparaison sociale est nécessaire, elle n'est pas un critère suffisant pour définir la performance sportive.

Une autre caractéristique de la compétition est qu'elle se situe à l'opposé de la coopération. Lors d'une compétition, les récompenses sont distribuées de manière inégale. Elles sont limitées et seulement les meilleurs, ceux qui ont réalisé les meilleures performances, sont récompensés. C'est le cas des activités sportives compétitives avec un classement dans la saison à la suite de l'accumulation de points menant à un championnat qui permettra de déterminer l'équipe championne de la saison. Une structure compétitive se traduit donc par une situation d'interdépendance négative entre les pratiquants. Leurs gains ou leurs récompenses sont négativement reliés. La possibilité ou l'opportunité pour une personne ou une équipe pratiquante d'atteindre un but ou une récompense est réduite lorsque les autres réussissent. La compétition crée des vainqueurs et des perdants, puisque seuls quelques-uns peuvent vaincre. En effet, dans une situation de compétition, un individu ou une équipe peut atteindre son propre but uniquement si les autres participants ne peuvent pas atteindre les leurs (Johnson et al., 1981). À l'inverse, dans la coopération, tous sont égaux vis-à-vis des récompenses.

Toutefois, il faut tout de même nuancer quelques points qui peuvent apparaître contradictoires. La compétition n'est pas seulement l'opposé de la coopération. Rappelons que de nombreux sports de compétition impliquent de la coopération. Celle-ci existe dans les sports collectifs quand les joueurs agissent ensemble au sein de l'équipe, mais la compétition existe alors contre l'équipe adverse. Aussi,

dans les activités de duel (tennis, escrime, etc.), les deux individus qui s'affrontent ne sont pas forcément en compétition, mais parfois en coopération lorsqu'ils respectent des règles mutuelles, des attitudes et des conventions fixées ensemble. Dans un contexte d'EPS, ils peuvent coopérer en posant à l'autre des défis qui lui permettent d'atteindre des performances optimales (lui envoyer une balle plus facile pour favoriser les échanges). Or, dans ce cas, les individus ne sont plus en compétition; ils coopèrent. Il s'agit alors d'une performance motrice, pas d'une performance sportive. Bref, la performance sportive est une performance motrice réalisée dans un contexte compétitif institutionnalisé de comparaison sociale impliquant une inégalité dans la répartition des récompenses. C'est pour cette raison que la coopération est à privilégier dans un contexte d'EPS.

C'est ici qu'une distinction très importante dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé doit être faite. C'est vers cette distinction que la personne enseignante doit mener les élèves. Enseigner cette distinction doit mener au développement d'une compétence qui est d'abord l'observation d'une activité motrice et d'un résultat. Cette compétence se développe grâce aux performances. Sachant cela, la personne enseignante d'EPS peut alors planifier et diriger des SEA orientées vers la coopération (compétence Interagir) qui permettront aux élèves de réaliser des performances sans tous les effets néfastes de la compétition et qui mettent de l'avant les effets positifs d'une performance réussie. Pour ce faire, il peut compter sur différentes approches pédagogiques.

Exercice 1



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=41#b5p-21>

1.3 Quand la recherche de performance nourrit le plaisir : différentes approches pédagogiques

Ainsi, afin de jumeler plaisir et performance, il incombe à l'enseignante ou à l'enseignant de trouver une manière de concevoir des activités pédagogiques qui sont engageantes, autant sur les plans physique que cognitif, qui sont inspirantes et qui permettent aux élèves de développer les aspects social et affectif en lien

avec leur pratique d'activité physique. De plus, afin d'augmenter la motivation à apprendre et à réaliser la performance proposée, il est tout à fait pertinent de mettre en place des moyens pour répondre aux besoins psychologiques de base des élèves, à savoir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Deci et Ryan, 2000; voir la contribution de Girard et al. dans cet ouvrage).

Pour y parvenir, l'enseignante ou l'enseignant peut décider d'adopter (a) une approche techniciste axée sur la répétition et le perfectionnement d'un modèle technique préétabli; (b) une approche holistique par le jeu axée sur la simplification et sur la modification des paramètres d'une situation d'apprentissage; ou (c) une approche mixte. Nous proposons également que les approches utilisées le soient dans une perspective de ludification. Par exemple, dans des activités de développement physique où l'exécution du modèle technique est d'une grande importance, la personne enseignante peut placer les élèves dans un narratif où leur attention sera dirigée vers l'exécution d'épreuves plutôt que vers la réalisation pure et simple de mouvements comme le soulevé de terre. Pour la personne enseignante, adopter une approche mixte, axée notamment sur le développement athlétique, facilite la mise en place des situations d'apprentissages en EPS qui combinent à la fois plaisir et performance. Quant au développement athlétique, il consiste à réaliser une multitude d'activités motrices nécessitant différents niveaux d'agilité, d'équilibre, de coordination, de force, de puissance, de vitesse et d'endurance avec précision et confiance dans une variété de contextes d'apprentissage. Inspirée de l'approche centrée sur l'apprenant proposée par Kidman (2011), l'approche mixte peut permettre de répondre au besoin d'appartenance en créant une culture d'équipe. En fait, il est important de concevoir une séance dans laquelle les paramètres du plaisir et de la performance sont réfléchis et agencés. Pour ce faire, il est suggéré de prendre en considération les éléments de la figure 1 lors de la planification de la ou des séances. De cette manière, la personne enseignante s'assure de planifier un environnement scolaire invitant et sécuritaire, un cursus bien conçu et stimulant et des approches pédagogiques inspirantes qui contribuent à rehausser l'expérience scolaire globale des élèves en améliorant leur qualité de vie ainsi que leur bien-être général (voir la contribution de Desbiens et Larrivière dans cet ouvrage). En considérant ces éléments, les probabilités de faire ressentir du plaisir aux élèves augmentent considérablement.

