Santé et plaisir d'agir en Éducation Physique et Sportive

Pour un réinvestissement tout au long de sa vie

Éric Dugas, Jacques Mikulovic

Université de Bordeaux, LACES EA 4140

eric.dugas@u-bordeaux.fr

Revue *Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 2, No 1 | pp. 135-150

Reçu le : 17/04/2015 | Accepté le : 11/09/2015

Résumé : La santé a longtemps été le support d'une approche biologique se traduisant dans les activités sportives par une distinction entre l'approche physique de la performance notamment et celle davantage liée à la motivation. Or cette notion de santé évolue en s'inscrivant dans un processus plus interactif amenant une définition plus large qui appelle des régulations des activités qui se mobilisent pour cette santé. C'est le cas de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), qui a dans ses finalités la gestion de la vie physique future des élèves. Dès lors, il est nécessaire de se projeter, et de sortir du dualisme « corps / esprit » afin de pouvoir prétendre participer activement à l'éducation de générations à leur bien-être (physique, social, mental).

Pour ce faire, nous posons l'hypothèse que le plaisir est le plus puissant des moteurs, mais à chacun le sien ! Donc pour convoquer ce plaisir en EPS, nous nous adosserons sur deux approches – praxéologique à travers la théorie des jeux et conative – permettant, en les reliant, d'ambitionner un investissement durable dans la gestion de sa vie physique future, et plus généralement de sa santé. La formalisation des relations élèves et professeur en EPS révèle qu'une consonance conative apportant du plaisir dans le cadre d'une prescription de pratique sportive en EPS engage la personne durablement, permettant des effets bénéfiques sur sa santé individuelle et « sociale ».

Mots-clés : santé, Éducation Physique et Sportive, théorie des jeux, conation, plaisir.

1 Introduction

Au fil du temps, le concept de santé a évolué en s'éloignant de plus en plus du dualisme entre le corps et l'esprit. Celui-ci a longtemps pesé de tout son poids dans la société occidentale conduisant l'humanité à s'identifier à la pensée et le corps à une machine (During, 1981 ; Dugas & During, 2008). ce dualisme remis en cause, les références monistes conduisent désormais davantage l'homme à être observé de façon unitaire ; le tout étant plus que les parties qui le composent. Le corps et l'esprit se retrouvent intimement liés, voire consubstantiels. La santé suit le même cheminement, en ne réduisant pas la santé à une absence exclusive de maladies ou à une mécanique corporelle mal huilée et altérée. La logique « biologisante » ne se suffit plus à elle-même. La définition de l'OMS [1], dès 1946, atteste de cette « rupture épistémologique » en précisant que la santé concerne un état complet de bien-être physique certes, mais également de bien-être mental et social [2]. De nos jours, la santé étend encore son périmètre d'acceptions : elle est aussi de l'ordre du subjectif, du relatif et surtout non absolutiste. Par exemple, le bien-être subjectif est mis au goût du jour dans les travaux de Diener *et al.* (1997) dans lesquels deux facteurs s'immiscent : l'affect (valence positive dominante) et la satisfaction liée à la vie menée (processus cognitif). Certains vont encore plus loin, en tentant de révéler les capacités des humains à produire du bien-être (Lindström & Eriksson, 2012). On passe alors de la « pathogénèse » (analyser ce qui produit la maladie) à la « salutogénèse » (analyser ce qui génère la santé).

Ainsi, au cours du temps, médecins, philosophes, économistes, psychologues et sociologues s'emparent du concept de « santé » et du « bien-être » (« *well being* »), de même que les tenants des sciences cognitives qui vont jusqu'à une approche biopsychosociale de la santé et du bien-être. Il est dès lors préconisé de tenir compte des différentes facettes de la vie et de l'environnement d'un individu (réel et subjectif) pour améliorer son quotidien.

2 Une santé protéiforme dans le cadre de l'Éducation Physique et Sportive

L'individu perçu désormais comme un « tout », permet d'appréhender la santé au travers d'un corps vécu, ressenti, dans une totalité agissante. Ce qui nous conduit, dans cet article, à questionner la santé au travers de l'école et particulièrement d'une discipline – l'Éducation Physique et Sportive (EPS) – qui fut l'un des premiers domaines pratiques dans lesquels s'est effectuée cette rupture susvisée en ayant comme objet les pratiques motrices ludiques. Toutes les enquêtes internationales actuelles témoignent assurément des bienfaits de la pratique physique sur le plan de la santé dans sa globalité, que ce soit les expertises de l'INSERM [3] (2008), voire les rapports de l'OMS (2013), etc. Qui plus est, plus l'activité physique est pratiquée jeune, plus les bénéfices recueillis sont substantiels

1. Organisation mondiale de la santé.

2. Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé, adopté par la Conférence internationale sur la santé, New York, 19-22 juin 1946, entré en vigueur le 7 avril 1948.

3. Institut national de la santé et de la recherche médicale

(Colley *et al.*, 2011). Si l'activité physique produit des « *effets favorables sur le bien-être et l'état physique et l'évolution de la pathologie de très nombreux groupes de patients* » (Bruchon-Schweitzer, 2011, p. 15), et que, chez les jeunes, elle réduit le risque d'obésité, de stress, d'anxiété et est bénéfique sur le plan de la santé mentale (Janssen & Leblanc, 2010 ; Mikulovic & Bui-Xuân, 2011), le principal écueil réside dans le fait d'amener et de susciter le désir des jeunes à pratiquer durablement.

Car si la sédentarité gagne du terrain dans nos sociétés modernes – avec son lot de conséquences néfastes attestées sur le plan sanitaire –, les politiques interventionnistes (et volontaristes) fondées autour de la pratique physique se révèlent généralement guère efficaces (Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007). Comment alors générer le désir de pratiquer chez des jeunes et singulièrement dans le cadre de l'éducation physique scolaire ?

De fait, l'École ne peut échapper à cette problématique. Dans un climat scolaire tendu (Dubet, 2010), le souci de soi et des autres pour un bien-être collectif se manifeste de plus en plus dans les textes officiels. Par exemple, est stipulé que « *l'éducation à la citoyenneté n'est donc pas seulement un savoir, mais aussi une pratique qui doit apprendre aux élèves à agir et à vivre ensemble à travers des actions concrètes leur permettant de construire des espaces de citoyenneté*[4] ». Cette préoccupation n'est toutefois pas neuve car on oublie trop souvent qu'il y a un siècle, Dewey imaginait déjà, sur le plan pédagogique, une école fondée sur un esprit de solidarité, une société noble, paisible et harmonieuse (« *a larger society which is worthy, lovely, and harmonious* »).

