

Sujet : Parmi les sujets des débats concernant la réussite des élèves, celui de la question relative à la motivation s'impose le plus souvent. Comment l'enseignant d'EPS peut-il créer pour ses élèves les conditions d'une motivation favorable à la construction de compétences.

Contextualisation 1

« *Il n'est pas intéressé, il ne veut pas apprendre* ». Tel est l'amer constat souvent réalisé par certains parents ou certains enseignants, stigmatisant ainsi le manque d'attrait des élèves pour telle matière, ou le refus d'y investir les efforts nécessaires à leur progression. « *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS* » (J.A.Méard, S.Bertone, Revue EPS n°259, 1996) est en effet une réalité que rencontrent beaucoup d'enseignants. Les attitudes de résignation, de passivité, de fuite, de refus, voire de provocation forment un contexte difficile pour enseigner. Sans intention d'apprendre en effet, l'élève n'engage pas, ou trop peu, ses ressources pour modifier ses façons habituelles de faire et de penser. En d'autres termes, il n'entre pas dans une activité d'apprentissage et ne peut connaître la réussite.

Voilà pourquoi nous étudierons comment l'enseignant d'EPS crée les conditions d'une motivation favorable à la construction de compétences.

Contextualisation 2

D'une activité à l'autre, d'une séance à l'autre, au sein d'une même séance, voire d'une tâche à l'autre, les comportements observés en éducation physique et sportive peuvent être très divers, voire opposés : certains s'investissent sans compter, d'autres sont chahuteurs, indifférents, ou provocateurs, d'autres encore préfèrent se faire « oublier » et éviter d'attirer l'attention, alors que quelques-uns, enfin, multiplient les mots d'absence ou les inaptitudes. Enthousiasme, indifférence, désintérêt, renoncement : face à une telle échelle des comportements, qui fait dire à Jacques André Méard que « *la réalité quotidienne de l'EPS rappelle que l'hétérogénéité la plus difficile à gérer se situe au niveau des attitudes* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in revue EPS n°241, 1993), force est de reconnaître que la recherche d'efficacité didactique passe autant par les questions relatives au « comment les élèves apprennent », que par celles relatives au « pourquoi ils apprennent » (ou n'apprennent pas).

Voilà pourquoi dans la perspective d'amener tous les élèves vers la réussite, nous étudierons comment l'enseignant d'EPS crée les conditions d'une motivation favorable à la construction de compétences.

Contextualisation 3

David Le Breton évoque une « *génération Tefal* » (...) pour désigner ces jeunes qui ne s'attachent à rien, vivent en permanence dans le jetable et le zapping à tous les niveaux de leur existence, et qu'il faut sans cesse séduire en leur faisant plaisir (...) Ils grandissent avec le sentiment que le monde est un immense centre commercial à leur service et qu'ils savent trouver d'emblée les produits « cools » leur conférant une identité solide dans les cours de récréation ou le quartier » (La scène adolescente : les signes d'identité, In Adolescence n°53 : Mettre en scène, 2005). Ce sont ces mêmes adolescents choyés par le marketing que l'enseignant d'EPS retrouve dans ses cours, et l'on comprend alors pourquoi parmi les sujets des débats concernant la réussite des élèves (Collectif, *L'ennui à l'école*, Albin Michel, Paris, 2003), celui de la question relative à la motivation s'impose le plus souvent.

Voilà pourquoi dans la perspective d'amener tous les élèves vers la réussite, nous étudierons comment l'enseignant d'EPS crée les conditions d'une motivation favorable à la construction de compétences.

Définitions des termes

Selon Fabien Fenouillet et Alain Lieury, la motivation est « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance* » (Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997). La motivation est un processus directement inobservable qui permet de déclencher et d'entretenir une activité, c'est à dire la mobilisation de ressources pour atteindre un but. Elle est responsable du dynamisme (aspect quantitatif, grandeur des ressources investies) et de la direction (aspect qualitatif, nature du but) du comportement. La motivation n'est ni permanente et définitive, ni générale : elle dépend d'un contexte, particulièrement de la perception du sujet dans ce contexte (perceptions de l'environnement social et perceptions sur soi), et elle est orientée vers un but particulier : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (R.Viau, La motivation en contexte scolaire, De Boeck Université, Paris, 1997).

L'enseignant d'EPS dispose de moyens susceptibles d'influencer dans un sens ou dans l'autre la motivation de ses élèves. La façon dont il conduit son enseignement, c'est à dire la façon donc il conçoit et met en œuvre ses interventions didactiques et pédagogique est de nature à influencer la nature des buts poursuivis par les apprenants, et l'importance des ressources qu'ils consentent à investir pour les atteindre. Ainsi la planification, la

construction des tâches, l'organisation pédagogique, la régulation, ou encore l'évaluation supposent des choix qui gagneront à être éclairés par les données scientifiques sur la motivation, mais aussi par les enquêtes portant sur les désirs, les envies, les représentations des élèves.

La construction des compétences renvoie à ce qui s'apprend aujourd'hui en EPS. Les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, et résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des ressources pour D.Delignières et G.Garsault, des attitudes, des capacités et des connaissances pour les programmes). Ces qualités supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel susceptible de s'appliquer à une catégorie de tâches réunies par un problème commun (ou une « famille de situations » d'après les textes).

Selon les programmes de notre discipline, apprendre en éducation physique consiste à construire des compétences propres à l'EPS, ainsi que des compétences méthodologiques et sociales. Au nombre de quatre au collège et de cinq aux lycées, les premières permettent « *une adaptation motrice efficace* » et concernent donc plutôt des objectifs de maîtrise motrice. Au nombre quatre au collège et de trois aux lycées, les secondes renvoient à des « *outils, des méthodes, des savoirs et des savoir-être* » (Programmes du Collège, 2008), et correspondent plutôt à des objectifs d'attitude et de méthode. Nous devons ajouter les compétences du Socle commun, au nombre de sept, qui concernent tout ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, et auxquelles contribue aussi l'EPS, plus ou moins selon les piliers de compétences, en « *offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes* » (ibid.).

Retenons que les compétences ne sont pas innées, car elles se construisent grâce à des processus d'apprentissage, lesquels ne peuvent se déclencher sans un investissement minimum en ressources personnelles. En d'autres termes, il est difficile d'apprendre sans être motivé, car la motivation conditionne le niveau des ressources que le sujet va consentir à investir pour atteindre ses buts, c'est-à-dire pour réaliser des tâches : l'apprentissage suppose « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995).

Quant à la réussite en EPS, nous la définirons comme la construction d'un nombre suffisant de compétences conférant un ensemble de pouvoirs d'action sur l'environnement physique et humain, pour devenir un citoyen plus cultivé, plus lucide, et plus autonome. Le contraire de la réussite dans notre discipline, c'est l'éternel débutant.

Questionnement

Comme la motivation ne se commande pas de l'extérieur, ne se décrète pas, comment agir sur les éléments du contexte pour créer les conditions d'une motivation favorable à la construction de compétences ? Comment faire pour dépasser les solutions simplistes punitions / récompenses ? Que faire face à un élève motivé, mais motivé pour de mauvaises raisons ? Comment s'y prendre pour que la motivation de l'élève rejoigne l'enjeu de l'école : apprendre ? Pourquoi et comment favoriser un climat motivationnel de maîtrise ? Comment prendre en compte les orientations motivationnelles de tous les élèves en considérant leurs différences, de l'élève « hyperactif » à l'élève en surpoids ? Au final, comment donner le goût de l'engagement corporel en EPS, pour créer les conditions d'une motivation continuée (J.-P.Famose, 2001) à l'égard des APSA ?

