L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT D'EPS AU SERVICE DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

AGRÉGATION INTERNE 2022/2023

Raphaël LECA, UFRSTAPS Dijon

Culture STAPS www.culturestaps.com

Préambule

« *Il n'est point de bon vent pour qui ne connaît son port* ».

Sénèque.

Préambule

« *Il semble important que chaque élève puisse trouver en EPS le plaisir de la participation et la satisfaction du progrès personnel* ».

D.Delignières, S.Perez, *Le plaisir perçu dans la pratique des APS*, in Revue STAPS n°45, 1998.

Plan

1. **Définitions**
   - L'activité de l'enseignant d'EPS.
   - L'engagement des élèves.
   - La motivation.
2. **Problématique = hypothèse défendue**
3. **Avant de traiter l'hypothèse : s'engager (pas n'importe comment) est nécessaire pour apprendre**
4. **Avant de traiter l'hypothèse : clarification théoriques sur la motivation**
5. **Traitement de l'hypothèse : quel enseignement pour que les élèves s'engagent et pour qu'ils apprennent à s'engager ?**
   - Renforcer la valeur du but.
   - Soutenir l'autonomie.
   - Soutenir la compétence et la confiance en soi.
   - Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale.
6. **Le versant "qualitatif" de l'engagement : gérer, maîtriser, protéger, planifier son engagement**
7. **Conclusion**

Annexe : diagnostic de l'élève qui ne veut pas apprendre

Bibliographie

I
Définitions

L'apprentissage : activité de l'enseignant

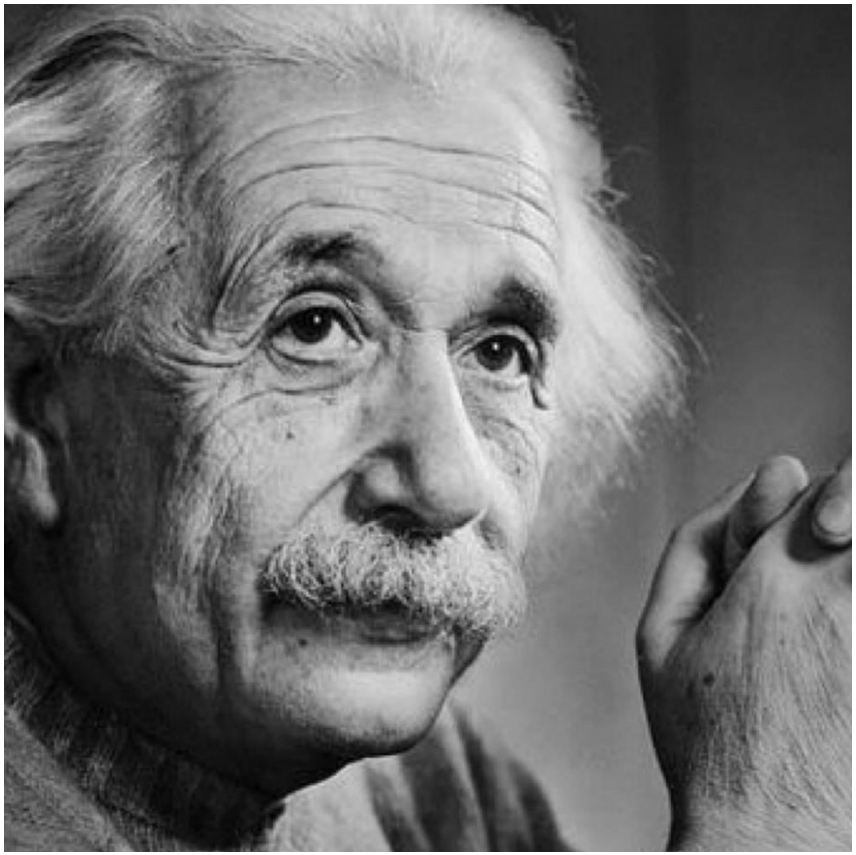
- D'une façon générale, l'activité fait référence à ce que l'on fait.
- Pour J.P.Famose (1990), l'activité est « *ce que met en jeu le sujet pour satisfaire aux exigences de la tâche* ».

* Notons que l'activité correspond à la mise en jeu de processus internes dont le comportement n'est que la partie observable.

→ L'activité de l'enseignant renvoie donc à ce que fait l'enseignant, la manière dont il enseigne.