Dans cette dynamique, une santé fondée sur le bien-être à l'école ouvre la voie à une conception hédoniste de l'agir. Car, si le « métier d'élève » (Sirota, 1993) subit toujours l'héritage taylorien du travail technique et performatif (répétition, effort, etc.), actuellement, l'héritage aristotélicien, où le plaisir peut être considéré comme un indice de compétences (tel que partagé par certains philosophes contemporains), commence à être entendu dans le monde du travail. D'ailleurs, le vocable « plaisir » s'immisce davantage dans les textes officiels scolaires, sans être pour autant cantonné à ceux dédiés à l'école maternelle. Le plaisir ne doit pas s'estomper au fur et à mesure que l'élève « grandit ». Il est vrai que l'EPS confère aux élèves de vivre des expériences corporelles selon des enjeux éducatifs établis. Dans cette perspective scolaire, la jubilation motrice, trop souvent associée et réservée au monde de l'enfance (simple défouloir, délassement ou jeu futile, etc.) s'efface habituellement au profit d'une motricité plus sérieuse, transmissive et plus convenue, insérée dans une démarche didactique parfois trop contraignante, à l'instar d'autres disciplines.

Dans un tel contexte, comment faire vivre des situations motrices qui respectent les ressources et richesses des élèves afin que les plaisirs intra et interpersonnels émergent et laissent des traces bien au-delà des séances d'EPS ? Quels sont les indicateurs pertinents qui méritent une attention particulière pour mettre les élèves sur le chemin du plaisir ludomoteur ?

En EPS, le sport – modèle scolaire d'excellence pour bon nombre d'enseignants d'EPS[5] – n'est pas réductible à des plaisirs fondés exclusivement sur l'effort, la répétition, l'entraî-

4. Ministère de l'Éducation nationale (2004). Note de service n° 2004-205 DU 12-11-2004. B. O. n° 43 du 25 novembre 2004.

5. Sur le modèle de l'éducation par le sport (Siedentop, 1994).

nement, la performance ou l'ego : « *Source de plaisir et d'accomplissement personnel, il [le sport] contribue à la formation d'un citoyen cultivé, lucide, autonome et socialement éduqué*[6]. » Nous prenons ici le sport à l'école dans son acception large, ce qui inclut *ipso facto* aussi bien les pratiques physiques compétitives institutionnelles que celles plus informelles de loisir qui, au filtre des enjeux pédagogiques, concernent tous les « jeux sportifs didactiques[7] ». Dans ces situations praxiques, les plaisirs immédiats et différés vécus au travers de la pratique physique, loin de s'opposer comme d'ordinaire (Delignières & Garsault, 2004), se nourrissent l'un l'autre. Ces plaisirs incorporés peuvent-ils favoriser le désir de pratiquer pour sa santé, sachant que la santé a généralement plus de résonance l'âge avançant[8] ? Autrement dit, participent-ils à un futur réinvestissement moteur afin de participer au bien-être tout au long de la vie ?

Dans cette perspective éducative, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le plaisir d'agir est consubstantiel d'un réinvestissement ultérieur, dans le cadre de la gestion de la vie physique et sociale à tous les âges de la vie, et ce pour un bien-être global.

Pour tenter d'argumenter notre point de vue, nous nous appuierons, dans un premier temps, sur les bases méthodologiques de la théorie des jeux (von Neumann & Morgenstern, 1944) et de l'approche conative et métaconative (Bui-Xuân, 1987 ; Turpin *& al.*, 1997 ; Mikulovic *& al.*, 2010) pour, dans un second temps, étayer notre propos d'illustrations concrètes.

3 De la théorie des jeux à l'approche conative de la pratique physique

3.1 La théorie des jeux

Nous convoquons ici la *théorie des jeux* car une de ses caractéristiques majeures est la formalisation des dilemmes sociaux en appréhendant les situations d'« interactions stratégiques » (Eber, 2004) qui permettent, entre autres, de mettre au jour le dualisme entre l'intérêt particulier (l'égoïsme, au sens économique du terme) et l'intérêt collectif (la coopération). Or, ce conflit d'intérêts est chose commune dans bon nombre de situations sociales (Boudon, 1977). On retrouve ces situations d'interactions stratégiques quand il s'agit d'évoquer la concurrence entre deux entreprises, les conflits d'intérêts entre deux pays (comme la Palestine et Israël), la course aux armements, les rapports conflictuels entre les syndicats et le patronat (ou le ministère de l'Éducation nationale !). On pourrait ajouter les rapports conjugaux, les rapports éducatifs entre parents et enfants, la prise ou non de produits illicites dans le sport, etc. Ainsi la vie sociale fourmille-t-elle de dilemmes conscients ou inconscients de ce type.

Or, dans notre problématique éducative, il existe un dilemme de taille : comment l'EPS peut-elle contribuer à promouvoir la santé au travers l'activité physique pour des jeunes dont les préoccupations présentes en sont assez éloignées ? En effet, pour eux, les bénéfices

6. Ministère de l'Éducation nationale (2011). Circulaire n° 2011-099 du 29-9-2011 relative aux sections sportives scolaires.

7. Jeux didactiques : « *Ensemble des situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques.* » (Dugas, 2004, p. 14.)

8. En référence aux recherches en microéconomie (Ariely, 2008), il existe une « incohérence temporelle » dans les choix et décisions selon le contexte d'action.

pluriels de la pratique physique ne sont pas assez visibles et palpables à court terme. Ce qui vaut aussi pour les pratiques à risque : si manger gras, boire ou fumer sont néfastes pour la santé, les effets négatifs sont trop lointains pour envisager des décisions raisonnables et rationnelles dans l'immédiat lorsque l'on est jeune. À cette période de la vie, le danger n'est pas assez présent et prégnant au moment où l'on agit. Difficiles dilemmes pour les jeunes (vivre l'instant comme il convient sans penser aux risques potentiels ou être plus « sage » pour un bénéfice opaque et/ou incertain), et importants enjeux pour les politiques éducatives liées à la santé. À défaut de décisions rationnelles et raisonnables (Morel, 2002), le plaisir d'agir au cours des pratiques physiques pourrait être dès lors un des leviers essentiels de mobilisation motrice pour préserver son capital-santé tout au long de la vie.