Problématique n°1

Nous étudierons comment créer les conditions favorables à la motivation d'accomplissement des élèves (Harter, 1978), en vue qu'ils s'engagent suffisamment dans les situations d'apprentissage proposées pour progresser et construire les compétences attendues. Nous montrerons que les interventions de l'enseignant sont animées par la volonté de créer un contexte d'enseignement générateur de buts d'orientation vers la tâche (Nicholls, 1984), en amenant l'apprenant à penser qu'il peut réussir, en lui permettant de réussir effectivement dans des situations qui ont du sens et de la valeur pour lui, et en l'aidant à identifier la nature et la portée de ces réussites. A l'échelle du cursus, nous pensons que l'aboutissement de la réussite, c'est amener les élèves vers une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, 2001), gage d'une appétence à l'égard des loisirs physique, sportifs et artistiques.

En d'autres termes, il s'agit de créer les conditions d'un cercle vertueux autour de la réussite en éducation physique et sportive : la perspective de la réussite stimule l'investissement des adolescents dans des tâches d'apprentissage, alors que la perception et l'expérience de la réussite engagent cet investissement dans la durée, c'est-à-dire vers la persévérance et la gestion de sa vie physique.

Problématique n°2

Guidé par les missions liées à sa profession (Missions du professeur, 1997), l'enseignant d'éducation physique et sportive a le devoir de créer les conditions invitant les enfants et les adolescents à s'engager corporellement au sein de la séance d'EPS. Cette exigence suppose que le professeur manipule un certain nombre d'éléments du contexte, afin que tous les apprenants acceptent de s'investir et persévérer dans les tâches

d'apprentissage qui permettent de construire les compétences attendues par les programmes. Nous montrerons que ce contexte motivationnel favorable suppose aussi un travail autour des motifs d'agir des élèves, avec une prise en compte de leurs différences. L'enjeu en effet est de réussir pour chacun la relation vertueuse entre motivation et apprentissage, « *quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap* » (Programme pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

Problématique n°3

En nous appuyant sur les données scientifiques portant sur la motivation, notre réflexion s'attachera à montrer qu'il n'existe pas une, mais plusieurs formes de motivation susceptibles d'animer les élèves en éducation physique, et que certaines d'entre-elles seulement sont favorables aux apprentissages. Comme ces motivations différenciées sont liées à des conditions d'émergence, les interventions de l'enseignant visent à favoriser les conditions invitant chaque élève à être motivé pour apprendre.

En d'autres termes, nous réfutons l'idée selon laquelle l'élève n'est pas motivé, pour accepter le principe selon lequel il est toujours motivé, mais parfois pour de « mauvaises » raisons, ou pour des raisons qui ne sont pas compatibles avec la nécessité de « travailler efficacement ». En pareils cas, l'enseignant dispose de moyens pertinents, dans la conduite de son enseignement, pour interagir avec les conditions d'émergence et de développement de tel ou tel but, afin de favoriser ceux qui permettent de réussir en EPS, c'est à dire de construire des compétences.

Problématique n°4

En partant du principe selon lequel « *tous les élèves sont motivés, parfois sur-motivés, mais motivés pour de mauvaises raisons, des raisons qui ne coïncident pas avec la logique scolaire ou sportive* » (J.-P.Famose, 2001), nous expliquerons qu'il existe des motifs qui sont à l'origine de « *comportements adaptatifs* » vis-à-vis des apprentissages, et d'autres qui engendrent des « *comportements non adaptatifs* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995), avec parfois même des stratégies motivationnelles d'auto-handicap. Dire qu'il suffit d'être motivé pour apprendre est une affirmation un peu simpliste, et nous montrerons comment installer les conditions pédagogiques et didactiques d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), c'est-à-dire un contexte où les élèves s'engagent avec la volonté de progresser.

En d'autres termes, devant la diversité des buts des élèves, l'enseignant d'EPS conçoit et met en œuvre un certain nombre de procédures d'enseignement qui sont de nature à favoriser les buts d'apprentissage, qui sont ceux qui stimulent les efforts nécessaires à la construction des compétences.

Problématique n°5 (sur la notion de plaisir)

Nous centrerons notre réflexion sur le plaisir ressenti par les élèves en éducation physique et sportive, car il constitue la pierre angulaire de la motivation intrinsèque, et un puissant tremplin envers les apprentissages. Le plaisir est un effet le « starter » d'un cercle vertueux unissant désir d'apprendre, réussite et construction des compétences, à condition que les élèves perçoivent leurs progrès dans des situations qui ont de la valeur pour eux. Le principe général des interventions de l'enseignant est d'accrocher l'élève par un plaisir immédiat (jeu, dévouement physique, dissonance cognitive, besoin d'affiliation, sentiment d'autodétermination, contact avec la nature...) pour le conduire vers la satisfaction, qui est un plaisir différé conséquence de l'apprentissage et de la réussite (sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi, fierté de progresser). Enfin, nous montrerons que le plaisir et la satisfaction éprouvés en éducation physique permettent de construire, de proche en proche, de bons souvenirs associés aux séances d'EPS, bons souvenirs à la base d'une « *motivation continuée* » (J.-P. Famose, 2001) à l'égard des APSA, et prédisposant à la poursuite d'une pratique volontaire tout au long de sa vie.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour des trois besoins fondamentaux de Ryan (1985) qui alimentent la motivation auto-déterminée

- ◇ Partie 1 : le besoin de compétence : désir d'être efficace, surmonter des défis, percevoir qu'on réussit...
- ◇ Partie 2 : le besoin de proximité sociale : recevoir de l'attention, appartenir à un groupe social, participer à un projet collectif...
- ◇ Partie 3 : le besoin d'autonomie : percevoir un sentiment de liberté, être autodéterminé, faire des choix et prendre des initiatives, mener des projets...

Plan 2 : petite variante du plan précédent autour de trois grands leviers de la motivation (intrinsèque)

- ◇ Partie 1 : l'estime de soi et le sentiment de compétence comme levier à l'engagement

- ◇ Partie 2 : l'autodétermination, les relations à l'enseignant et les relations avec les pairs comme levier à l'engagement
- ◇ Partie 3 : le plaisir et les émotions positives ressenties dans la mise en jeu du corps (risque, défi, jeu, aventure...) comme levier à l'engagement

Plan 3 : plan inspiré du TARGET d'Epstein (1989) pour créer un climat motivationnel de maîtrise

- ◇ Partie 1 : manipuler les éléments de la tâche et du temps pour favoriser des buts de maîtrise et stimuler l'envie de progresser pour construire des compétences
- ◇ Partie 2 : manipuler les éléments de l'autorité, de la reconnaissance et des formes de groupement pour favoriser des buts de maîtrise et stimuler l'envie de progresser pour construire des compétences
- Partie 3 : manipuler les éléments de l'évaluation pour favoriser des buts de maîtrise et stimuler l'envie de progresser pour construire des compétences

Plan 4 : autour des conditions d'enseignement (pédagogiques et didactiques) à la motivation