Conception d'une séance plaisante en 7 étapes (inspirée de Martens, 2012)

- 7 Concevoir la séance en y ajoutant la ludification.** → Est-ce que la séance est insérée dans une histoire ou un scénario qui permet de faire vivre une expérience plaisante aux élèves et diminue la compétition et la comparaison?
- 6 Prendre en considération les besoins psychologiques fondamentaux des élèves.** → Est-ce que les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont considérés et mis de l'avant?
- 5 Choisir l'approche pédagogique.** → Quelle est l'approche préconisée?
a) Techniciste, b) holistique par le jeu ou c) mixte?
- 4 Considérer le contexte et les ressources.** → Quel est le matériel disponible?
Quels sont les locaux disponibles?
De combien de temps disposez-vous?
Quel est le nombre d'élèves?
Quel est le nombre d'intervenants disponibles?
- 3 Considérer les élèves.** → Quels sont l'âge, le niveau (débutant, avancé, expert), le caractère, la sensibilité à la compétition (pas, peu, beaucoup, extrêmement compétitif)?
- 2 Établir les priorités.** → Quelle est l'importance de cet objectif pédagogique?
Les élèves sont-ils prêts à l'atteindre?
- 1 Identifier les objectifs pédagogiques en fonction des élèves.** → Technique, tactique, physique, cognitif, social, affectif.
Progression des apprentissages, compétence(s) ciblée(s).

Adapté de Martens (2012)

Afin d'illustrer les approches pédagogiques, voici l'exemple d'une activité pédagogique composée de plusieurs tâches qui permettent de placer la performance et le plaisir au cœur du développement physique des élèves.

Pour soutenir la réflexion, je peux me demander...

- 1 Quelles sont les actions enseignantes que je mets en place pour soutenir la performance motrice?
- 2 Quelle est la distinction entre une performance motrice et l'instauration d'un climat de performance (voir chapitre 1)?
- 3 Si mes méthodes évaluatives encouragent l'amélioration de la performance motrice des élèves?
- 4 Quelles sont les stratégies pédagogiques et didactiques que j'utilise pour favoriser la collaboration et la coopération entre les élèves?
- 5 De quelle façon je conçois mes séances d'apprentissage pour qu'elles soient plaisantes pour les élèves?

2. Scénario pédagogique : l'activité de la ferme Beaulieu – performance, effort et plaisir

L'activité proposée est une séance de développement physique ludique qui s'adresse aux élèves du primaire (1er, 2e ou 3e cycles). Pour créer une expérience collaborative où la compétition ne se fait pas entre les membres de la classe, l'enseignante ou l'enseignant (que nous nommerons le chef maraîcher) place d'abord les élèves en contexte. Ceux-ci sont des travailleurs de la ferme de M. Beaulieu (classe A), contrairement aux élèves de l'autre classe (classe B) qui travaillent à la ferme de Mme Bacon. M. Beaulieu a du travail pour eux, et ils devront réaliser ce travail pour gagner leur paie et tenter d'amasser plus d'argent que les employés de la ferme de Mme Bacon.



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :
<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=41#b5p-18>

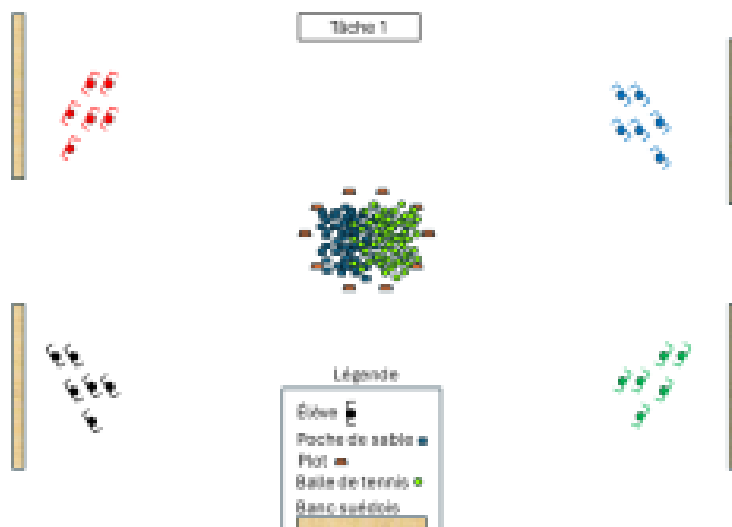
Pour ce faire, les élèves de la ferme de M. Beaulieu devront réaliser plusieurs

tâches. Il est possible d'adapter l'activité pour des élèves du secondaire en conservant les principes qui seront décrits dans les prochains paragraphes.

Tâche 1. Cueillir des légumes (échauffement)

a) Organisation

Le chef maraîcher place quatre convoyeurs à légumes dans le gymnase (un banc suédois aux quatre coins du gymnase).



Au centre du gymnase, le potager est rempli de légumes (poches de sable, balles de tennis, ballons ou tout autre objet se transportant facilement) et entouré de plots afin de le délimiter et de retenir les objets roulants. Les élèves sont disposés en 4 équipes de cueilleurs de légumes et vont se positionner auprès de leur convoyeur respectif afin d'écouter les consignes du chef maraîcher (la personne enseignante).

Consignes données par le chef maraîcher (personne enseignante) :

Les cueilleurs (élèves), vous devez quitter votre convoyeur (banc suédois) à mon signal et aller cueillir avec une main un seul légume à la fois dans le potager. Il est interdit de lancer le légume ou de le faire rouler, car cela pourrait l'abîmer. Une fois cueilli, vous devez ramener votre légume sur le convoyeur. Vous devez vous déplacer selon les mouvements que je dicterai. (Vérifiez si les consignes sont claires en posant quelques questions aux cueilleurs.)