Ainsi, afin de comprendre les conduites inappropriées ou ce qui pourrait pousser à pratiquer ou non des activités physiques et sportives dans un souci de santé, un rappel de la théorie des jeux à l'appui du célèbre jeu du « dilemme du prisonnier » (Tucker, 1950) mérite plus qu'un détour.

Tableau 1 : Matrice des gains proposés aux deux prisonniers sur le modèle du « dilemme des prisonniers ». Dans chacune des quatre cases, le premier chiffre entre parenthèses correspond au prix (ce que l'on peut « gagner » en nombre d'années de prison) du prisonnier P1 (joueur de ligne) et le second chiffre au prix de P2 (joueur de colonne). On voit très vite que paradoxalement, leur stratégie dominée (nier le délit) est une issue du jeu plus favorable car la stratégie dominante conjointe conduit à une situation sous-optimale (6 ans de prison). Le dilemme se situe donc entre les logiques personnelle et collective (Dugas, 2011). * équilibre nashien (Nash, 1951) : stratégie dominante pour chacun des deux prisonniers ; en théorie, aucun des joueurs n'a intérêt à changer de tactique si l'autre maintient la sienne. En pratique, plus on se méfie de l'autre, plus on favorise la stratégie dominante (jouer égoïste).

		P2	
		Avoue	Nie
P1	Avoue	{-6*, -6*}	{-1, -10}
	Nie	{-10, -1}	{-3, -3}

De façon générale, les situations de dilemmes invitent les participants à faire un choix « cornélien » entre deux tactiques. Le plus connu est celui du dilemme du prisonnier : la police interpelle deux suspects soupçonnés d'un délit commis ensemble, mais les preuves flagrantes manquent. Pour les faire condamner, le juge offre un marché ; si vous avouez votre délit, vous n'aurez pas la même peine que si vous le niez. Les termes du marché sont présentés aux prisonniers (P1 et P2) de manière séparée : si tu avoues alors que l'autre nie, tu auras une remise de peine pour avoir aidé la justice (un an de prison) et lui sera emprisonné pour dix ans. La réciproque est vraie. Si vous niez tous les deux, vous aurez chacun trois ans de prison, du fait du manque de preuves. Enfin, si vous avouez tous les deux, vous écopez de six ans de prison. Tout dépend du comportement de l'autre. Comment le prisonnier P1 va anticiper ce que fait l'autre sachant que P2 va faire de même ? Vont-ils choisir la coopération et la confiance (en niant tous les deux, ils écopent de trois ans), ou vont-ils poursuivre leur stratégie dominante (ils cherchent à maximiser leur gain) et avouer, quitte à prendre respectivement six ans de prison ?

Le jeu ainsi décrit conduit les deux prisonniers à choisir entre l'intérêt personnel et l'intérêt collectif. En fait, le dilemme des prisonniers « *attire l'attention sur le fait que le choix – apparemment rationnel – par chaque joueur de sa stratégie dominante se traduit par des gains sous-optimaux pour eux (inférieurs à ceux qu'ils pourraient être si d'autres choix avaient été faits)* » (Guerrien, 2002, p. 22). Le conflit est porté à son paroxysme ; ils cherchent à gagner (rester le moins possible en prison) et paradoxalement, ils vont perdre, car quoi que fasse l'autre, chacun a intérêt à avouer...

Ce type de dilemme peut être transposé dans le cadre de la relation stratégique entre un enseignant et ses élèves dans une situation de pratique éducative particulière : soit l'interaction dyadique engendre le plaisir de pratiquer (consonance), soit elle conduit au déplaisir, présent et ultérieur, d'agir pour gérer sa vie physique et sociale (dissonance).

3.2 La pédagogie conative

Nous entrons alors de plain-pied dans l'approche de la *pédagogie conative* (Bui-Xuân, 1987) qui, par définition, favorise ce qui pousse à agir, dirigé par un système de valeurs incorporées, dans le cadre de la pratique effective d'une activité précise. Cette approche dynamique « *en appelle au sens que procurent à l'élève ces mêmes valeurs à un moment donné* » (Mikulovic *& al.*, 2010, p. 137), elle postule ainsi « *que seul l'élève apprend en se transformant dans et par l'action* » (*ibid.*, p. 138).

C'est dans un agir pédagogique maîtrisé que l'élève pourra s'épanouir et s'approprier le présent vécu pour mieux le réinvestir dans l'avenir. En somme, la pédagogie conative, pédagogie de l'action, à l'instar de la théorie des jeux expérimentale (Camerer, 2003), « *parie sur l'avenir* » (*op. cit.*). Elle invite à parier sur une consonance entre la mise en œuvre pédagogique et didactique de l'enseignant et l'accord de l'élève à la fois avec le principe directeur d'une activité présentée et ses règles, sa logique interne (Parlebas, 1981). Or, on montrera plus loin que le désintérêt et/ou la méconnaissance pour ce type d'analyse peuvent conduire à la « dissonance » et à la « discordance », c'est-à-dire au déplaisir assuré de l'élève (Bui-Xuân, 2003).

La recherche d'une pédagogie conative est source de plaisir et de joie (Gagnaire & Lavie, 2007 ; Damasio, 2003). Et ce plaisir est commun entre l'enseignant et l'apprenant, loin de susciter un plaisir fondé exclusivement sur l'égo. Il pousse plutôt à rechercher une stratégie pédagogique qui vise un intérêt collectif partagé.

Au cœur de cette pédagogie, cinq niveaux sont retenus (Bui-Xuân, 1998 ; Bui-Xuân & Mikulovic, 2007) pour repérer si un élève agissant entre en consonance ou non, et qui seront illustrés plus loin :

- l'étape émotionnelle. L'émotion prime sur la réflexion, le sujet ne peut s'appuyer que sur sa structure (force, vitesse), ses capacités physiques ;
- l'étape fonctionnelle. Le sujet cherche à faire en sorte que « ça marche » ; il raisonne ;
- l'étape technique. Centré sur l'apprentissage et l'exécution technique, le sujet cherche à reproduire systématiquement son action ;
- l'étape contextuelle. Le sujet peut se décentrer de la simple exécution technique et associe l'aspect fonctionnel : il s'adapte aux variations du contexte ;

- l'étape d'expertise et de création. Le sujet exploite de façon autonome tous les registres et se crée un style. Mais cette étape est rarement atteinte en milieu scolaire.