- ◇ Partie 1 : les élèves sont motivés s'ils éprouvent un plaisir immédiat dans la leçon d'EPS, grâce à des émotions à la tonalité positive, de la dissonance cognitive, ou l'impression de vivre une « aventure sportive »
- ◇ Partie 2 : les élèves sont motivés s'ils pensent avoir les moyens de réussir une tâche au but clair, et si la tâche a de la valeur à leurs yeux (confiance en soi X valeur)
- ◇ Partie 3 : les élèves sont motivés s'ils perçoivent leurs progrès et éprouvent de la satisfaction liée à la maîtrise de nouveaux pouvoirs sur l'environnement physique et humain, avec des gains sur l'estime de soi

Plan 5 : autour de trois types de relations

- ◇ Partie 1 : manipuler les relations avec la tâche pour créer les conditions de la motivation
- ◇ Partie 2 : manipuler les relations avec les autres pour créer les conditions de la motivation
- ◇ Partie 3 : manipuler les relations avec l'enseignant pour créer les conditions de la motivation

Plan 6 : autour d'un plan type : les procédures d'enseignement

- ◇ Partie 1 : manipuler les éléments de la conception didactique pour favoriser les conditions de la motivation
- ◇ Partie 2 : manipuler les éléments des mises en œuvre pédagogiques pour favoriser les conditions de la motivation
- ◇ Partie 3 : manipuler les éléments de l'évaluation pour favoriser les conditions de la motivation

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°2 = trois grands leviers à la motivation intrinsèque

Votre travail = choisir les arguments, les simplifier, et les illustrer

Partie 1 : la réussite, l'estime de soi et le sentiment de compétence sont de puissants leviers à la motivation pour favoriser l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage

- 1.1 Du côté des apprentissages moteurs, la première condition à la motivation pour apprendre se trouve sans doute du côté de la clarté du but à atteindre, et du côté de la clarté du cheminement de l'apprentissage autour d'une progression. Nous acceptons généralement de nous engager dans une tâche si nous sommes capables d'en percevoir le but, et si ce but peut se rattacher à un objectif d'apprentissage plus large, à une évolution clairement identifiée. A cette condition l'élève perçoit qu'il peut « gagner » quelque chose à s'investir : il peut gagner de la réussite et de la satisfaction associée à cette réussite (fierté). La question du sens de l'engagement est en effet centrale : l'apprenant investit ses ressources personnelles s'il perçoit que « cela sert à quelque chose » car « *il n'est point de bon vent pour qui ne connaît pas son port* » (Sénèque). Ainsi Locke & Bryan (1966) ont montré que les buts concrets et spécifiques stimulent beaucoup mieux l'activité de

l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux ». Plus un but est concret, plus il revêt une valeur incitatrice pour le sujet et plus la performance est élevée : « *plus un but est lointain, et moins il revêt une valeur incitatrice pour l'enfant* » (M.Durand, *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987).

Pour le court terme, du côté des procédures, l'enseignant matérialise le but à atteindre par une concrétisation du critère de réussite afin que chaque élève puisse facilement répondre aux questions : « quel est le but à atteindre pour réussir ? », « à quoi ça sert de réussir dans cette tâche ? ». Ginevskaja montre par exemple que de jeunes enfants manifestent d'avantage d'intérêt et sautent plus loin en longueur si l'objectif est annoncé par rapport à des plots à atteindre plutôt que par "sauter le plus loin possible". La notion de "le plus loin possible" floue, abstraite, ne correspond pas à une action maîtrisée par l'enfant, alors que "sauter jusqu'au plot n°2" est concret et donne une idée de ce qu'il y a à faire (cité par Nicole Galifret-Granjon, *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*, PUF, Paris, 1981). Voilà de quoi justifier une « pédagogie de l'aménagement matériel du milieu », dont le principe est d'inscrire concrètement le but à atteindre dans l'environnement (Famose et al., *Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels*, Paris, Rapport DGRST, INSEP, 1979).

A moyen terme en vue d'inscrire la motivation de maîtrise dans la durée, l'enseignant utilise les principes de la pédagogie du projet, ou mieux encore l'évaluation formatrice, avec des dispositifs d'auto-évaluation, afin que les élèves puissent savoir « où ils vont » à l'échelle du cycle, et « où ils en sont ». Ainsi que le souligne A.Derriaz, « *la motivation des élèves se trouve renforcée car elle grandit lorsque l'apprenant sait d'où il part et où il doit arriver et qu'il est informé avec précision et régulièrement sur ses performances* » (L'évaluation formatrice, source de motivation, in *Cahiers pédagogiques*, spécial 300, 1992). En clarifiant très tôt les modalités d'évaluation sommative pour favoriser les projections dans l'avenir, le dispositif permet à chacun d'être un véritable acteur de sa formation grâce à des tâches clairement hiérarchisées pour « imaginer » le cheminement. Ces tâches sont aussi « contrôlables » par les apprenants eux-mêmes, pour savoir immédiatement s'ils ont réussi ou pas. L'engagement se maintient car le cycle prend du sens. Ainsi que le précise A.Hébrard, « *l'enfant doit comprendre l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du "faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt" est sans doute, définitivement, révolue. La compréhension des objectifs va de pair avec la capacité à s'auto-évaluer* » (L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition Revue STAPS & Revue EPS, 1986).

→ **Exemple :**

- 1.2 Le meilleur moyen de conforter la motivation intrinsèque vers des buts d'apprentissage est sans doute de permettre à l'élève de réussir, dans une situation qui a de la valeur pour lui : « *il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* » (Anne Hébrard, *L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement*, in *Revue EPS* n° 243, 1993). Si en plus cette réussite débouche sur un pouvoir d'action repérable dans l'environnement, et/ou si elle constitue l'aboutissement d'un projet conduit individuellement ou collectivement, alors l'engagement corporel s'inscrit sur la durée. D.Delignières (2001) milite par exemple pour une « *mise en projet sportif* » pour répondre simultanément au plaisir de se sentir compétent et au plaisir de se sentir autodéterminé (Plaisir et compétences, *Contre-pied* n°8, SNEP, Paris, 2001). Voilà la motivation entraînée dans un cercle vertueux : c'est parce qu'il s'engage que l'élève apprend, et c'est parce qu'il apprend qu'il continue à s'engager. De nombreuses études ont en effet montré que la confiance en soi fournit de l'énergie motivationnelle (Fox & Wilson, 2008).

Du côté des procédures d'enseignement, l'enseignant veille surtout à proposer des situations d'apprentissage avec une vraie valeur de défi personnel, mais des tâches surmontables grâce au répertoire de ressources des apprenants. Ainsi que le souligne J.-P. Astolfi en effet, « *il y a deux façons symétriques de ne pas mettre les élèves en situation d'apprendre : le retour de tâches répétitives, mécaniques, dépourvues d'attrait spéculatif (parce que trop faciles), et l'imposition d'exigences surréalistes (qui démobilisent les élèves)* » (L'école pour apprendre. ESF, Paris, 1992). Pour créer les conditions de cette « *délicieuse incertitude* » (Brunelle & Toussignant, 1988), le réglage de la difficulté de la tâche devient central. D'après le modèle théorique de l'expectation/valence (Atkinson, 1957) en effet, si la tâche est trop facile l'expectation de réussite est forte mais la valence (attraction) est faible, alors que si la tâche est trop difficile, la valence est forte mais l'expectation de réussite faible : dans les deux cas l'apprenant n'investit pas, ou peu, ses ressources personnelles. Nous pensons que les élèves sont à la recherche de vrais défis, c'est-à-dire des tâches à la fois difficiles mais accessibles.