- **L'activité de l'enseignant est d'enseigner**, c-a-d mettre en œuvre les conditions (pédagogiques et didactiques) facilitant les apprentissages des élèves (enseigner c'est aider à apprendre).

Citations : activité de l'enseignant



« Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer des conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre »
(A. Einstein).

« Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement. En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent » (M.Develay, 1992).

Parenthèse : faire apprendre n'est pas toujours la priorité !

Les préoccupations prioritaires des enseignants (surtout chez les professeurs débutants) ne sont pas toujours « faire apprendre ». Ces préoccupations prioritaires sont plutôt parfois :

- d'ordre (« pourvu qu'ils m'écoutent »),
- relationnelles (« pourvu qu'ils m'aiment »),
- de l'intérêt des élèves (« pourvu qu'ils aiment »),
- des principes efficaces pour construire les tâches (« pourvu que ça marche »),

Alors que l'apprentissage des élèves **(« pourvu qu'ils apprennent »)** doit être le centre de gravité du métier d'enseignant = préoccupation centrale qui donnent du sens à toutes les autres préoccupations.

Source : J.-L.Ubaldi (2018).

Définition : activité de l'enseignant = enseigner

- Enseigner est une compétence qui suppose la capacité de mener à bien plusieurs tâches :
  - des tâches de conception didactique,
  - des tâches de mises en œuvre pédagogique,
  - des tâches d'étayage et de régulation de l'activité de l'é,
  - des tâches d'évaluation.

→ L'activité de l'enseignant renvoie donc à une multitude de tâches dont le problème commun est de « faire apprendre » les élèves.

- L'engagement des élèves est nécessaire pour apprendre. L'une des "facettes" de l'activité de l'enseignant est donc d'**agir pour favoriser les conditions de cet engagement**.

Enseigner et ses différentes déclinaisons

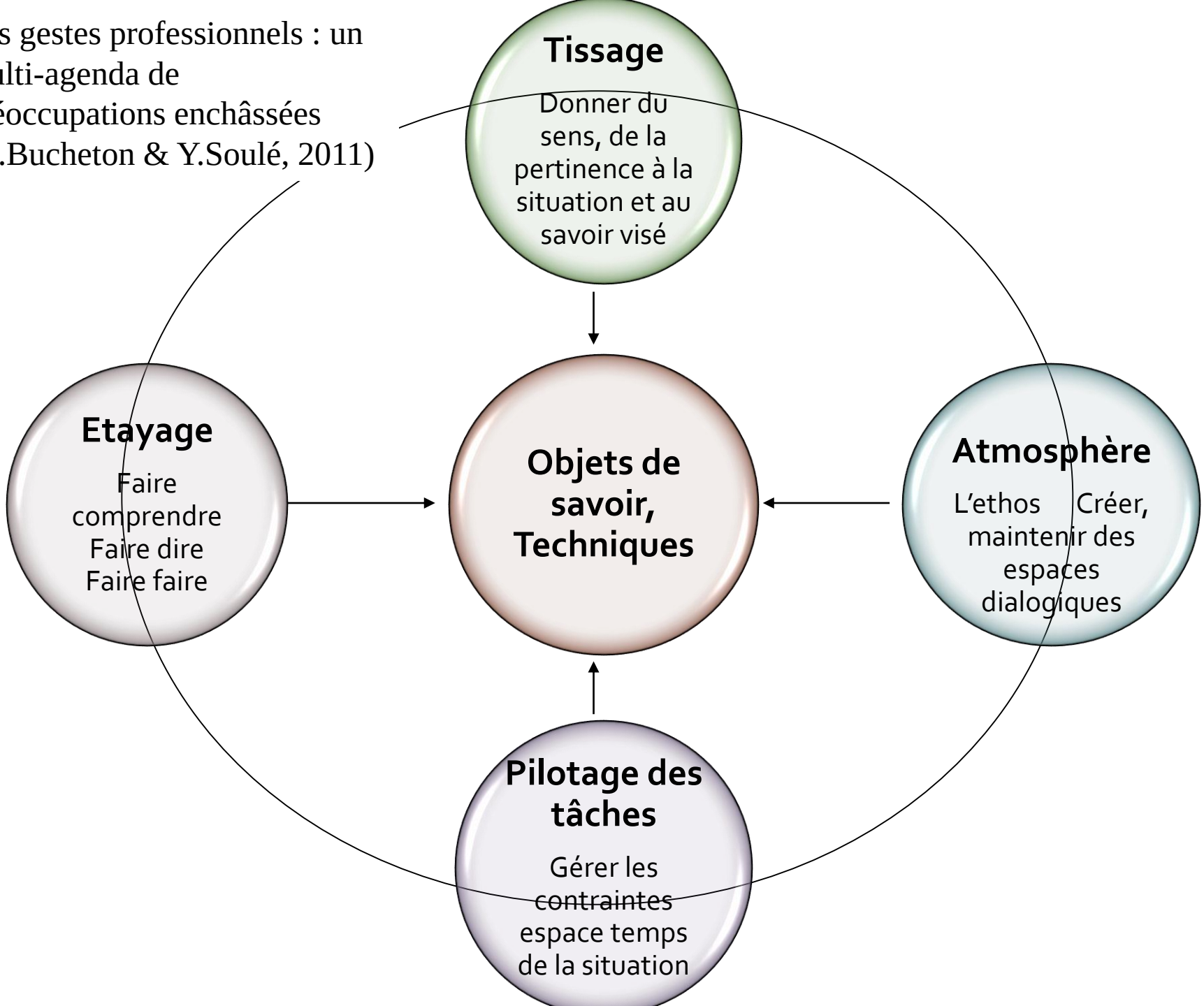
La littérature présente différentes déclinaisons de l'activité de l'enseignant. Ce sont de grandes catégories de tâches qui « encadrent » le métier (voir notamment le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1er juillet 2013).