Tentons maintenant de mettre en pratique ce type de situations et de dilemmes qui se forment et se forgent dans un système complexe, celui de l'enseignement de l'EPS.

4 Théorie des jeux et consonance pédagogique recherchée : vers un plaisir d'agir pour mieux le réinvestir

Partons du postulat évoqué plus haut selon lequel toutes traces éducationnelles positives – incorporées dynamiquement au cours du « métier d'élève » – ne peuvent que s'inscrire dans la durée, et être transposées hors des enceintes de l'école, que si et seulement si le plaisir est engrammé de façon consciente ou inconsciente par les usagers (élèves, enseignants...). En conséquence, cela suggère qu'il ne peut y avoir d'éducation sans un véritable plaisir et celui-ci ne peut exister sans une véritable éducation pour le mobiliser et le faire émerger. Pourtant, si le plaisir et l'éducation sont étroitement liés, leur consubstantialité est remise en cause de façon redondante ou cyclique, voire combattue / exclue du fait d'une vision dualiste entre ces deux concepts, alors qu'ils ne font qu'un, qu'ils forment un tout.

Selon les modèles présentés en amont, nous pouvons maintenant illustrer la recherche de la consonance du plaisir partagé entre enseignant et élèves au sein de la pratique en EPS.

Mais avant toutes choses, exposons deux facteurs (Collard & Loyer, 2009 ; Dugas, 2011) qui – en s'inspirant de la revue de littérature de la théorie des jeux (Eber, 2004, 2006) –, peuvent conduire à plus de consonance (coopération pédagogique) ou plus de dissonance (individualisme) :

i) La logique externe. En EPS, il est classique et fort justifié d'analyser le contexte d'enseignement au regard des interactions et intersubjectivités « élèves-élèves », « élèves-professeur », de la démarche didactique de l'enseignant, du type d'évaluation privilégiée, etc. Bref, autant de situations éducatives formant un système interactionnel complexe qui peut conduire à la production de plaisirs ou de déplaisirs. Nous pourrions ajouter qu'il est habituel d'étudier aussi les caractéristiques individuelles dont peuvent faire preuve les participants (professeur et élèves). On retiendra par exemple leur profil psychologique, leurs qualités physiques, leur brio technique, leurs compétences, leurs habitus ; ou encore l'âge, le genre, le climat de groupe, la personnalité, la réputation, etc. Ces facteurs sont certes de poids pour déplacer le curseur sur l'échelle du plaisir, mais sans pour autant négliger un autre type d'analyse.
ii) La logique interne. Le « *système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante* » (Parlebas, 1981, p. 131). Autrement dit, il s'agit d'étudier les caractéristiques des situations motrices (activités physiques et sportives) prises pour elles-mêmes, selon leur principe directeur et leurs traits de logique interne : les systèmes de contraintes et de possibles issus des règles qui s'inscrivent dans l'action

motrice des joueurs en intervenant sur le rapport à l'environnement physique, aux objets, au temps, au score et sur le rapport à autrui (Dugas, 2011) (Tab. 2).

Tableau 2 : Premier cas de figure : mise en œuvre pédagogique et didactique en désaccord avec le plaisir d'agir. Élèves et enseignants ne sont pas en harmonie, en confiance réciproque ; le contexte éducatif est défavorable. Les quatre cases : (x,y) = indice de plaisir, de satisfaction d'agir. Situation conflictuelle prof / élèves : recherche du plaisir par une attitude visant l'intérêt personnel plutôt qu'un intérêt commun / partagé. Deux tactiques dominantes conjointes conduisent à une situation sous-optimale (équilibre nashien : [x*,y*]).

PROPENSION À AGIR : Situation motrice éducative en rupture avec la propension à agir des élèves (méfiance, démobilisation) : imposition éducative (–) Vers la discordance/dissonance		PROFESSEUR D'EPS	
		Attitude égocentrée (E)	Attitude hétérocentrée (H)
L'ÉLÈVE(S)	Attitude égocentrée (E) (propres objectifs et règles d'accomplissement ; désir personnel)	(3*, 3*) Vers la dissonance (chacun tente d'imposer ce qu'il veut faire avec une situation motrice inadaptée) Méfiance réciproque - Déplaisir commun au profit du plaisir personnel -	(7,1) Vers la discordance (accord sur le principe mais l'élève n'en fait qu'à sa tête) Méfiance de l'élève, plaisir personnel visé - Déplaisir du professeur -
	Attitude hétérocentrée (H) (objectif commun, négociation, accords sur le principe directeur de la situation et règles partagées)	(1,7) Vers la discordance accord sur le principe mais imposition des règles par le prof) Méfiance du professeur - Déplaisir de l'élève -	(6,6) Vers la consonance (si volonté partagée, sans imposition, partir des intersubjectivités) Confiance réciproque maisincertaine - Plaisir enseignant / élève -

Le tableau 2 – qui s'inspire en partie des illustrations de la théorie des jeux bâtis par Pierre Parlebas (1986) à partir de matrices de satisfaction de joueurs face au contrat ludique d'un jeu – dévoile une situation en EPS qui produit du déplaisir commun ou un plaisir non partagé et égocentré, car la confiance n'est pas partagée et le rapport implicite que le sujet entretient à l'activité n'est pas en accord. Le réinvestissement est dès lors compromis, car ici le plaisir d'agir « égoïste » est plus sûr que de tisser un climat de confiance trop incertain dans le temps. De surcroît, la *tactique dominante*[9] pour chacun est d'adopter une attitude égocentrée (tactique E). Dit autrement, dans ce dilemme pédagogique, mieux vaut être égoïste pour le maximum de plaisir ; jouer la coopération (tactique H) – dans un climat peu serein et défavorable à la confiance – est plus risqué si l'autre préfère « jouer » plus personnel (tactique E). De fait, la situation est bloquée car enseignant et élèves ne sont pas sur les mêmes mobiles d'agir. En sociologie, on postulerait que l'agrégation de

9. Enseignant et élève possèdent en théorie une stratégie dominante ($3 > 1$ et $7 > 6$) qui conduit à une issue commune (3,3) ; tactique du moindre mal, mais peu satisfaisante en fin de compte si les attitudes restent figées au fil des séances.

décisions individuelles produit alors une irrationalité collective, c'est-à-dire de véritables « *effets pervers* » (Boudon, 1977).