En s'inspirant des travaux de J.-P.Famose (*Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP, 1990), il est possible de dimensionnaliser la difficulté, l'intensité, ou encore la perception du risque des situations, en manipulant un certain nombre de descripteurs objectifs permettant de

faire plus ou moins vite, plus ou moins longtemps, plus ou moins précis, plus ou moins risqué, en contrôlant plus ou moins de degrés de liberté des coordinations, etc. La connaissance des ressources personnelles des élèves et de leurs différences interindividuelles inspirent alors nécessairement des dispositifs pour différencier la pédagogie et permettre à chacun, quelque soient ses pouvoirs sur l'environnement, de s'engager, de réussir, et de percevoir cette réussite pour s'engager encore...

→ Exemple :

- 1.3 A l'adolescence, particulièrement dans certaines APSA, des stratégies motivationnelles de protection de soi bloquent souvent la participation et donc la construction des compétences. Ces stratégies peuvent même présenter un caractère d'auto-handicap (E.Thill, Compétence et effort, PUF, Paris, 1999), lorsque s'engager et apprendre sont perçus comme un danger par des adolescents en quête identitaire (F.Dolto, Parole d'adolescents ou le complexe du homard, Hatier, Paris, 1989). L'estime de soi se trouve au sommet de la hiérarchie des buts des élèves (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001). Et l'EPS est la seule discipline où ce que je fais avec mon corps est immédiatement exposé au regard de tous. Comme apprendre, c'est prendre le risque de se tromper, et surtout prendre le risque de se tromper devant tout le monde, alors certains élèves à l'assise narcissique fragile préfèrent souvent ne pas prendre le risque d'apprendre : « *c'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS (...)* Lorsque ces perceptions sont menacées, ils s'efforcent désespérément de les protéger. C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais » (J.-P.Famose, 2001). C'est particulièrement le cas pour les activités morphocinétiques (J.Paillard, 1980), notamment les activités artistiques, au sein desquelles certains adolescents choisissent de ne pas s'engager, ou développent des stratégies pour se protéger, car ils se sentent sous la menace d'émotions à la tonalité négative comme la honte.

Du côté des procédures d'enseignement, nous pensons que pour favoriser la motivation face à ces « craintes » narcissiques, il est nécessaire de « faire réussir » le plus rapidement possible les élèves. En d'autres termes, lorsque les élèves manquent de confiance en eux, et dès le début de l'enseignement d'une nouvelle APSA, l'enseignant doit réunir les conditions de la réussite, pour placer un « starter » à leur engagement. Cette réussite immédiate suppose des tâches suffisamment simples pour éviter les erreurs et favoriser la confiance en soi : « *un enseignant peut volontairement simplifier une tâche pour mettre les élèves en réussite et les motiver, particulièrement quand ces élèves ont une faible estime d'eux-mêmes* » (N.Mascret, Buts d'accomplissement en EPS, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. EPS, Paris, 2013). Evidemment les contraintes ne seront pas suffisantes pour transformer les façons habituelles de faire. Mais après les premières expériences de réussite, une fois les élèves engagés dans l'action, l'enseignant optera pour des tâches à la difficulté « optimale », lesquelles sont les plus favorables pour apprendre et construire des compétences (J.-P.Famose, Apprentissages moteur et difficulté de la tâche. INSEP, 1990).

→ Exemple :

- 1.4 La motivation intrinsèque (Deci, 1975) ne se décrète pas, et elle est même souvent difficile à favoriser : c'est notamment le cas pour les APSA qui supposent des efforts physiques, et qui génèrent parfois des représentations négatives à l'égard de ces efforts, en raison de la pénibilité qu'ils inspirent. Il est alors intéressant de masquer l'engagement corporel, en leurrant l'élève sur la perception de son propre investissement dans la situation. Des études ont montré en effet qu'en sollicitant l'attention de l'élève vers une autre tâche que la tâche strictement liée à l'effort, il devient possible en quelque sorte de le distraire de son propre effort, et donc lui faire « oublier » l'importance de son engagement (Rejeski et Kenney, 1987). L'explication repose sur l'hypothèse générale du canal unique de traitement de l'information à capacité limitée (Welford, 1977) : les informations corporelles en provenance de l'effort entrent en concurrence avec les informations liées à la tâche cognitive ajoutée.

En éducation physique et sportive, grâce à des modalités de travail variées et originales, l'enseignant peut s'inspirer de ces études en vue de masquer les sensations désagréables qui sont parfois associées à l'engagement de soi lorsqu'il est corporel : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève vers autre chose que son propre effort. Même dans ces activités, la motivation peut alors grandir avec des situations ludiques, et plus généralement avec des tâches au sein desquelles l'activité attentionnelle est sollicitée vers l'environnement extérieur, ou vers un autre but très spécifique.

→ Exemple :

- 1.5 Nous terminerons cette partie en soulignant que les expériences de réussite et les satisfactions associées à l'engagement corporel en EPS s'inscrivent dans une perspective temporelle susceptible de déborder largement la leçon d'EPS, en permettant de « *développer et consolider le goût et le plaisir de pratiquer de façon régulière et autonome* » (Programme des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). La motivation pour apprendre peut alimenter une « *motivation continuée* » envers les APSA (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001), si les élèves connaissent souvent la réussite en EPS. Les expériences de réussite enrichissent en effet le répertoire de chaque adolescent d'un capital de bons souvenirs associés à la pratique des APSA. Comme l'indiquent D.Delignières et G.Garsault, « *l'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit d'une expérience essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi* » (Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, 1999).

Les activités relevant de la CP2 sont particulièrement concernées par la stabilisation de ce lien entre l'engagement de soi et la pratique volontaire future, car la plupart des loisirs sportifs des adultes se déroulent en pleine nature ((P.Mignon, G.Truchot, *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Éditions Ministère des Sports, INSEP, 2002).

→ Exemple :

Partie 2 : l'auto-détermination, les relations à l'enseignant, et les relations avec les pairs sont de puissants leviers à la motivation pour favoriser l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage

- 2.1 Le sentiment d'autodétermination est pour Deci (Intrinsic motivation, 1975) l'autre ressort important de la motivation intrinsèque. En d'autres termes, plus un sujet se perçoit autodéterminé et libre, et plus il est amené à s'engager volontairement dans une tâche. A.Lieury et F.Fenouillet (Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997) nous expliquent d'ailleurs que le contraire de l'autodétermination, c'est la motivation extrinsèque, car l'activité devient « instrumentale », en étant « contrôlée » par des éléments extérieurs comme les punitions, les récompenses, la surveillance, la note, voire le chantage affectif. L'importance de l'autodétermination entre en résonance avec ce que nous disent les pédopsychiatres sur les adolescents, ceux-ci ayant un fort « *désir d'indépendance* » : « *Je veux être libre, je ne veux dépendre de personne...* » *leitmotiv commun à la plupart des adolescents (...)* Plus le « *doute narcissique* » est important, plus le *besoin d'affirmer son indépendance est forte* » (D.Marcelli, Sciences et Vie Hors-Série n°188, 1994). Les adolescents s'engagent plus facilement dans une activité qu'elle est l'occasion pour eux de se sentir grandir (P.G.Coslin, Qu'est-ce que l'adolescence, in L'adolescence, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011). La motivation des élèves pendant les leçons d'EPS ne naît donc pas seulement des expériences de réussite : elle se développe aussi avec la confiance réciproque, l'autonomie, les responsabilités, les initiatives, les choix...