On parle ainsi de :

- Procédures (ou procédés) d'enseignement.
- Interventions de l'enseignant (E.Margnes, M.F.Carnus, R.Leca, D.Loizon, 2018).
- Gestes professionnels (D.Bucheton, Y.Soulé, 2011).

→ Pour ne pas parasiter la réflexion par des particularités sémantiques sans intérêt, nous considérerons ces concepts comme synonymes.

Les gestes professionnels : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (D.Bucheton & Y.Soulé, 2011)



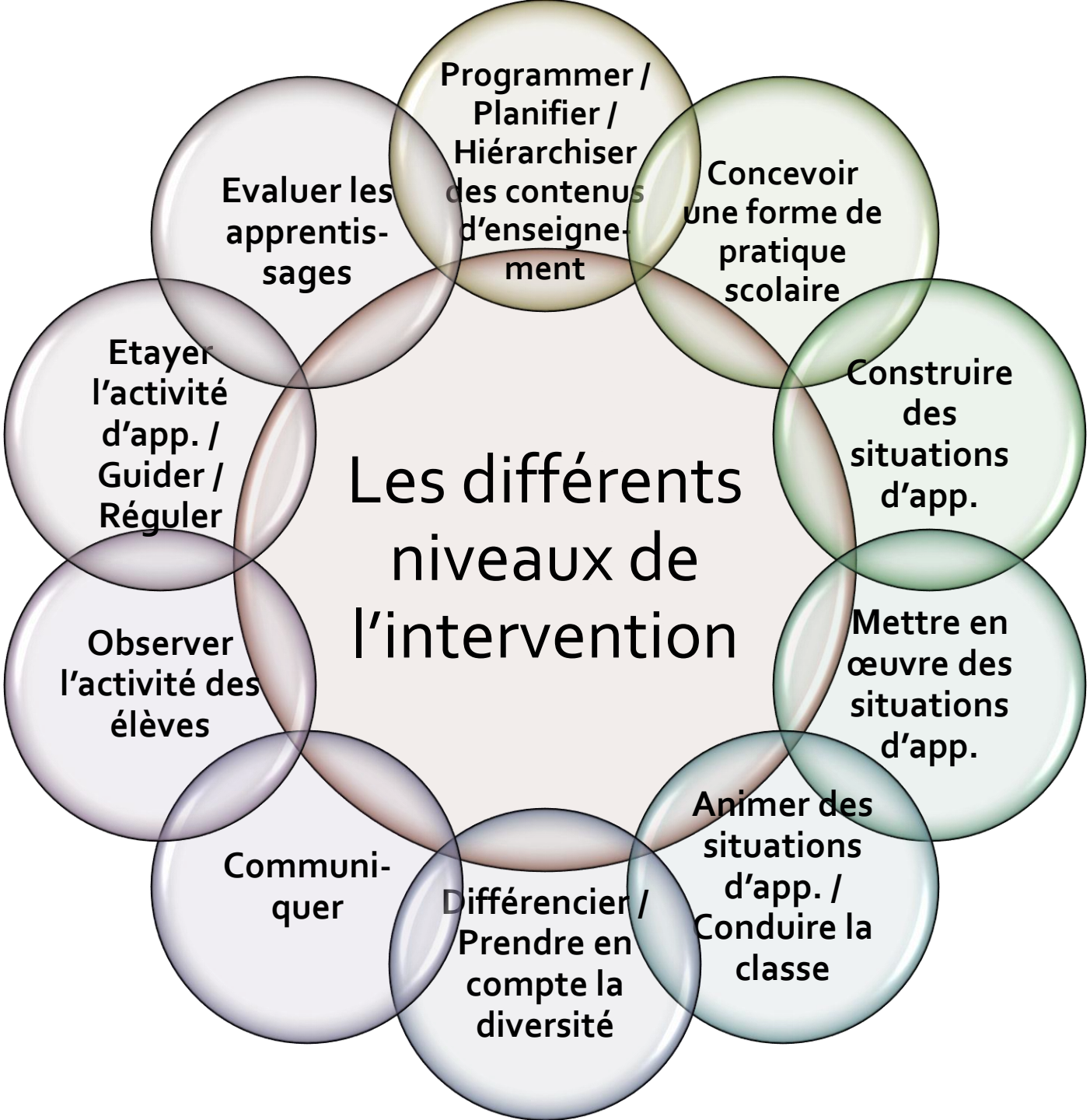
Définition : activité de l'enseignant = enseigner