Pour illustrer ce tableau, prenons l'exemple de la natation, pratique qui, à plus d'un titre sur le plan de la santé, est cruciale et légitimée à l'école. Effectivement, cette activité aquatique, outre ses bienfaits reconnus sur les plans physique, mental et social à tous les âges, que l'on soit valide ou en situation d'altérité ou de handicap (Dugas & Moretton, 2012) permet un réinvestissement hors des enceintes de l'école et tout au long de sa vie. Car, au-delà de la stricte technique natatoire, elle peut être réalisée en loisir, en compétition et à des fins utilitaires (voire de prévention en cas d'accident dans un milieu aquatique dangereux). Ainsi, la performance mesurée n'est pas le seul objectif visé, ni les techniques culturelles sportives prises pour elles-mêmes (quel intérêt d'apprendre le « papillon » pour lui-même ?) : ne pas confondre ici « savoir nager » et « savoir gagner », « être à l'aise » et apprendre une « technique sportive » (Bordes & Dugas, 2013).

Le déplaisir est assuré si l'enseignant ne tient pas compte de l'hétérogénéité *in situ* de sa classe, en ne fondant pas sa pédagogie à partir de leur étape conative par exemple. Il le sera d'autant plus, si la construction des indicateurs pertinents ne tient pas compte de ce qui est attendu par le couple indissociable enseignant / élèves, dont l'expérience motrice vécue est porteuse de sens.

Ces indicateurs vont alors dépendre dans un premier temps de ce qu'on attend comme compétences à atteindre : soit on colore davantage le couplage techniques / performances, soit on privilégie davantage le couplage aisance / sensations-émotions. Les situations proposées ne seront pas similaires, ni leur évaluation.

Or, dans l'action, un élève débutant (étape émotionnelle), cherchera à mobiliser « *spontanément ce qu'il sait faire pour se déplacer* » (Mikulovic *& al.*, 2010, p. 142) : des appuis terriens liés à la verticalité. Le déplaisir est présent si l'enseignant l'embarrasse avec les prémices d'apprentissage de techniques de nage. « *À cette étape, elles n'auraient aucun sens pour un exécutant sur lequel elles n'auraient aucune prise, ses seules préoccupations étant suscitées par la peur de se noyer.* » (*Ibid.*, p. 143.) Dans cet exemple caricatural mais concret, l'un des deux protagonistes serait déçu que les effets pédagogiques souhaités soient non obtenus, l'autre serait submergé par des émotions produisant des connotations trop négatives. De la discordance à la dissonance, il n'y a qu'un pas lorsque le plaisir n'est pas au cœur de la mise en œuvre didactique et pédagogique de l'action enseignante. On pourrait multiplier les exemples de ce type avec des activités telles que la course à pied ou le vélo qui sont autant d'activités qui se pratiquent aisément tout au long de la vie.

De façon plus fine, un enseignant privilégiant une « étape technique » alors que le sens donné par l'élève à ses actions se situe plutôt dans l'« étape fonctionnelle », ne peut qu'aboutir à la discordance si chacun reste à son niveau conatif : le premier est préoccupé par la distance de nage et la reproduction de gestes spécifiques à la natation sportive. Quant au second, il préfère trouver des solutions pour se propulser vers l'avant, mais il est dans une problématique du couplage propulsion / respiration. Davantage que la technique, l'enseignant doit se préoccuper de la respiration en action. Le sens approprié de la technique sera pour plus tard.

Pour conclure et sous l'angle de la théorie des jeux, deux stratégies pédagogiques contraires ou deux stratégies identiques qui ne sont pas reliées à une mobilisation réciproque des acteurs – du fait d'une situation éducative peu encline à l'empathie relationnelle et fondée sur une pédagogie de type transmissive –, nous éloignent d'un plaisir optimal partagé (par méfiance / individualisme : stratégie nashienne), contrairement au contexte exposé ci-après (Tab. 3).

Tableau 3 : Second cas de figure : situation optimale profs / élèves. Recherche du plaisir par une attitude visant l'entendement mutuel plutôt que l'intérêt personnel. (x*,y*) : Indice de plaisir, de satisfaction d'agir. La tactique (10,10) représente le maximum de plaisir pour tous les acteurs : plus de dilemme, ni d'effet pervers ; et ce gain de plaisir est le plus important au regard des deux matrices (tableaux 2 et 3). L'équilibre nashien conduit cette fois à un plaisir partagé sans équivoque du fait d'un climat de classe favorable à « l'apprentissage » dès le départ. Les mobiles d'agir de l'élève sont pris en compte grâce à la bienveillance liminaire et pédagogique de l'enseignant.

PROPENSION À AGIR : Situation motrice éducative en adéquation avec la propension à agir des élèves (mobilisation) : imposition éducative (+) vers la consonance		PROFESSEUR D'EPS	
		Attitude égocentrée (E)	Attitude hétérocentrée (H)
L'ÉLÈVE(S)	Attitude égocentrée (E) (propres objectifs et règles d'accomplissement ; désir personnel)	(1,1) Vers la dissonance (chacun tente d'imposer ce qu'il veut faire avec une situation motrice inadaptée) - Déplaisir commun -	(4,2) Vers la discordance (accord sur le principe mais l'élève n'en fait qu'à sa tête) - Déplaisir du professeur -
	Attitude hétérocentrée (H) (objectif commun, négociation, accords sur le principe directeur de la situation et règles partagés)	(2,4) Vers la discordance accord sur le principe mais imposition des règles par le professeur) - Déplaisir de l'élève -	(10*,10*) Vers la consonance (volonté partagée, accord collectif, sans opposition, on part de ce que la situation révèle (praxie et intersubjectivités) Confiance réciproque anticipée - Plaisir d'agir enseignant / élève -

Dans la situation présentée dans le tableau 3, enseignant et élèves sont dans un contexte éducatif favorable à une empathie réciproque, avec en prime la volonté partagée de co-opérer pour le plaisir d'agir, et donc de réinvestir dans l'avenir, un tant soit peu, ce plaisir moteur. Ici, contrairement à la matrice des gains de plaisir du tableau 2, le dilemme disparaît (entre « E » et « H », la tactique dominante est « H » pour chacun et cette tactique commune garantissant le maximum de plaisir, elle est privilégiée), et le plaisir en sera d'autant plus fort. En d'autres termes, la situation équilibrée est satisfaisante pour tous les protagonistes. Au fil des séances d'EPS, si cette situation d'équilibre est reconduite et répétée, le plaisir sera durable du fait d'un climat de confiance exprimé et renforcé concrètement.