Les études ont montré que le sentiment d'autodétermination d'une façon générale était une source d'affects positifs. Deci & Ryan (1985) ont étudié deux grandes catégories de style d'enseignement, le « contrôlant » et « l'informatif ». Sur environ 900 élèves, on observe des corrélations moyennes entre le style des enseignants, la motivation intrinsèque et la compétence perçue : les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse, les enseignants plutôt contrôlant (par exemple en punissant le manque de travail) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue. En d'autres termes, plus un sujet sent qu'il est « obligé » de faire quelque chose, et moins il acceptera de s'engager pour faire cette chose, surtout lorsque « l'obligation » aura disparu (Deci, Ryan et col., 1982 : rapporté par A.Lieury&F.Fenouillet, in Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997).

En vue de favoriser l'engagement de ses élèves vers des buts d'apprentissage, surtout au lycée, le professeur d'EPS adopte donc les caractéristiques d'un style d'enseignement plutôt informatif, un style démocratique (Lewin, Lippit & White, 1939) ou coopératif (G.Artaud, L'intervention éducative, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989), avec des formats pédagogiques permettant aux élèves d'exploiter un espace de liberté pour travailler en autonomie, prendre des responsabilités, interagir avec leurs camarades... L'enseignant s'inspire par exemple des travaux de A.de Peretti sur la dévolution des rôles : rôles d'instruction, d'animation, de communication, d'évaluation, et d'investigation (Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de facteur de motivation et de réussite, in Cahier pédagogique n°277, 1989).

→ Exemple de mise en projet des élèves, ou d'évaluation formatrice :

Nous plaidons donc, de la sixième à la terminale, pour une augmentation progressive et raisonnée de l'espace de liberté laissé aux élèves pendant la séance d'éducation physique et sportive. Pour autant,

ces espaces de liberté doivent être rigoureusement circonscrits, afin que l'activité libre de l'élève ne se transforme pas en activité débridée sans perspective. Un style plus autoritaire est parfois tout à fait légitime, notamment dans les activités de la CP2, car il y est souvent question de sécurité. Le texte sur la sécurité des élèves de 1994 souligne d'ailleurs clairement que « *l'enseignant se doit d'être directif en amont et ne pas transiger sur le respect des règles de sécurité* », et qu'« *à tout moment, l'enseignant doit garder la maîtrise du déroulement du cours* » (note de service n° 94-116 du 9 mars 1994).

- 2.2 La motivation des élèves naît et se développe aussi avec les signes extérieurs de la motivation de l'enseignant : « *la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse* » (Ph.Meirieu, *L'école mode d'emploi*, ESF ; Paris, 1985). L'indifférence, le désintéressement, l'apathie, le désabusement ont chez les adolescents des effets désastreux sur leur motivation en cours. Pour Michel Serre (1992), il faut « *frotter une allumette en commençant la classe... Toujours parler en langue de feu : seul le message qui flambe passe* ». Boris Cyrulnik (EPS interrogé, in *Revue EPS* n°309, 2004) propose même de « bavarder » avec les élèves, parfois même de façon informelle, car selon lui la parole a une fonction beaucoup plus affective qu'informative : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un adulte qui compte... Dans toute relation pédagogique, le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre, et le plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner. Pour s'engager et surtout s'engager sur le long terme, chaque élève devrait avoir le sentiment qu'il est aimé de son professeur : « *je ne puis rien lui enseigner, il ne m'aime pas* » disait Socrate. « De toutes façons il ne m'aime pas » entend-on souvent chez les élèves en situation de décrochage scolaire. Favoriser l'engagement des adolescents, c'est donc « *s'impliquer chaleureusement auprès des élèves* » (D.Tessier, P.Sarrazin, *La motivation autodéterminée*, in *La motivation*, Ed. EPS, 2013), c'est-à-dire montrer que l'on s'intéresse à eux, les regarder, les écouter, les encourager, les conseiller, dialoguer avec eux, manifester de l'empathie, pour finalement montrer que l'on est passionné.

→ Exemple :

- 2.3 Le feedback (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992) joue aussi, à côté de sa fonction « didactique » (favoriser les apprentissages), un rôle « affectif » (favoriser la confiance en soi), et « conatif » (favoriser la motivation). A condition d'être distillés justement et sans démagogie, les encouragements et les félicitations venant d'un « autrui significatif » sont rarement sans effet sur la motivation car ils rassurent, ils valorisent. Rosenberg (1979) a notamment souligné l'importance des évaluations effectuées par les autrui significatifs sur la formation du concept de soi

De plus les feedback, lorsqu'ils sont dirigés vers les critères de réalisation précisant l'action juste, participent à l'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984). D'ailleurs, dans le TARGET d'Epstein (1989) qui définit les éléments à manipuler pour installer les conditions d'un tel climat, le feedback concerne aussi bien la reconnaissance (R), que l'évaluation (E). La Reconnaissance des résultats des élèves doit être auto-référée (comparer les essais successifs) avant d'être hétéro-référée (comparer les adolescents entre eux), et l'Evaluation porte avant tout sur le décalage entre ce qu'il fallait faire (les critères de réalisation pour atteindre un critère de réussite), et ce qui a été fait (les conduites motrices). Dans un climat de maîtrise, l'apprenant doit avoir le sentiment qu'il est jugé par ce qu'il fait avant d'être jugé par ce qu'il est. C'est pourquoi l'enseignant valorise les rétroactions informationnelles qui aident à expliquer les succès/échecs en termes de cause interne, contrôlable et instable (B.Weiner, *Human motivation*, 1992). Le feedback agit favorablement sur la motivation dirigée vers les compétences si chacun perçoit clairement et concrètement qu'il progresse et qu'il se rapproche d'un objectif concrètement fixé : « *la motivation des élèves se trouve renforcée car elle grandit lorsque l'apprenant sait d'où il part et où il doit arriver et qu'il est informé avec précision et régulièrement sur ses performances* » (A.M. Deruaz *L'évaluation formatrice, source de motivation*, in *Cahiers pédagogiques*, n°300, janvier 1992).

→ Exemple de feedback qui vise à recentrer l'attention de l'élève sur ce qu'il faut apprendre et sur sa progression :

- 2.4 Dans la théorie des besoins fondamentaux de Ryan (1985), le besoin de proximité sociale est l'un des trois piliers de la motivation auto-déterminée. Proche du besoin d'affiliation (M.Durand, *L'enfant et les sport*, PUF, Paris, 1987), ce besoin de proximité sociale traduit le désir des élèves d'appartenir à un groupe, d'avoir des liens avec leurs pairs. Ce besoin s'intensifie sans doute à l'adolescence, au moment où le jeune sort de sa cellule familiale et participe à des groupes sociaux (C.Thourette, M.Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement*, A.Colin, Paris, 1995). Les amis contribuent à la construction de l'identité personnelle et le groupe devient un lieu de

socialisation et d'expérimentation sociale. Le succès des réseaux sociaux confirme cette volonté des adolescents d'intéresser les autres, d'être remarqués, d'affirmer leur existence... (P.Mercklé, Sociologie des réseaux sociaux, La découverte, Paris, 2011).