- Agir pour l'enseignant c'est :
  - Concevoir / Planifier,
  - Différencier,
  - Collaborer au sein d'une équipe,
  - Communiquer / Animer,
  - Organiser / Sécuriser,
  - Encadrer,
  - Observer / Faire observer,
  - Réguler / Faire réguler,
  - Évaluer / Faire évaluer.

*La plupart de ces actions sont enchâssées (= elles entretiennent entre elles des relations réciproques).

→ L'activité de l'enseignant articule de façon cohérente plusieurs types d'interventions en vue de favoriser les apprentissages des élèves.

→ **Nous nous poserons la question de la contribution de ces interventions à l'engagement de tous les élèves.**


Les différents niveaux de l'intervention
Programmer / Planifier / Hiérarchiser des contenus d'enseigne-ment
Concevoir une forme de pratique scolaire
Construire des situations d'app.
Mettre en œuvre des situations d'app.
Animer des situations d'app. / Conduire la classe
Différencier / Prendre en compte la diversité
Communi-quer
Observer l'activité des élèves
Etayer l'activité d'app. / Guider / Réguler
Evaluer les apprentis-sages

Définition : l'activité de l'enseignant

SYNTHESE

- L'activité de l'enseignant est d'enseigner, c'est à dire concevoir et mettre en œuvre des interventions (ou des procédures, ou des gestes professionnels) qui favorisent les apprentissages.
- Ces interventions renvoient à la conception didactique, à l'animation pédagogique, aux mises en œuvre organisationnelles et logistiques, aux stratégies d'étayage et de régulation, et enfin à l'évaluation.
- Cette activité repose sur une compétence qui suppose l'articulation cohérente de plusieurs types de ressources (des connaissances, des capacités et des attitudes). Car enseigner est une tâche complexe.
- Parmi les attributions de cette tâche complexe, l'enseignant doit réunir les conditions de l'engagement des élèves (nous verrons que cet engagement favorise les apprentissages).

Prise de position : l'engagement en EPS est un engagement corporel !

« *Parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel. Pour nombre d'entre eux, elle représente le seul moment d'activité physique et pour tous* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010 → plus en vigueur).

«*Au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (Programmes du Collège, 2008 → plus en vigueur).

→ Si notre discipline partage parfois des compétences communes avec d'autres (celles du socle commun notamment), ces compétences se construisent toujours par et dans l'action motrice, toujours autour des conduites motrices. Jamais « à vide », c'est-à-dire jamais sans engagement corporel !

= « *L'EPS discipline à part entière et entièrement à part* » (A.Hébrard, 1986).

Prise de position : l'engagement en EPS est un engagement corporel !

« *Cette démarche suppose que les élèves réalisent des apprentissages techniques significatifs : la passion de ne construit pas sur l'acquisition de « compétences transversales » plus ou moins invisibles, mais sur la maîtrise concrète et lisible de situations complexes et exigeantes* ».