Dès la phase pré-active de l'enseignant, on passe ici d'une lecture prescriptive des textes officiels de l'EPS à une lecture *proscriptive*. Il s'agit ainsi « *de mieux comprendre le*

processus de plaisir / déplaisir pour mieux enseigner l'EPS » (Lavie & Gagnaire, 2014, 4e de couverture) en prenant appui, entre autres, sur les travaux de Varela *et al.* (1993) pour la vision proscriptive de l'EPS.

Par exemple, lorsqu'il est prescrit en natation de vitesse (niveau 1) par les textes officiels[10] qu'« *à partir d'un départ plongé ou dans l'eau, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 25m en crawl en adoptant l'équilibre et les trajets moteurs les plus efficaces. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène...* » (Radde cité par Lavie & Gagnaire, 2014, p. 123), la lecture prescriptive incite à penser qu'il faudrait imposer un mode de départ, de reproduire des formes de travail que sur la distance de 25m ou encore d'imposer une seule manière de nager (technique sportive)... Ce qui peut produire du déplaisir (peur, démotivation, guère de progrès pour l'élève en difficulté, etc.) et générer une démobilisation. La lecture proscriptive, quant à elle, permet une liberté pédagogique (« *rien n'interdit de...* ») aussi bien à l'enseignant qu'aux élèves : choix du départ le plus efficace pour les élèves, distance de nage plus courte, etc.

En somme, les relations humaines et pédagogiques ainsi envisagées, l'empathie relationnelle fondée sur des intersubjectivités bienveillantes entre l'enseignant et les élèves permettent de favoriser une pédagogie de la mobilisation qui « *place le plaisir d'agir au centre de l'action éducative* », car il ne s'agit pas de « *combler un manque* », mais de s'appuyer« *sur les ressources de l'élève pour enrichir son expérience* » (Lavie & Gagnaire, 2014, p. 63).

L'idée sous-jacente est de montrer que malgré un contexte institutionnel défavorable et/ou un climat d'établissement morose, sur le terrain, les acteurs peuvent s'affranchir des obstacles formels car l'apprentissage est consécutif à une décision, elle-même rendue possible par la marge de liberté inhérente à la situation (Crozier & Friedberg, 1977). L'engagement dans une situation ayant du sens pour les élèves conduit à la construction de soi (Bautier & Rochex, 1998), contrairement à un enseignement frontal et transmissif. Cette perspective incite le pédagogue et l'élève à s'enrichir réciproquement de la connaissance de l'autre avec une volonté de bousculer les habitudes / *habitus* de l'enseignement traditionnel car « *c'est donc l'homme lui-même qui doit porter la responsabilité première du changement* » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 448).

Sous l'angle de la théorie des jeux, on passerait d'une stratégie *nashienne* à une stratégie *harsanyienne* « *qui est guidée par une conscience sociale – conduisant les individus à maximiser le niveau de satisfaction moyen de tous les joueurs* » (Collard & Loyer, 2009, p. 44). La stratégie éducative de la dyade dissymétrique « professeur / élèves » serait alors éthiquement partagée pour aboutir à un « équilibre coopératif », et nous ajouterons, pour aboutir à un « équilibre conatif ». De fait, même la tactique simultanée (3,3) du tableau 1 *supra*, théoriquement choisie (rationalité théorique), n'est plus une fatalité dans le feu de l'action éducative et face à la volonté coopérative des sujets. Le contrat pédagogique ainsi voulu et partagé prend une toute autre dimension dans la stratégie enseignante.

10. Nous faisons référence ici à l'ouvrage *Plaisir et processus éducatif en EPS*, coécrit par des chercheurs (auquel l'un des auteurs de ce papier a participé) et des enseignants d'EPS sous la direction de François Lavie et Philippe Gagnaire du groupe-ressource « Plaisir & EPS » de l'AE-EPS (2014). L'illustration de la natation s'inspire du chapitre écrit par Nicolas Radde, professeur agrégé d'EPS (2014, p. 123-129).

Par ailleurs, l'étude de la théorie des jeux expérimentale permet aussi de créer des situations qui incitent à mieux gérer sa vie physique dès lors que le risque pour sa santé est présent.

5 Risques et prises de décision pour gérer sa vie physique tout au long de sa vie

Nous avons évoqué plus haut qu'il existe souvent une « incohérence temporelle » dans les choix et décisions.

Or, lorsque l'on est jeune – et selon le contexte de vie (intra-personnel, socioculturel, économique, familial...) –, il n'est pas simple de prendre soin de soi et d'être raisonnable (addictions, prises de risque, activités à risque, mauvaise alimentation, hygiène de vie, etc.). Car le risque objectif ne fait pas encore sens, n'est pas approprié, il existe une « incohérence temporelle ». L'homme ne peut pas être réduit à un robot calculateur, comme tentent de le démontrer les partisans de l'économie comportementale (Ariely, 2008). C'est-à-dire qu'à court terme, tout individu peut être irrationnel en cédant à des désirs ou des envies momentanées. Mais à long terme, les actions se rapprochent d'une plus grande rationalité. Quand on est jeune, le risque est trop lointain pour s'en préoccuper. Par exemple, l'effort certain à consentir dans le présent vaut-il la peine d'être accompli face à un bénéfice futur incertain ? Bénéfice incertain, car trop éloigné pour que le jeune espère – peut-être – l'atteindre ? Par analogie, c'est le dilemme, souvent récurrent dans le quotidien, entre le plaisir immédiat et celui différé (Dugas, 2014). Il faudrait alors augmenter « *l'ombre projetée par l'avenir sur le présent* » (Axelrod, 2006, p. 120) ; c'est à ce prix que l'on convaincra plus aisément les élèves et leur famille ainsi que les enseignants d'associer la santé à toute pratique sociale sans excès, ni danger pour le bien-être et le bien-devenir de tous. Dès lors, l'éducation à la santé devra passer par le filtre du « risque subjectif » (Collard, 1998 ; Dugas & Collard, 2013 ; Dugas, 2014), si l'on veut qu'il change les mauvaises habitudes, voire ses habitus de vie, en ressentant un tant soit peu la crainte de l'effet d'une mauvaise santé, au sens large du terme. Cette perception sera exercée dans des situations éducatives appropriées et maîtrisées, où l'enjeu – le capital santé – sera palpable. Par exemple, au sein de jeux de rôles (Tisseron, 2010 ; Loyer & Dugas, 2014), de *serious game* pour développer l'empathie relationnelle (bien-être social), ou au sein de situations *in vivo* sécurisées par l'enseignant, mais pas perçues comme telles par l'élève, afin qu'il prenne conscience et/ou ressente le danger (la sécurité routière, par exemple).