En EPS, la motivation grandit souvent lorsque les adolescents ont la possibilité d'« être avec les copains », d'avoir des relations sociales, de se sentir intégrés au sein d'un groupe. Les groupes affinitaires favorisent notamment l'engagement dans certaines situations de présentation publique de soi, car ils présentent l'avantage de rassurer, de protéger : « *les groupes affinitaires offrent des opportunités pour engager les élèves dans des activités qui les exposent, physiquement et affectivement, au regard des autres* » (D.Haw, Les groupes en EPS, in J.-P.Rey, Le groupe, Ed. Revue EPS, 2000). C'est notamment le cas en danse, où pour favoriser la construction des compétences attendues, l'enseignant utilise les groupes affinitaires afin de prévenir les stratégies d'auto-handicap de protection de soi (E.Thill, Compétence et effort, PUF, Paris, 1999), comme la « fuite », la provocation, ou simplement la réduction de l'effort. Enfin, selon le principe des expériences vicariantes (A.Bandura, Self-Efficacy : the exercise of control, 1997) l'investissement des élèves est stimulé lorsque dans le cadre d'un travail en groupes restreints, chacun peut observer la manière dont des camarades aux habiletés similaires accomplissent la tâche. Les expériences vicariantes favorisent la motivation d'accomplissement en améliorant notamment les perceptions d'auto-efficacité.

→ **Exemple :**

Il existe de nombreuses façons de constituer des groupes en EPS, et les groupes affinitaires ne sont qu'une des solutions possibles (D.Haw, Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, in Le groupe, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Mais cette solution n'est ni absolue ni idéale, et les groupes affinitaires présentent aussi des effets pervers. A sein de tels groupes, les adolescents sont en général motivés pour être ensemble car ils tirent du plaisir des interactions sociales, mais cette motivation n'est pas toujours un moteur envers la construction des compétences.

- 2.5 Dans le TARGET d'Epstein (1989), la façon de constituer les groupes est une procédure d'enseignement à manipuler pour installer un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984). En vue de créer les conditions d'un contexte favorable à la construction des compétences, l'enseignant privilégie les formes de groupement qui stimulent les comparaisons auto-référencées, plutôt que les comparaisons hétéro-référencées. En d'autres termes, pour favoriser la motivation sur le long terme, et surtout pour favoriser la motivation de tous les élèves quel que soit leur niveau d'habileté, il faut inciter les apprenants à comparer leurs essais successifs et à apprécier leur progression, plutôt qu'à se comparer entre eux : « *la présence d'objectifs référencés par rapport à soi et non par rapport aux autres d'une part, et les consignes demandant d'augmenter ses propres performances d'autre part, constituent l'essence d'un climat de maîtrise* » (J.-P.Famose, L'apprentissage moteur : rôle des représentations, Ed. Revue EPS, Paris, 1991).

Dans cette perspective, l'enseignant d'EPS choisit des formes de groupement qui relativisent le poids des classements et des comparaisons interindividuelles, lesquelles peuvent incarner une menace envers la confiance en soi des plus faibles, avec au final une baisse sensible de leur motivation d'accomplissement. Parmi les groupes homogènes, les groupes de besoin sont une solution intéressante car les élèves ne sont pas répartis par « niveaux », mais par difficultés d'apprentissage partagées. Il n'y a pas de « mauvais » et de « bons » distingués de façon ostentatoire, il y a des apprenants qui ont besoin des mêmes remédiations. Les apprenants restent motivés car ils ne se sentent pas menacés psychologiquement, et leur attention est dirigée vers les compétences à construire.

Les projets collectifs sont aussi une façon très efficace de créer un climat motivationnel de maîtrise car les apprenants partagent un objectif de transformation commun. Ils exploitent alors un espace de liberté au sein duquel les rôles sont différenciés.

→ **Exemple de projet collectif :**

Les projets collectifs présentent néanmoins des biais, comme l'effet de « paresse sociale » (Ringelmann, 1913), qui se manifeste lorsqu'en présence des autres, l'activité de certains membres du groupe est diminuée car certains sont plutôt « producteurs », alors que d'autres sont seulement « consommateurs ». L'enseignant régule donc les interactions sociales au sein des groupes afin d'éviter que certains élèves plus compétents ou plus charismatiques « prennent le pouvoir » et monopolisent toutes les décisions. Il valorise par des feedback interrogatifs la participation de tous les membres du groupe. Il veille aussi à permettre à tous de jouer un rôle, et à reconnaître les performances de chaque élève individuellement.

Partie 3 : le plaisir et les émotions positives ressenties dans la mise en jeu du corps (risque, défi, jeu, aventure...) favorisent la motivation intrinsèque et sont un à l'engagement corporel en EPS

- 3.1 Les élèves sont motivés en EPS et s'engagent corporellement lorsque l'APSA enseignée entre en résonance avec leurs représentations sociales et satisfait en partie leurs motifs d'agir. Les représentations sociales sont des constructions mentales du réel que l'individu construit selon son histoire et selon les sources puisées dans le social. En plus de leur fonction cognitive (comprendre et expliquer la réalité), ces représentations possèdent une fonction d'orientation en prescrivant d'une certaine façon les comportements et les pratiques (Abric, Représentations sociales : théorie du noyau central, 1984). La gymnastique, le football, le basket-ball, l'athlétisme, le tennis, mais aussi l'escalade, le canoë-kayak... ne sont pas des activités neutres et dénuées de significations : même sans expérience préalable, l'élève s'est en fait une idée, il attend quelque chose d'elles, il les redoute ou il les espère. La question du sens de l'activité est ici le fondement essentiel du désir de s'engager (J.-Y.Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, PUF, Paris, 1995). Pociello avait par exemple montré en quoi les rapport au corps pouvaient être différents selon les milieux sociaux, et expliquer l'appétence pour telle ou telle pratique ou forme de pratique : « *la place que l'on occupe dans la société conditionne le type de rapport que l'on entretient avec son corps et détermine grandement les usages, notamment sportifs, que l'on en fait* » (La force, l'énergie, la grâce et les réflexes, in Pociello, C (dir.), Sport et société, Vigot, 1981).

Voilà pourquoi P.Gagnaire et F.Lavie invitent les enseignants à une programmation équilibrée des APSA compte tenu de leur signification culturelle et symbolique (Cultiver les émotions des élèves en EPS, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Pour « varier les plaisirs » en EPS et favoriser la motivation intrinsèque, ces auteurs rappellent qu'« *il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles* ».

→ Exemple :

- 3.2 Dans une perspective motivationnelle, le mode d'entrée dans l'activité est au moins aussi important que le choix de cette activité. Le mode d'entrée dans l'APSA renvoie à la façon de traiter didactiquement l'activité sociale de référence pour la rendre « enseignable ». Le risque parfois de la didactique est de « dévitaliser » les pratiques sociales au profit de situations d'apprentissage qui perdent leur sens aux yeux des élèves, lesquels ne manifestent plus qu'un intérêt extrinsèque à leur engagement (la perspective de la note). Notamment auprès des classes difficiles, « *le sens échappe en général aux apprenants lorsque l'enseignement consiste en une juxtaposition de séquences d'apprentissage focalisées sur des tâches dont il ne voit pas l'intérêt. On s'attachera donc à ce que les situations pédagogiques puissent répondre effectivement aux problèmes immédiats que l'élève rencontre lors de son activité* » (Document d'accompagnement SEGPA).