« *Comment peut-on simultanément accuser les écrans d'être un des déterminants majeurs de la sédentarité des jeunes, voire de leur crétinisation (voir M.Desmurget, La fabrique du crétin digital, 2019), et promouvoir sans réserve l'invasion des cours, y compris d'EPS, par les tablettes et les smartphones ?* ».

D.Delignières, *Inciter à l'adoption de modes de vie actifs : quel avenir pour l'EPS*, in Revue EP.S n°387, 2020.

Définition : l'engagement des élèves

- L'engagement c'est :
  - L'action de mettre un gage (engager un bien) ;
  - L'acte par lequel une personne s'oblige (contracter un engagement) ;
  - L'action de s'inscrire à une épreuve (s'engager à une compétition) ;
  - Un commencement (l'engagement des négociations) ;
  - Un contrat par lequel une personne loue ses services (l'engagement d'un salarié) ;
  - L'action de mettre un ballon en jeu (coup d'envoi) ;
  - Un enrôlement (engagement d'une recrue) ;
  - L'action de prendre partie pour une cause ou une doctrine (un engagement politique ou associatif).

→ L'engagement est une notion qui accepte plusieurs définitions.

→ Ces définitions ont pour point commun l'implication d'une forme de **volonté** : s'engager c'est vouloir, c'est faire un choix.

→ Dans le domaine de l'enseignement, l'engagement sera défini d'une façon spécifique.

Définition : l'engagement des élèves

- S'engager pour un élève, c'est **consentir à mobiliser ses ressources à un certain niveau** pour atteindre un but (ou pour éviter un anti but) : l'engagement « *traduit l'intensité avec laquelle les ressources énergétiques et psychologiques sont mises à contribution* » (F.Cury & P.Sarrazin, 2000).

- S'engager est un acte de la volonté qui conduit le sujet à réunir ses « forces » pour agir.

- Le concept d'engagement est très proche de celui d'**effort** = « *l'engagement nécessaire du sujet qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris, qui comporte un certain degré de pénibilité pour lui, et qui requiert toute son attention et sa volonté* » (M.Garcin, 2002).

- D.Delignières (2000) explique que l'effort concerne le versant **quantitatif** de la conduite et désigne non pas la nature des ressources investies, mais la **grandeur des ressources** que le sujet consent à mobiliser pour atteindre son but.

Définition : l'engagement des élèves

Selon Reeve (2002), l'engagement est un concept multidimensionnel formé de 4 composantes distinctes mais fortement inter-corrélées :

1. **l'engagement comportemental :** concentration, attention, effort, persistance ;

2. **l'engagement émotionnel :** présence d'émotions facilitant l'engagement comme l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme et l'absence d'émotions associées à l'abandon de la tâche comme le désarroi, la colère, la peur ou la frustration ;

3. **l'engagement cognitif :** traitement en profondeur de l'information ;

4. **l'engagement agentique :** contribution proactive, intentionnelle et constructive de l'élève au processus d'apprentissage (par ex. l'élève fait des suggestions, cherche à enrichir les activités d'apprentissage plutôt qu'à les subir).

Source : G.Escriva-Boulley, D.Tessier, P.Sarrazin, 2018.

Pour ne pas oublier l'AS : l'engagement associatif

L'engagement au sens de prendre part de façon volontaire à une association (une des « facette » de la définition de l'engagement) concerne aussi l'EPS :

« *L'association sportive, qui s'inscrit en prolongement de l'EPS obligatoire, est accessible à tous les élèves et leur permet de* ***s'engager*** *régulièrement dans une ou plusieurs activités physiques sportives et artistiques, dans l'exercice des responsabilités et l'apprentissage de la vie associative (…) L'association sportive du lycée doit être le début d'un* ***engagement volontaire*** *dans un mode de vie actif et citoyen* »

Programme d'EPS du lycée général et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Définition : l'engagement des élèves

- En EPS l'engagement a la particularité d'être corporel, il se traduit par une activité **mettant en jeu le corps**, c'est à dire une conduite motrice.

- S'engager en EPS, c'est donc mobiliser un panel élargi de ressources car dans l'engagement corporel, il y a du physique (ressources motrices), mais il y a aussi des perceptions, des décisions, des significations (ressources neuroinformationnelles), il y a aussi des émotions (ressources psychoaffectives), et il y a aussi des interactions avec autrui (ressources relationnelles).