À ce propos, Patrice Huerre[11] lors d'un colloque organisé par l'Association Française de Promotion de la Santé dans l'environnement scolaire et universitaire (AFPSSU, janvier 2014), témoigne que sous couvert des principes de précaution, louables en soi, les « prises de risque officielles » des jeunes sont moins acceptées. Par analogie, « *on peut dire que ce n'est pas parce qu'un couteau est dangereux qu'il faut en interdire l'usage aux enfants ; apprendre à s'en servir est une forme d'éducation à la sécurité [...]. [Toutefois], contrôler sa propre agressivité n'est pas forcément synonyme de la réduire (on peut apprendre*

11. Patrice Huerre est pédopsychiatre des hôpitaux et psychanalyste, il est notamment spécialiste des conduites à risque chez les jeunes. Pour aller plus loin, lire l'ouvrage *Ni anges, ni sauvages. Adolescents, le sens de la violence* (2002, Éditions. Anne Carrière) et *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre* (Nathan, 2007).

à se servir d'un couteau pour couper une pomme ou pour tuer...) » (Collard, 2004, p. 7). De son côté, Huerre propose, dans le cadre de la prévention routière, des situations de conduite de deux-roues sur circuit sous le contrôle d'adultes où le jeune repéré trop « casse-cou » va comprendre à ses dépens que prendre des risques non maitrisés peut lui être fatal : la préparation de la situation *in vivo* le fera tomber, sans risque corporel (risque objectif contrôlé par les expérimentateurs), au premier virage. Dans un registre similaire, il préconise que c'est « *en leur permettant de prendre des risques (de la conduite de deux-roues sur circuit à des pratiques sportives extrêmes), accompagnés par des adultes "initiateurs" capables de valoriser leurs performances, qu'ils en courraient moins, n'ayant pas besoin de ce fait de surenchérir pour être reconnus*[12] ».

Ces situations « jouées » pourraient susciter une plus grande analyse réflexive de la part du jeune et, conséquemment, des décisions à court terme plus en adéquation avec l'effet voulu que celles obtenues par un discours moralisateur. Bref, on peut apprendre à ne pas jouer avec sa santé, mais cela demande une éducation régulière, insérée dans une démarche pédagogique dynamique. Face à la subjectivité, aux émotions d'un individu, à son contexte de vie, les choix sont souvent peu rationnels et optimaux. Nous savons, grâce aux avancées scientifiques, que les émotions guident notre raison (Damasio, 2001), que nos décisions ne sont pas le fruit d'un raisonnement toujours cohérent, conscient et exclusivement rationnel, mais qu'il obéit à des intuitions, des choix, ce qui multiplie les risques... Mais il est bon aussi de prendre le risque de s'oser soi-même et d'oser les autres.

6 En guise de conclusion

Nous sommes partis du postulat selon lequel toutes traces éducationnelles positives – incorporées dynamiquement au cours du « métier d'élève » – ne peuvent que s'inscrire dans la durée, et être transposées hors des enceintes de l'école, que si et seulement si le plaisir est vécu et ressenti. Pourtant, trop communément, le sérieux du plaisir est paradoxe et le sérieux du travail est une doxa. Les normes et valeurs intériorisées, dans toute société, produisent des enjeux individuels et collectifs qu'il est difficile de contrarier et d'enrayer (Dugas, 2014). L'École Républicaine peut devenir ainsi une violence en soi, du déplaisir du fait de l'absence d'un construit de sens, d'une « appropriation » (Rochex, 1995). Mais ne faisons pas preuve d'agnosie, entre maintenant et avant, l'école a toujours été sous le joug d'une transmission de savoirs peu partageante et engageante, car le plaisir exclusivement différé ne serait présent qu'après des efforts répétés sérieusement. Les temps changent certes, mais le plaisir n'est que peu convoqué ou sous le manteau ; celui de l'institution scolaire[13] qui peine à évoluer et à dévoluer le plaisir aux apprenants.

Nous avons aussi insisté sur le fait que l'association de la santé et de la pratique physique ne se réduit pas à des bénéfices corporels centrés exclusivement sur soi ; l'être humain dépasse ce schéma dualiste et égocentré. Elle permet aussi l'éducation à une vie, ouverte sur l'Autre, à la citoyenneté, aux émotions, aux différences et ce, dès l'école (Jourdan, 2010). C'est dans ce contexte que l'élève « *est responsable de la conduite de sa vie*

12. Huerre, P. (2013). Donnons-leur les moyens de devenir adultes [en ligne]. *Constructif, 36* : http ://www.constructif.fr/bibliotheque/2013-11/donnons-leur-les-moyens-de-devenir-adulte.html ?item_id=3393 (consulté le 24/09/2015).

13. Au travers les projets de programmes pour 2016 – Conseil supérieur des programmes, 15 avril 2015 – où le vocable « plaisir » n'est que trop timidement avancé.

corporelle pendant la scolarité et tout au long de sa vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles[14] ». Pour ce faire, laissons-le vivre et explorer ses potentialités et ses *capabilités* (Sen, 1985) – ainsi que celles de l'enseignant –, c'est-à-dire juger de« *l'avantage d'un individu à sa capabilité de faire les choses qu'il a raison de valoriser* » (Sen, 2010, p. 284) et ce,dans une liberté de choix et de décisions pour un plaisir vécu et partagé dans l'action. Ces soubresauts de plaisirs incorporés au cours de la pratique physique peuvent faire espérer, dans le même temps, des changements pour notre discipline, l'EPS. Osons donc le plaisir praxique incorporé ! Lâchons prise, l'avenir et le bien-devenir dépend des traces indélébiles du passé. . .

Que les réflexions qui ont jalonné cet article ouvrent maintenant la perspective de validations empiriques ultérieures (*Experimental Game Theory*) au sein de l'EPS pour conforter un autre regard sur la discipline.