La personne enseignante peut démarrer son chronomètre et changer les mouvements chaque 30 secondes. La progression des mouvements suggérée est la suivante. Elle peut être adaptée selon le jugement de la personne enseignante :

-
- | | |
|--|--|
| 1. Marche rapide (30 s.) | 6. Fentes avant alternées (30 s.) |
| 2. Jogging lent (30 s.) | 7. Fentes latérales alternées (30 s.) |
| 3. Jogging rapide (30 s.) | 8. Sauts avec pied droit (30 s.) |
| 4. Course (30 s.) | 9. Sauts avec pied gauche (30 s.) |
| 5. Un pas et une flexion sur jambes (<i>squat</i>) (30 s.) | 10. Sauts avec les deux pieds joints (30 s.) |
-

b) Déroulement de la tâche

1. Une fois les consignes données, le chef maraîcher peut donner le signal de départ. Après quelques secondes, il n'y aura plus de légumes dans le potager. À ce moment, le chef maraîcher ordonnera aux élèves de cesser de bouger et d'écouter attentivement.
2. Le chef maraîcher mentionnera que, dorénavant, les équipes pourront aller dérober des légumes sur les convoyeurs des autres, mais en respectant les consignes du chef maraîcher pour se déplacer. Ainsi, l'échauffement continuera jusqu'à ce que les 10 mouvements proposés aient été exécutés, et le chef maraîcher interviendra sur la qualité des mouvements réalisés par les élèves.
3. Lorsque l'échauffement sera terminé (durée approximative de 8 minutes), le chef maraîcher félicitera les cueilleurs pour leur récolte de légumes.

c) Les visées de cette tâche

- **Performance** : Il s'agit ici d'une performance motrice spécifique à l'exécution d'une tâche motrice (efficacité du geste) et elle ne nécessite pas de compétition.
- **Approche** : L'approche techniciste est mise de l'avant dans cette tâche afin de permettre aux élèves de s'échauffer adéquatement et de réaliser des mouvements de développement physique selon un modèle technique établi par l'enseignant.

- **Vers le plaisir**: Cette tâche est rendue ludique par le scénario, et la compétition est réorientée: il ne s'agit plus de mettre les élèves de la classe en compétition les uns contre les autres, mais bien de leur faire accumuler collectivement des points (argent). Évidemment, la personne enseignante pourra, si elle le souhaite, comparer le nombre de points obtenus par chacune des classes. Cette collaboration demandée aux élèves renforce le sentiment d'appartenance au groupe-classe.

Tâche 2. Labourer les champs avec le bœuf et la charrue (développement du système anaérobie alactique)

a) Organisation

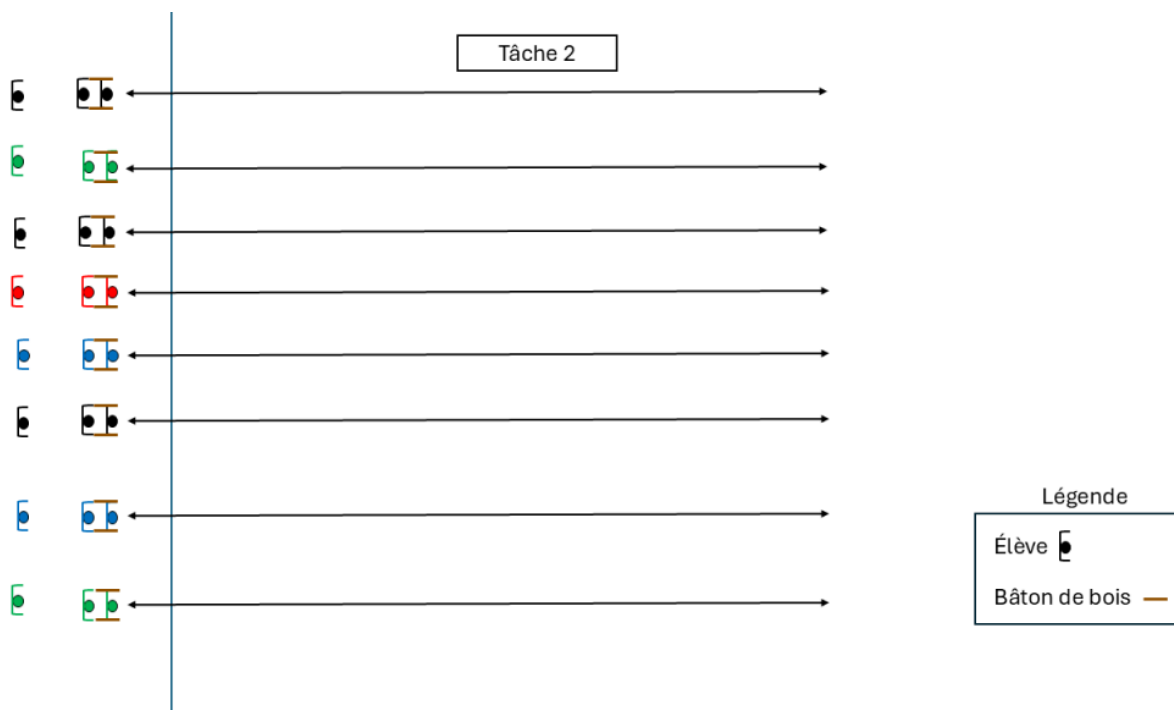
Le chef maraîcher organise des équipes de trois cueilleurs et les positionne où il sera où il sera possible de parcourir la plus longue distance durant une période d'environ 20 secondes (il peut s'agir d'un aller-retour d'un mur à l'autre). Pour cette tâche, les trois cueilleurs de l'équipe auront différents rôles à jouer : 1) le bœuf; 2) le cueilleur-charrue; et 3) le cueilleur en attente. Ils devront utiliser le matériel suivant : a) deux bâtons de bois (style manches à balai), deux pastilles glissantes (style « glider » ou bien une simple serviette sur le plancher).

Consignes données par le chef maraîcher (personne enseignante) :

Les cueilleurs, il est maintenant le temps de labourer les champs pour semer de nouveaux légumes. Pour ce faire, nous allons utiliser les bœufs et les charrues et nous devons nous dépêcher avant que le soleil de midi n'arrive, car la chaleur deviendra insupportable pour travailler. Pour débiter, le cueilleur-charrue place son pied droit sur une pastille et son pied gauche sur une autre pastille. Il prendra dans sa main droite un bâton et dans sa main gauche, un autre bâton. Ceux-ci seront tous deux orientés vers l'avant afin que le bœuf (un élève qui joue ce rôle) puisse prendre les bâtons en regardant vers l'avant. Donc, le cueilleur-charrue regarde le dos du bœuf qui est devant lui.