Pour les activités très populaires comme certains sports collectifs (football, basket-ball...), le match permet en général de respecter le sens anthropologique de l'activité et garantit une motivation intrinsèque souvent forte, notamment au début de cycle. Avec des classes difficiles, J.-L.Ubaldi recherche une forte participation des élèves en proposant un travail de terrain sur le sens de l'activité avec des situations d'apprentissage proches de la situation de référence et du mobile des élèves : le match de basket. Ce n'est que lorsque les joueurs perçoivent et reconnaissent une difficulté que des situations d'apprentissage plus décontextualisées sont proposées pour « *inscrire en permanence l'élève dans une activité signifiante, jusqu'à ce que le problème fasse sens à son tour et devienne alors le nouveau moteur de l'activité* » (Quelle EPS ?, in Revue EPS n°299, 2003). Ce va-et-vient entre activité globale et situations référencées à des objectifs d'apprentissage est indispensable, pour éviter une didactisation trop artificielle des pratiques sociales. Mettre systématiquement entre parenthèses les logiques internes des APSA, c'est courir le risque d'une dénaturation synonyme de perte de sens et de motivation. L'enseignant prend donc appui sur le désir préalable et s'en sert de levier à la construction des compétences. Les tâches complexes mises en avant par le Livret de compétences correspondent bien à cette volonté de « *motiver les élèves et de les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle* » car « *maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent* » (Le livret de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège, 26 mai 2010).

→ Exemple :

- 3.3 Si un plaisir immédiat peut être ressenti dans la pratique des APSA en EPS, alors les élèves sont par définition motivés puisque la motivation est un processus qui vise à « *maximaliser l'obtention d'affects positifs et minimiser l'obtention d'affects négatifs* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001). Le jeu, « *réalisation qui ne vise que la seule réalisation de soi* » (Wallon, 1941), est par essence générateur de plaisir. Ainsi une enquête de B.Beunard réalisée à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens a montré qu'un lycéen sur quatre

(24,4%) exprime prioritairement une motivation centrée sur le jeu et le dévouement (*Que pensent les lycéens de l'éducation physique*, in Revue EPS n°280, 1999). Le besoin de mouvement caractéristique des jeunes enfants est donc encore présent chez nos élèves, et c'est à l'enseignant d'éducation physique et sportive d'entretenir la vertu jubilatoire que peut avoir l'engagement corporel.

Mais le jeu ne se décrète pas, le jeu par définition ne s'impose pas. C'est pourquoi pour l'aider à construire des situations d'apprentissage aux tonalités ludiques, l'enseignant s'inspire des classifications des jeux existantes, comme celle de R.Callois (*Des jeux et des hommes*, 1958). Ainsi pour cet auteur, le jeu peut être dans « Ilynx », c'est-à-dire le vertige, et le plaisir naît alors des sensations agréables qui naissent de la perturbation des repères habituels du « terrien » (canoë-kayak), de la perte de contact avec le sol (escalade), ou encore de la confrontation avec la vitesse (vélo tout terrain)... Le jeu est aussi dans « Agon », c'est-à-dire la compétition, et l'EPS est souvent l'occasion d'un engagement important dans la confrontation avec les autres ou dans le défi contre soi-même, même si l'abus de situations compétitives présente le risque d'engager les élèves vers une motivation de comparaison sociale au détriment d'une motivation de maîtrise (Nicholls, 1984). Enfin le jeu peut se trouver dans « Mimicry », c'est-à-dire le simulacre, que l'on rencontre en éducation physique dans l'expression corporelle, le mime, le « faire semblant », voire dans l'identification à des « héros » sportifs... Les occasions de jouer sont donc très importantes en éducation physique, d'autant que l'enseignant peut favoriser la motivation en s'inspirant d'autres types de jeu : « jeux de règles » (Piaget, 1959), ou encore « jeux collectifs » (Parlebas, 1999). Même les « jeux d'exercice » (Piaget, 1959), qui concernent plutôt les premières années de la vie, peuvent se retrouver, notamment au collège, dans le simple plaisir d'être en mouvement, de se « dévouer », ou se « dépenser ».

→ **Exemple :**

Nous noterons néanmoins que l'engagement ludique n'est pas toujours favorable aux apprentissages. Il est parfois synonyme d'une forme d'emportement (J. Chateau, *L'enfant et le jeu*, Scarabée, Paris, 1950) incompatible avec la modification des façons habituelles de faire. C'est pourquoi l'enjeu d'un enseignement réussi est simultanément de réunir les conditions favorables à l'engagement ludique des adolescents en EPS, et de permettre à cette activité de venir « rencontrer » les exigences de l'apprentissage.

- 3.4 La motivation peut aussi être stimulée par la dissonance cognitive, définie comme la différence entre deux états mentaux que l'individu cherche à rétablir. Comme Festinger (1957) inscrit sa théorie dans une dynamique homéostatique, la dissonance cognitive crée du « drive », c'est-à-dire de l'énergie motivationnelle. Cette dissonance génère des affects positifs jusqu'à un certain niveau, puis ce sont des sensations désagréables qui se développent chez le sujet. Dans cette perspective, le plaisir se développe à l'intérieur d'une zone optimale d'activation. Selon les travaux de Berlyne (*Incertitude et curiosité*, in *Psychologie Française* n°1, 1970), il existe chez l'homme quatre grandes sources de dissonance : la nouveauté, la surprise, la complexité et l'incertitude (*Incertitude et curiosité*, in *Psychologie Française* n°1, 1970). Les interventions de l'enseignant peuvent donc manipuler ces dimensions afin de susciter l'engagement des élèves.

Nous retiendrons particulièrement une autre forme de dissonance source de plaisir et de « drive » : la confrontation au risque. « *L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre* » (Anatole France, *Le jardin d'Épicure*, Calmann Lévy, Paris, 1895). Selon D.Delignières « *le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet* » (Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in *Cognition et performance*, INSEP, Paris, 1993). Cette dissonance est source de plaisir si elle se situe à l'intérieur d'une zone optimale (appelée « *risque préférentiel* »). Autrement dit, les élèves sont à la recherche d'un niveau de risque perçu générateur d'émotions positives, niveau de risque susceptible de stimuler leur motivation et donc leur engagement dans l'activité. En deçà les tâches seraient « insipides », au-delà elles seraient anxiogènes.

- **Exemple :** par exemple en escalade avec une classe de cinquième dont c'est le premier cycle au collège, l'enseignant vise la compétence « devenir grimpeur en s'équilibrant à partir des pieds ». D.Barbier (*Raisons d'agir, raisons d'apprendre en escalade*, Dossier EPS n°76, Paris, 2008) propose une situation appelée « pas cap' sans les bacs » : il s'agit de réussir une voie de 6.5m de haut en utilisant le moins possible de grosses prise crochétantes horizontales (bacs), lesquelles sont entourées avec de la craie. Deux voies sont proposées dont une avec plan incliné pour faciliter l'utilisation des appuis de pieds et ainsi favoriser la réussite de tous. Ici, les émotions liées au risque restent positives et stimulent les efforts, car c'est l'élève lui-même qui, en plus du choix de la voie, décide d'éliminer ou de conserver certaines prises, ce qui détermine quel risque il est capable de prendre, restant ainsi dans sa zone de « risque préférentiel ». Par ailleurs, l'assureur est choisi par le grimpeur, ce qui contribue à l'instauration d'un climat positif de confiance.