7 Références bibliographiques

Ariely, D. (2008*). C'est (vraiment ?) moi qui décide* (trad. C. Rosson). Paris : Flammarion.

Axelrod, R. (2006). *Comment réussir dans un monde d'égoïstes. Théorie du comportement coopératif* (trad. M. Garène). Paris : Odile Jacob (édition originale, 1984).

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

Bordes, P. & Dugas, E. (2013). La praxéologie motrice face aux alternatives paradigmatiques. *In* M. Quidu (dir.), *Les sciences du sport en mouvement. II*. Paris : L'Harmattan.

Boudon, R. (1977). *Effet pervers et ordre social*. Paris : PUF.

Bruchon-Schweitzer, M. (2011). Introduction : psychologie de la santé et psychologie du sport. *In* G. Décamps (dir.). *Psychologie du sport et de la santé* (pp. 11-22). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bui-Xuân, G. (1987). *Pratiques éducatives et positionnement social. Étude des professeurs de judo auprès de Personnes handicapées.* Thèse de doctorat non publiée, Université des sciences humaines de Strasbourg.

Bui-Xuân G. (1998). *Pédagogie conative. Le corps mobilisé.* Habilitation à diriger des recherches, université Montpellier-1.

Bui-Xuân, G. (2003). Au plaisir d'éduquer. *In* G. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 15-30). Montpellier : Afraps.

Bui-Xuân, G. & Mikulovic, J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, *24(2)*, 98-106.

Camerer, C. F. (2003). *Behavioral Game Theory : Experiments in Strategic Interaction.* Princeton : Princeton University Press.

Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*. Paris : PUF.

Collard, L. (2004). *Sport et agressivité*. Méolans-Revel : Adverbum.

Collard, L. & Loyer, F. (2009). The battle of the swimmers. Illustration of a conflict between individual preferences and the collective interest. *Mathematics and Social Sciences, 188*, 41-53.

Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J. & Tremblay, M. S. (2011). Physical activity of Canadian children and youth : accelerometer results from the 2007 to 2009 Canadian Health Measures Survey. *Health Reports / Statistics Canada, Canadian Centre for Health Information, 22(1)*, 15-23.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Le Seuil.

Damasio, A. R. (2001). *L'erreur de Descartes* (trad. M. Blanc). Paris : Odile Jacob (édition originale, 1994).

Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions* (trad. J.-L. Fidel). Paris : Odile Jacob.

14. Ministère de l'Éducation nationale (2000). Programmes des lycées. B. O. hors-série n° 6 du 31 août 2000.

Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP&S.

Diener, E., Suh, E. M. & Oishi, S. (1997). Recent findings on Subjective Well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24*, 25-41.

Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie, 149*, 5-17.

Dugas, E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Dugas, E. (2014). Sport et santé : oui, mais de quel(s) sport(s) parle-t-on ? *In* E. Monnin & G. Ferréol (dir.), *Sport, santé et cohésion sociale* (53-63). Belfort : Université de technologie de Belfort- Montbéliard.

Dugas, E. & Collard, L. (2013). Les valeurs du jeu sportif. *In* B. Andrieu (dir.), *L'éthique du sport* (256-267). Lausanne : L'Âge d'homme.

Dugas, E. & During, B. (2008). Une forme d'intelligence originale à l'école : l'intelligence motrice. *Revue Hyper-EPS, 240*, 26-32.

Dugas, E. & Moretton, J.-P. (2012). What choice of sports and physical activities within a learning perspective for youngsters with cognitive impairments or mental disorders ? *ALTER, European Journal of Disability Research, 6(1)*, 39-56.

During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris : Éditions du Scarabée.

Eber, N. (2004). *Théorie des jeux*. Paris : Dunod.

Eber, N. (2006). *Le dilemme du prisonnier*. Paris : La Découverte.

Gagnaire, P. & Lavie, F. (éd.) (2007). *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité ?* Montpellier : AEEPS / AFRAPS.

Huerre, P. (2002). *Ni anges, ni sauvages : les jeunes et la violence*. Paris : Éditions Anne Carrière.

Huerre, P. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan.

INSERM, Expertise collective (2008). *Activité physique. Contextes et effets sur la santé*. Paris : Les Éditions INSERM.

Janssen, I. & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*, 40.

Jourdan, D. (2010). *L'éducation à la santé. Quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis : INPES.

Lavie, F. & Gagnaire, P. (dir.) (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Paris : Éditions AE-EPS.

Lindström, B. & Eriksson, M. (2012). *La salutogenèse. Petit guide pour promouvoir la santé*. Québec : Presses de l'université de Laval.

Loyer, F. & Dugas, E. (2014). Le catch en EPS : une pratique physique originale adaptée aux élèves ? *eJRIEPS, 32*, 38-71.

Mikulovic, J., Bui-Xuân, G., Joing, I. & Colmann, P. (2008). Sport, conation, dispositifs d'insertion et gestion de la violence institutionnelle. *International Journal of Violence and School*, *5,* 17-43.

Mikulovic, J., Vanlerberghe, G. & Bui-Xuân, G. (2010). De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative. *Spirale – revue de recherches en éducation, 45*, 137-150.

Morel, C. (2002). *Les décisions absurdes*. Paris : Gallimard.

Nash, J. (1951). Non-cooperative games. *The Annals of Mathematics, 54 (2)*, 286-295.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.

Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie, 104*, 85-108.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford : Elsevier Science Publishers.

Sen, A. (2010). *L'idée de justice* (trad. P. Chemla). Paris : Flammarion (édition originale, 2009).

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education : Quality Physical Education Through Positive Sport Experiences.* Champaign, IL : Human Kinetics Publishers.

Tisseron, S. (2010). *L'empathie, au cœur du jeu social*. Paris : Albin Michel.

Tucker, A. (1950). *A Two-Person Dilemma.* Mimeo Stanford University.

Turpin, J. P., Barbin, J.-M., Bui-Xuân**, G.,** Marcellini**, A.,** Mikulovic**, J.,** Ninot, **G. &** Haye, **G.** (1997). Plaisir et handicap. *Corps et culture. Plaisirs du corps, plaisirs du sport, 2*, 105-125.

Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M. & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents : Systematic review of controlled trials. *BMJ (Clinical Research Ed.), 335(1622)*, 703.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine* (trad. V. Havelange). Paris : Le Seuil.

Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economie Behavior*. Princeton : Princeton University Press.