Le bœuf devra prendre un bâton dans chaque main et au signal du chef maraîcher, il devra parcourir le plus rapidement possible la distance donnée pour labourer le champ (la personne enseignante doit prévoir la distance pour que l'effort dure environ 20 secondes. Il s'agit d'un effort quasi maximal se situant dans le système anaérobie alactique). Si vous arrivez à labourer le

champ en moins de 20 secondes, l'équipe recevra deux légumes (la personne enseignante donne deux poches de sable (légumes) aux équipes qui réussissent). Si vous labourez le champ en plus de 20 secondes, vous recevrez un légume. Après la période de labourage, nous compterons le nombre de légumes obtenus pour déterminer le montant de la paye que vous recevrez à la fin de la journée de travail .



b) Déroulement de la tâche

1. Une dizaine d'équipes prennent le départ au signal du chef maraîcher derrière une ligne prédéterminée dans le gymnase pour cette course du bœuf et la charrue. Le cueilleur-charrue devra adopter et maintenir une position de *squat* en tenant les bâtons pour éviter de chuter et se laisser glisser derrière le bœuf. (Cette partie est très amusante pour les élèves.)
2. Les équipes qui réussiront la distance en moins de 20 secondes recevront deux légumes; les autres, un. Il faut que la personne enseignante ait un panier rempli de légumes pour les distribuer après la course.
3. À la fin de l'activité, le chef maraîcher pourra comptabiliser les légumes afin de les convertir en argent recueilli. Le tableau ci-dessous présente un exemple dans lequel l'enseignant peut attribuer les montants désirés au nombre de légumes et trouver le système de paye le plus approprié au contexte.

Salaire en fonction des légumes recueillis	
Nombre de légumes	Paye
1	5 \$
2	10 \$
5	25 \$
10	50 \$

Pendant la course, un cueilleur est en attente pendant l'effort du cueilleur-charrue et du bœuf. Après un passage, les rôles changent, et celui qui était au repos devient le cueilleur-charrue, le cueilleur-charrue devient le bœuf et le bœuf se place au repos.

- Il est suggéré d'effectuer trois passages. Le chef maraîcher peut ajuster la charge d'entraînement (répétitions, temps de repos, temps d'effort) en fonction des capacités des élèves et de l'objectif prédéterminé.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendre/reps/?p=41#oembed-1>

c) Les visées de cette tâche

- **Performance**: Il s'agit ici d'une performance motrice spécifique à l'exécution d'une tâche motrice (sprint linéaire avec surcharge) et elle ne nécessite pas de compétition. L'intensité de l'effort est maximale.
- **Approche**: L'approche mixte est mise de l'avant dans cette tâche, puisque l'on transforme un sprint en surcharge d'une durée d'environ 20 secondes (développement de la capacité anaérobie alactique) en un jeu où chaque équipe doit réaliser la tâche le plus rapidement possible. Les élèves, collectivement, doivent amasser le plus de légumes possibles en échange de points (argent).
- **Vers le plaisir**: L'intensité de cette tâche est très élevée et maximale pour certains élèves. La nouveauté de l'activité et l'ambiance générée par le

scénario procurent du plaisir. De plus, le besoin de compétence est mis de l'avant puisque l'enseignant place tous les élèves en situation de réussite, tout en maintenant un certain niveau de difficulté pour y arriver.

Tâche 3. Labourer les champs avec l'âne têtu (développement du système anaérobie lactique)

a) Organisation

Le chef maraîcher organise des équipes de trois cueilleurs et les positionnent à un endroit dans le gymnase où il sera possible de parcourir la plus longue distance durant une période d'environ 30 secondes (il peut s'agir d'un aller-retour d'un mur à l'autre). La distance sera plus courte que la distance utilisée lors de la tâche 2.

Pour cette tâche, les trois cueilleurs de l'équipe auront différents rôles à jouer : 1) l'âne; 2) le cueilleur-charrue; et 3) le cueilleur en attente. Ils devront utiliser le matériel suivant : a) deux bâtons de bois (style manches à balais), deux pastilles glissantes (style *glider* ou bien de simples serviettes déposées sur le plancher).

Consignes données par le chef maraîcher (personne enseignante) :

Les cueilleurs, il est maintenant le temps de labourer les champs pour recueillir des fruits. Toutefois, les bœufs doivent retourner à l'étable et nous devons labourer avec les ânes puisqu'il fait plus chaud. Pour ce faire, nous devons aller chercher les ânes têtus et les mener au champ. Malheureusement pour vous, les ânes ne veulent pas vraiment aller au champ. Vous devrez donc les tirer jusque-là.