- **Ou autre exemple :** J.L.Gouju (Course d'endurance : didactique et motivation, in Revue EPS n°241, 1993) propose un mode d'entrée dans l'activité course d'endurance autour des quatre sources de dissonance de Berlyne (1970) : la nouveauté, la surprise, la complexité et le conflit. Ces sources de dissonance s'accompagnent d'émotions positives susceptibles de « faire oublier » l'effort et de renforcer la motivation.

Mais pour favoriser l'engagement de tous les élèves du groupe-classe, la difficulté pour l'enseignant est de prendre en compte les différences interindividuelles, car les niveaux de risque préférentiel sont très différents d'un sujet à l'autre. Zuckerman (1983) a par exemple montré que certains individus, les « *sensation seekers* », auraient un niveau de risque préférentiel très élevé, et seraient donc constamment en recherche d'émotions fortes. Dans la confrontation au risque perçu, la motivation de tous les élèves suppose donc des solutions pour différencier la pédagogie.

- 3.5 Dans les activités de la CP2 notamment, la motivation intrinsèque peut être stimulée par une autre source de plaisir : celui de côtoyer l'environnement naturel pour y vivre une véritable aventure corporelle. Les activités de pleine nature donnent souvent l'occasion de s'évader hors des quatre murs de l'établissement scolaire, avec de surcroît des formes originales d'interactions sociales. L'escalade, la course d'orientation, le canoë-kayak, voire le VTT (lorsque l'activité a été validée par l'inspection académique régionale) déclenchent souvent un imaginaire lié à la liberté, le contact avec la nature, la découverte, la nouveauté, le partage... L'enquête INSEP de 2002 sur Les pratiques sportives en France confirme cette appétence, en montrant que 63% des activités pratiquées ont lieu en pleine nature (P.Mignon, G.Truchot, *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002). Au-delà de la programmation obligatoire de l'EPS dans l'emploi du temps du collégien ou du lycéen, l'enseignant d'EPS a la possibilité d'envisager des projets originaux (interdisciplinaires ou non) donnant du sens à l'engagement corporel. Ces projets permettent de préparer tous les élèves à un objectif concret à haute valeur perçue : une randonnée à VTT, une marche sur plusieurs jours, un bike and run, un raid multisports associant escalade, canoë-kayak et course d'orientation... Ce type de projet stimule la motivation en permettant de finaliser l'engagement régulier lors des leçons pour lui permettre de s'exprimer par une véritable aventure vécue à plusieurs. T.Gacel nous donne l'exemple d'un groupe d'élèves de première et terminale préparant l'ascension du Mont Blanc (L'irrésistible ascension, in Revue EPS n°286, 2000).

- **Exemple dans une activité de la CP2**

Réponse à la problématique 1

Nous avons montré qu'il est nécessaire de s'engager pour apprendre, et qu'il est nécessaire d'être motivé pour s'engager. L'engagement des ressources personnelles est en quelque sorte le « chaînon manquant » entre la motivation et la construction des compétences. Cette relation entre motivation et apprentissage s'apparente à un cercle vertueux lorsqu'en retour, les réussites et les progrès exercent un effet positif sur la motivation. Symétriquement, lorsque l'engagement de soi ne produit pas de résultats identifiables, et lorsque les erreurs se répètent sans perspective, alors se développe une forme de résignation où pour se protéger, les élèves ne s'engagent plus. L'estime de soi est sans doute le plus fort levier motivationnel, l'enjeu le plus décisif de l'engagement, car pour investir ses ressources, l'apprenant doit toujours avoir le sentiment qu'il « gagne » quelque chose.

Dès lors, l'enseignement n'est plus seulement envisagé comme une aide à l'apprentissage, mais aussi comme une aide à la motivation. Ni l'un ni l'autre ne peuvent se décréter de l'extérieur, mais l'un et l'autre peuvent être favorisés par un contexte favorable. C'est pourquoi l'ensemble des procédures d'enseignement sont choisies et mises en œuvre en vue d'optimiser la motivation des élèves, car dans ce domaine également, il existe un « *effet maître* » (Alain Mingat, Qu'est-ce que l'effet maître ? Sciences Humaines, hors série n°12, 1996). L'enseignant compétent est donc aussi un expert en stimulation de la motivation vers des buts d'apprentissage.

Enfin, nous avons montré qu'au-delà des conditions conatives « immédiates » de l'engagement corporel, il nous fallait envisager le développement d'une appétence pour l'action motrice susceptible de déborder largement les séances d'éducation physique. Si pendant les leçons de nombreuses « *expériences mémorables* » (M.Récopé, L'apprentissage, Ed. Revue EPS, Paris, 2001) sont vécues, alors se créent les conditions d'une relation positive entre la motivation et les pratiques physiques et sportives. Ainsi les probabilités d'une pratique volontaire future deviennent crédibles.

Réponse à la problématique 2

« Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité, C'est là un phénomène que les enseignants ne peuvent ignorer » (P.Gagnaire, F.Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005).

Nous avons voulu montrer que si la motivation est un processus individuel qui ne peut se décréter ni se piloter directement de l'extérieur, c'est aussi un processus transformable qui dépend du contexte d'enseignement. Dans la perspective de favoriser la réussite des élèves, *« instaurer un climat motivationnel de maîtrise, promouvant l'adoption de buts de maîtrise, représente la stratégie motivationnelle la plus sûre »* (C.Gernigon, La motivation à réussir : une dynamique de buts, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. EPS, Paris, 2013). On ne motive donc pas les élèves, mais on crée un climat favorable à leur engagement délibéré. Ce climat vise à satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux (compétence, proximité sociale, autonomie), à renforcer la confiance en soi, et à concevoir des buts attrayants, importants, signifiants, valorisants, étonnants.

Nous souhaitons aussi insister sur trois qualités qui doivent animer l'enseignant d'EPS soucieux de favoriser l'engagement motivationnel de ses élèves.

Il est optimiste, car il pense avoir les moyens d'agir favorablement sur les aspects quantitatifs et qualitatifs de la motivation : intensité de l'engagement et nature des buts poursuivis.

Il est volontariste, car il sait que ces effets sur la motivation ne sont pas « magiques » et « automatiques », et dépendent au contraire d'un ensemble de procédures d'enseignement judicieusement choisies et mises en œuvre.

Il est enfin réaliste, car il mesure également les limites de son action, car tout ne dépend pas que de lui et de son enseignement : les apprenants possèdent des représentations préalables, les adolescents sont animés par des motifs d'agir complexes et diversifiés, et *« le contexte social dans lequel évolue les élèves représente un antécédent majeur de l'orientation des buts d'accomplissement »* (N.Mascrot, Buts d'accomplissement en EPS, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. EPS, Paris, 2013). L'expérience du professeur lui démontre tous les jours le caractère très complexe, hétérogène, et souvent labile des orientations motivationnelles. Ainsi que le souligne J.-P.Famose, *« la motivation est un phénomène complexe qui ne se laisse pas réduire à une cause simple et unique »* (La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001).

Nous osons néanmoins terminer par cette citation assez synthétique d'A.Mansy, même si elle n'a pas la prétention de « résumer » tout ce qui faut faire en matière de pédagogie de la motivation : *« pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse qu'il est nécessaire que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite »* (Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficacité motrice et développement de la personne. AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.).