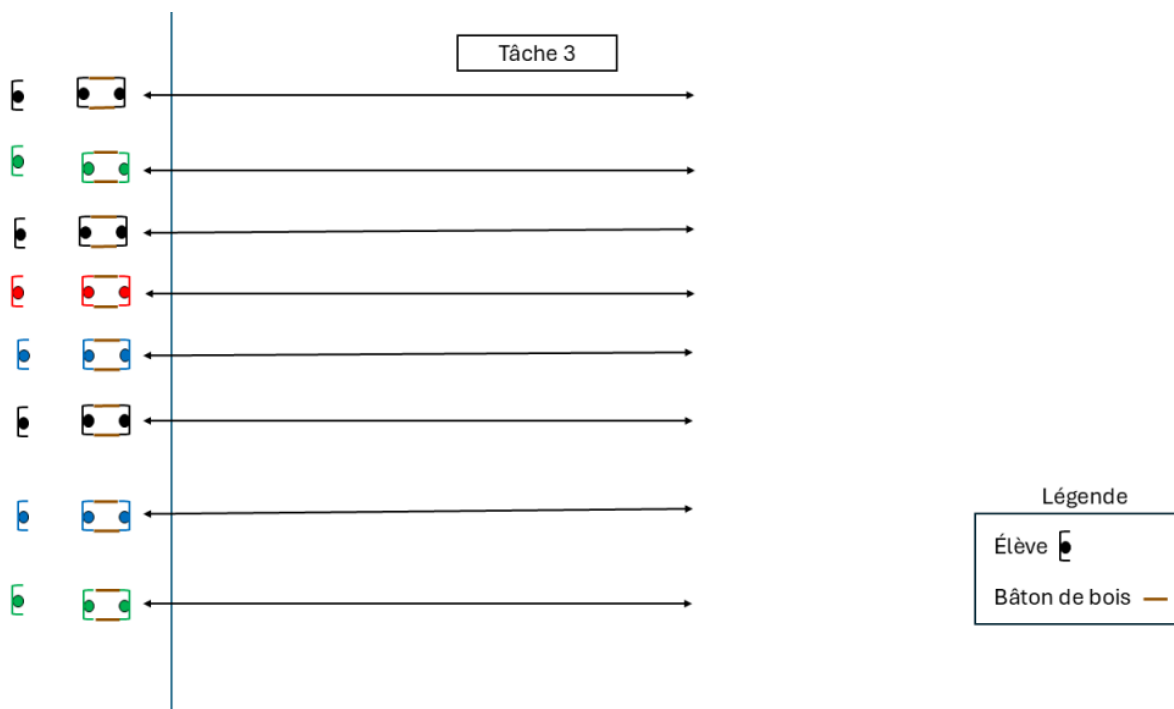
Pour débiter, l'âne place son pied droit sur une pastille et son pied gauche sur une autre pastille. Il prendra dans sa main droite un bâton, et dans sa main gauche un autre bâton. Ceux-ci seront tous deux orientés vers l'avant afin que le cueilleur (un élève qui joue ce rôle) puisse prendre les bâtons en regardant vers l'avant.

Donc, le cueilleur et l'âne sont face à face. Le cueilleur devra prendre un bâton dans chaque main et, au signal du chef maraîcher, il devra parcourir le plus rapidement possible la distance donnée pour amener l'âne (l'enseignante ou l'enseignant doit prévoir la distance pour que l'effort dure environ 30 secondes; il s'agit d'un effort quasi maximal se situant dans le système anaérobie lactique). Le cueilleur sera dans une position basse pour

reculer rapidement en tirant l'âne. Si vous arrivez à emmener l'âne au champ en moins de 30 secondes, votre équipe recevra deux fruits (l'enseignante ou l'enseignant donne deux poches de sable (fruits) aux équipes qui réussissent). Si vous labourez le champ en plus de 30 secondes, vous recevrez un fruit. À la fin de la tâche, nous compterons le nombre de fruits recueillis pour déterminer le montant de la paye que vous recevrez à la fin de la journée de travail.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=41#oembed-2>



b) Déroulement de la tâche

1. Une dizaine d'équipes démarrent au signal du chef maraicher derrière une ligne prédéterminée dans le gymnase pour cette course du cueilleur et de l'âne. Ce dernier devra prendre et maintenir une position de *squat* en tenant les bâtons pour éviter de chuter et devra se laisser glisser pendant que le cueilleur va le tirer en se déplaçant de reculons. (Cette partie est très amusante

pour les élèves.)

2. Les équipes qui réussiront la distance en moins de 30 secondes recevront deux fruits; les autres, un. Il faut que l'enseignante ou l'enseignant ait un panier rempli de fruits pour pouvoir les distribuer après la course.
3. À la fin de l'activité, le chef maraîcher pourra comptabiliser les fruits afin de les convertir en argent recueilli. Ci-dessous, un exemple de tableau pouvant être utile pour effectuer cette tâche.

Salaire en fonction des légumes recueillis	
Nombre de légumes	Paye
1	10 \$
2	20 \$
5	50 \$
10	100 \$

4. Pendant la course, le deuxième cueilleur est en attente pendant l'effort du premier cueilleur et de l'âne. Après un passage/une répétition, les rôles changent, et le deuxième cueilleur qui était au repos devient le premier cueilleur. Quant au premier le cueilleur, il devient l'âne, et la personne qui jouait le rôle de l'âne se place au repos.
5. Il est suggéré d'effectuer trois passages. Le chef maraîcher peut ajuster la charge d'entraînement (répétitions, temps de repos, temps d'effort) en fonction des capacités des élèves.

c) Les visées de cette tâche

- **Performance**: Il s'agit ici d'une performance motrice spécifique à l'exécution d'une tâche motrice (sprint linéaire vers l'arrière avec surcharge) et elle ne nécessite pas de compétition. L'intensité de l'effort est maximale.
- **Approche**: L'approche mixte est mise de l'avant dans cette tâche, puisque l'on transforme un sprint arrière en surcharge d'une durée d'environ 30 secondes (développement de la capacité anaérobie lactique) en un jeu où chaque équipe doit réaliser la tâche le plus rapidement possible. Les élèves, collectivement, doivent amasser le plus de fruits possible en échange de

points (argent).

- **Vers le plaisir**: Les éléments liés au plaisir sont sensiblement les mêmes que lors de la dernière tâche. Il s'agit ici de développer davantage la chaîne musculaire postérieure en tirant l'âne vers l'arrière. Ultérieurement à cette tâche, l'enseignant peut décider de compter l'argent obtenu et aussi vérifier si un autre groupe en a gagné plus. Il peut ainsi élaborer une SAE complète où l'objectif commun de la classe serait d'amasser plus de points que l'autre classe pour être la ferme ayant réalisé le plus de profits. L'activité culminante, lors du dernier cours de la SAE, pourrait être un marché où les élèves seraient en mesure d'acheter de vrais fruits et légumes pour faire des smoothies, et l'enseignant pourrait, par la même occasion, en profiter pour réaliser une capsule santé sur la nutrition et la cuisine.

Tâche 4. Les abeilles à la rescousse (développement de la vitesse et de la force de la ceinture lombaire et abdominale)

a) Organisation

Le chef maraîcher organise les élèves (n = 24) pour leur donner de nouveaux rôles (abeilles, fleurs et feuilles) et doit s'assurer d'avoir en sa possession 32 balles de tennis ou poches de sable (unités de pollen). Les élèves (n = 4) qui jouent le rôle d'une feuille doivent adopter une position de planche abdominale (avant-bras et pointe des pieds au sol)



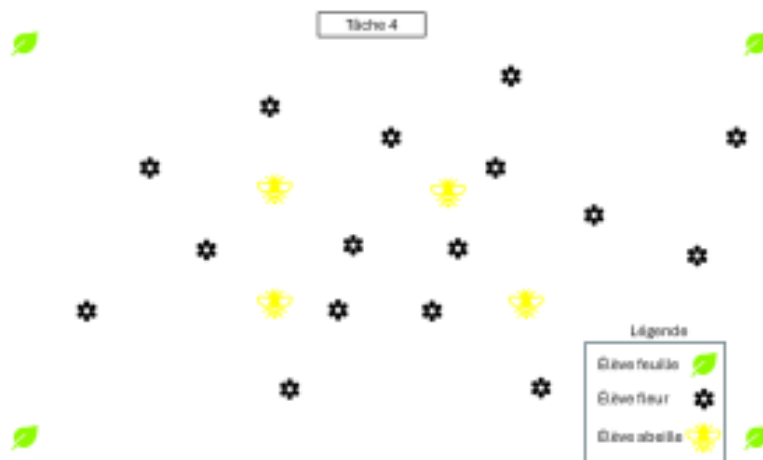
Figure 1. Exécution de la feuille (planche abdominale)

Les élèves (n = 16) qui jouent le rôle d'une fleur se placent en position de planche inversée (fessiers au sol, jambes surélevées et tronc surélevé) et prennent une balle (une unité de pollen dans le jeu) dans chaque main.



Figure 2. Exécution de la fleur (planche inversée)

Ainsi, chaque élève en position de fleur a deux pollens. Les élèves (n = 4) qui jouent le rôle d'une abeille doivent se déplacer rapidement pour aller cueillir une unité de pollen à la fois, puis aller la déposer sous une feuille. La mission des abeilles est terminée lorsque tout le pollen est recueilli.



C'est à ce moment que les feuilles et les fleurs peuvent se détendre. Le chef maraîcher peut ensuite guider les élèves et leur demander de tenir d'autres rôles. Il peut donner un temps limité pour recueillir le pollen, ou bien calculer le temps nécessaire pour recueillir le pollen afin de bien ajuster la durée liée à l'effort (30 à 60 secondes de temps de tension pour les planches abdominales et lombaires selon le niveau des élèves). Après l'explication des rôles, il disperse les élèves dans le gymnase entier et distribue le matériel.

Consignes données par le chef maraîcher (personne enseignante) :

Oh la la! Une tempête s'annonce et les abeilles doivent absolument récolter le pollen et le placer à l'abri avant la pluie! C'est urgent : et cela doit être fait

rapidement! Nous allons nous déplacer dans le champ maintenant. Olivia, Alexis, Océane et Mia, vous êtes les abeilles qui allez devoir cueillir le pollen qui se trouve sur les fleurs et vous devrez aller le déposer sous les feuilles Édouard, Gabrielle, Erika et Charles qui sont placées en position de planche frontale. Les feuilles protègent le pollen contre la pluie! Les autres élèves, vous êtes des fleurs en position de planche inversée et vous tenez une unité de pollen dans chaque main. Les feuilles et les fleurs, vous devez maintenir votre position jusqu'à ce que les abeilles aient récolté tout le pollen. Les feuilles sont positionnées aux quatre coins du champ (gymnase) et les fleurs sont dispersées partout dans le champ. Allez les abeilles, il est temps de vous dépêcher pour amasser le pollen avant la pluie!

b) Déroulement de la tâche

1. Les abeilles sont regroupées au centre du champ, tandis que les fleurs sont dispersées à égale distance les unes des autres; les feuilles sont aux quatre coins du gymnase.
2. Lorsque le chef maraîcher donne le signal, les abeilles se déplacent rapidement pour aller cueillir le pollen et l'apporter sous les feuilles.
3. Une fois le pollen déplacé, le chef maraîcher change les rôles ou bien refait une autre série où les élèves conservent le même rôle.
4. Pour cette activité, le chef maraîcher peut contrôler la durée de la cueillette, donc du temps de tension des planches des fleurs et des feuilles en ajoutant ou en retirant des abeilles. Ce sera plus long s'il y a moins d'abeilles et plus rapide s'il y en a plus. Le chef maraîcher doit demeurer conscient que la durée va affecter le développement de la vitesse ou de l'endurance des abeilles. Chez les fleurs et les feuilles (les apprenants), la durée de tension aura un effet sur le degré de fatigue. Il faut donc trouver la durée qui permettra d'atteindre les cibles de développement physique visées, tout en considérant le niveau de forme physique des élèves.

c) Les visées de cette tâche

- **Performance** : Il s'agit ici d'une performance motrice spécifique à l'exécution de tâches motrices (sprints répétés pour les abeilles et renforcement de la ceinture lombaire et abdominale (contraction isométrique)) et elle ne nécessite pas de compétition. L'intensité de l'effort est sous-maximale pour les abeilles, les fleurs et les feuilles.

- **Approche**: Pour cette tâche, l'approche peut différer selon le souhait de l'enseignant. Ce dernier peut décider d'utiliser l'une ou l'autre des approches en fonction des objectifs qu'il veut poursuivre.
- **Vers le plaisir**: Le développement physique peut parfois être ardu. Toutefois, avec ce scénario, les élèves y voient plutôt un jeu, et les paramètres de la tâche sont orientés vers l'atteinte d'un objectif: amasser tout le pollen. Cela est plus plaisant que de maintenir des positions de planche en fixant un chronomètre.

Tâche 5. La paix de l'arbre (retour au calme, développement de l'équilibre)

a) Organisation

Le chef maraîcher laisse les élèves se placer en équipes de deux. Ils devront jouer le rôle d'un arbre et d'un greffeur lors de ce retour au calme orienté vers le développement de l'équilibre. Les élèves devront créer et maintenir différentes postures pour réussir le retour au calme.

Consignes données par le chef maraîcher (personne enseignante) :

Après la pluie vient le beau temps! Pour terminer votre journée de travail dans le champ, vous devez prendre le temps de greffer des feuilles aux arbres fruitiers qui vous entourent en vue de la prochaine récolte. Le greffeur place trois greffons sur l'arbre, et celui-ci doit maintenir sa position durant 15 secondes. L'arbre ne peut avoir qu'un seul pied en appui ou seulement un pied et une main. Vous devez réaliser cinq positions différentes avant de changer de rôle.



Figure 3. Exécution de l'arbre (retour au calme)

b) Déroutement de la tâche

1. Les élèves se placent en équipes de deux et déterminent qui jouera le rôle de l'arbre et celui du greffeur.
2. Le greffeur et l'arbre se consultent pour déterminer une posture où il y a seulement un pied au sol ou bien un pied et une main.
3. Lorsque l'arbre prend position, le greffeur place sur lui les greffons (balles de tennis ou sacs de sable (plus facile)), et l'arbre doit maintenir sa position durant 15 secondes sans que les greffons se déplacent.
4. Lorsque l'arbre a réalisé et réussi cinq positions différentes, il y a changement de rôle.
5. Il est interdit de placer un greffon sur ou dans les mains.
6. Le chef maraîcher peut ajuster la durée du maintien de la position, les appuis, les contraintes et les autres éléments qu'il juge pertinents en fonction du groupe et de son niveau d'habileté et de collaboration.
7. Les postures réussies peuvent être comptabilisées si le chef maraîcher trouve pertinent de le faire.

Conclusion

Le plaisir d'accomplir une performance bien présentée par la personne enseignante d'EPS dans un environnement où la compétition est contrôlée peut mener à de nombreux bienfaits. En adoptant une relation différente avec la performance dans leur gymnase et autres environnements d'enseignement, les enseignants peuvent transformer la performance en un levier puissant pour accéder au plaisir. En créant de la compétition entre les classes ou des groupes fictifs, les enseignants donnent la possibilité de performer de manière collaborative vers l'atteinte d'un objectif commun et permettent ainsi aux élèves de nourrir leurs besoins d'appartenance, de compétence et d'autonomie, puisqu'ils ne sont plus comparés à leurs pairs immédiats et qu'ils accomplissent une performance qui contribue à l'objectif collectif.

Éventuellement, les élèves pourront apprendre que la performance et l'effort peuvent être définis sans aspects compétitifs et prendre plaisir à accomplir des efforts menant à l'atteinte d'objectifs personnels liés à la pratique d'activités physiques durant leur vie active. C'est grâce à des réussites et à des échecs liés à la performance que l'élève apprendra à se connaître et à contribuer à son

développement personnel. Une fois son parcours scolaire terminé, les réussites liées à l'accomplissement d'une performance qu'il aura lui-même choisie et orientée lui permettront de continuer d'améliorer son sentiment de compétence qui agira sur sa motivation à pratiquer de l'activité physique durant toute sa vie. Alors oui, la performance peut contribuer au plaisir et a bel et bien sa place dans les séances d'enseignement d'éducation physique et à la santé!

Exercice 2



Un élément interactif H5P a été exclu de cette version du texte. Vous pouvez le consulter en ligne ici :

<https://pressbooks.pbuq.ca/plaisirdapprendreeps/?p=41#b5p-22>

Références

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Famose, J.-P. (1993). La performance motrice : un essai de définition. Dans J.P. Famose (dir.), *Cognition et performance* (p. 21-42). INSEP Publications.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. et Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47.

Kidman, L. et Hanrahan, S. J. (2011). *The coaching process: A practical guide to becoming an effective sports coach* (3e éd.). Routledge.

Martens, R. (2012). *Successful coaching* (4e éd.). Human Kinetics.

GLOSSAIRE

activité motrice

Ensemble des mouvements et processus cognitifs mobilisés pour accomplir une tâche (Famose, 1993).* *Exemple en EPS* : une ou un élève court, saute ou lance dans le cadre d'un atelier; se démarque de son adversaire; réalise une passe pertinente.

apprentissage coopératif

Méthode d'enseignement où les élèves travaillent en équipes hétérogènes dans lesquelles chacun contribue au succès collectif selon ses forces, ce qui favorise l'entraide et la valorisation mutuelle (ex. méthodes « réfléchis-partage-exécute », « casse-tête »).

approche humaniste de l'évaluation

L'approche humaniste met l'élève au centre du processus éducatif, en considérant sa globalité corporelle, cognitive, affective et sociale. Elle valorise le progrès plutôt que la performance, le plaisir plutôt que la compétition, et l'épanouissement personnel. Dans cette perspective, l'évaluation devient un levier d'accompagnement et de développement plutôt qu'un outil de sanction.

ciblage des apprentissages

Identification claire des savoirs à enseigner et à apprendre, ainsi que des critères de réussite.

compétition

Situation d'accomplissement social devant un évaluateur où la performance est comparée à celle d'autrui ou à un standard reconnu. Implique une interdépendance négative (vainqueur-perdant) (Famose, 1993).* *Exemple en EPS*: *match* de volleyball, de soccer, de rugby : la victoire de l'une des équipes

dépend de la défaite de l'autre. Compétition d'athlétisme du 100 mètres: les trois coureurs les plus rapides se retrouvent sur le podium.

compétition équitable

Type de compétition qui donne à tous les élèves des chances réelles de réussir en valorisant l'engagement personnel, l'effort et le respect du plan d'action plutôt qu'uniquement la performance physique ou le résultat final.

complexité des apprentissages

Caractéristique de tâches qui mobilisent simultanément plusieurs ressources (motrices, cognitives, affectives, sociales) dans des contextes riches et signifiants.

différenciation pédagogique

Approche qui consiste à adapter son enseignement (contenus, processus d'enseignement et d'apprentissage, organisation des structures, modalités de production et d'évaluation) pour répondre à la diversité des élèves, tout en gardant les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous.

environnement-plaisir

Environnement/climat réfléchi, créé et orchestré par l'enseignante ou l'enseignant qui met le plaisir en avant plan.

équité en éducation physique

L'équité signifie offrir à chaque élève les mêmes chances de réussite, peu importe son niveau de départ, son expérience ou ses capacités physiques. En évaluation, cela suppose d'adapter les critères, les contextes et les outils afin que chacun ou chacune puisse démontrer ses apprentissages de manière juste. L'équité ne cherche pas à uniformiser les résultats, mais à reconnaître les progrès individuels.

évaluation authentique

L'évaluation authentique consiste à placer les élèves dans des situations d'action réelles ou proches de leur quotidien, afin d'évaluer leurs compétences dans un contexte signifiant. En EPS, cela peut se traduire par des activités

concrètes, comme un parcours en plein air, un match ou un projet collectif, qui permettent d'observer non seulement la performance motrice, mais aussi la gestion des émotions, la coopération et la prise de décision.

exclusion fonctionnelle

Forme d'exclusion subtile où l'élève semble participer (il est présent physiquement), mais se voit constamment attribuer des rôles périphériques (arbitre, chronométreur, observateur) qui ne lui permettent pas de développer ses habiletés motrices ni d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

faire vibrer

Enseigner pour faire vibrer, c'est provoquer chez l'élève une expérience signifiante où le corps, le plaisir et le sens se rencontrent, laissant une trace motivante et durable. (Rosa, 2018)

ingénierie didactique

Organisation intentionnelle de l'enseignement qui crée les conditions permettant aux élèves de progresser et d'éprouver du plaisir à apprendre.

ludification des apprentissages

Intégration d'éléments ludiques (jeu, défi, scénario, imaginaire) pour rendre les situations d'apprentissage motivantes et engageantes.

mobilisation

« La mobilisation est le degré d'implication d'un sujet confronté à une tâche. Elle renvoie à ce qui le pousse profondément à agir comme il le fait (mobile, préoccupation) et dont il n'a pas nécessairement conscience. » (Belhouchat et coll., 2023)

modèle STEPS

Outil pratique de différenciation qui permet d'ajuster les composantes de contenus des activités selon cinq dimensions facilement mémorisables : l'eSpace (environnement, taille du terrain), la Tâche (ce qui doit être fait), l'Équipement (matériel adapté), la Personne (formation des équipes) et la viteSse (rythme d'apprentissage).

performance

Résultat perçu, mesuré et évalué par l'élève, la personne enseignante ou les pairs (Famose, 1993).* *Exemple en EPS* : l'enseignante ou l'enseignant note que l'élève a amélioré son temps de course de 2 secondes par rapport à celui de la semaine précédente. Un pair ou une paire valide que l'élève est capable de maintenir une position de yoga durant 30 secondes. L'élève observe dans son cahier qu'il soulève une charge plus élevée de 10 lb au soulevé de terre.

performance motrice

Performance spécifique à l'exécution d'une tâche motrice (habiletés, efficacité du geste). Elle ne nécessite pas de compétition (Famose, 1993).* *Exemple en EPS* : améliorer la précision d'un tir au basketball, réussir une roulade avant fluide en gymnastique.

performance sportive

Sous-catégorie de la performance motrice, réalisée dans un cadre compétitif institutionnalisé, impliquant comparaison sociale et inégalité des récompenses (Famose, 1993).* *Exemple en EPS* : une ou un élève participe à une course de relai chronométrée entre équipes, et le classement final détermine les « vainqueurs ». Les élèves vainqueurs du tournoi de soccer de 4e secondaire obtiennent la récompense de pouvoir choisir l'activité sportive à pratiquer lors du prochain cours.

plaisir d'apprendre

Le plaisir d'apprendre renvoie à la satisfaction et à l'intérêt qu'une personne apprenante un élève éprouve lorsqu'elle participe activement à un apprentissage. Ce plaisir est essentiel pour susciter l'engagement et favoriser la réussite. En éducation physique, il naît souvent du sentiment de compétence, de la reconnaissance des progrès réalisés et d'un climat bienveillant où chaque personne apprenante se sent valorisée.

plaisir de progresser

Satisfaction durable ressentie par l'élève lorsqu'elle ou il perçoit une évolution de ses compétences et un sens à ses efforts.

résultat

Produit observable de l'activité motrice, sans qu'il y ait encore d'évaluation (Famose, 1993).* *Exemple en EPS* : une ou un élève court 100 m en 15 secondes. Une ou un élève réussit 4 passes pertinentes sur 5 lors d'un exercice de basketball. Une ou un élève saute par-dessus 1,55 m au saut en hauteur. Une ou un élève court 1 km en 5 minutes et 14 secondes.

sensibilités à

Disposition propre à chaque élève qui fait qu'il est particulièrement réceptif à certains aspects d'une situation d'apprentissage (ex. le défi, la relation, le regard des pairs) et moins à d'autres. Cette sensibilité oriente ses émotions et son engagement en cours d'action. (Haye, 2011)

sentiment de compétence

Le sentiment de compétence désigne la perception qu'une ou un élève a de sa propre capacité à réussir une tâche ou à progresser dans un apprentissage. En éducation physique, ce sentiment est un facteur clé de motivation et de plaisir. Lorsqu'une personne apprenante se sent compétente, elle s'engage davantage, persévère face aux défis et développe une relation positive avec l'activité physique.