- Dans la pratique des APSA, selon les ressources majoritairement mobilisées, l'engagement peut être :
  - surtout physique (un parcours de cross-country en VTT),
  - surtout cognitif (l'interprétation d'une carte et la mise en relation carte/terrain en course d'orientation),
  - surtout psychoaffectif (la première montée en tête en escalade),
  - ou encore surtout relationnel (la communication de l'assureur avec le grimpeur pour le rassurer et l'aider dans sa voie).

Définition : l'engagement des élèves

- L'engagement est une condition pour apprendre (car c'est le « moteur » de l'action).
- Mais l'engagement peut aussi en soi être l'objet d'apprentissages = versant « qualitatif » de l'engagement :
  - « *Adapter l'intensité de son engagement physique a ses possibilités pour ne pas se mettre en danger* » (compétence travaillée cycles 3& 4).
  - « *S'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu* » (AFL de fin de lycée, CA5).
  - « *Maintenir un engagement physique tout en restant lucide dans ses choix* » (éléments prioritaires pour attendre les AFL de fin de lycée, CA2).
  - « *Adapter son engagement en fonction du rapport de force et de ses ressentis* » (éléments prioritaires pour attendre les AFL de fin de lycée, CA4).

→ L'engagement peut s'analyser selon une approche motivationnelle : c'est la « grandeur » des ressources que l'élève consent à investir pour agir (versant quantitatif de l'engagement).

→ Il peut aussi s'analyser selon une approche par compétences (versant qualitatif de l'engagement) :

- S'engager de façon lucide pour ne pas se mettre en danger (ou ne pas mettre les autres en danger).
- S'engager en faisant des choix adaptés à la lecture d'un rapport de force.
- S'engager en faisant des choix adaptés à la conduite d'un projet personnel de transformation ou adaptés à la conduite d'un projet chorégraphique.

L'engagement dans les programmes

Le concept d'engagement est particulièrement présent au sein des programmes pour le lycée d'enseignement général et technologique (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019). Il est répété notamment au sein de la définition des objectifs généraux de l'EPS :

« L'éducation physique et sportive doit permettre à chaque élève :

- **de développer sa motricité** : **Par son engagement dans des activités physiques sportives et artistiques (APSA)** diversifiées et approfondies, l'élève enrichit sa motricité. Il **s'investit** dans des apprentissages (…)
- **de savoir se préparer et s'entraîner** : **Par son engagement dans les apprentissages**, l'élève apprend à gérer sa pratique physique, seul et avec d'autres (...)
- **d'exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif** : **Par son engagement dans les APSA et dans différents rôles** (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, etc.), l'élève construit des comportements sociaux (…).
- **de construire durablement sa santé** : **Par son engagement dans la pratique physique**, l'élève apprend à développer durablement sa santé (…)
- **d'accéder au patrimoine culturel (…)**

→ Au total 9 occurrences du mot « engagement », et 11 occurrences du verbe « s'engager ».

Définition : l'engagement des élèves

SYNTHESE

- La notion d'engagement se définit comme la mobilisation des ressources d'un individu, mais une mobilisation à un certain niveau. S'engager en effet, c'est consentir à investir une part relativement importante de ses ressources personnelles pour atteindre un but.
- Engagement, effort et investissement sont des concepts très proches. La notion d'effort suppose peut être davantage l'idée de pénibilité. La persévérance est la continuation (persistance) de l'engagement sur la durée.
- **Contraires** = inactivité, découragement, abandon.
- Mais l'engagement a aussi un versant plus « qualitatif » : on apprend en EPS à s'engager d'une certaine façon. L'engagement devient alors une compétence = s'engager de façon lucide, adaptée, sécurisée, planifiée…
- L'engagement en EPS est corporel, il s'exprime dans une conduite motrice (qui mobilise des ressources de différentes natures).

Définition : la motivation (comme condition à l'engagement)

- **Motivation** = « *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 :* ***plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante*** » (F. Fenouillet, A.Lieury, 1997).
- **Motivation** = « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (R.J.Vallerand, E.E.Thill, 1993).

- L'engagement et la motivation sont fortement liés (mais ne sont pas synonymes).
- La motivation est le mécanisme psychologique qui déclenche et fait persister l'engagement.
- Pour Reeve (2012), la motivation est un « *processus psychologique, neural et biologique non observable, privé qui sert d'antécédent causal au comportement publiquement observable qu'est l'engagement* ».
- G.Escriva-Boulley, D.Tessier, P.Sarrazin (2018) : « *L'engagement serait la manifestation externe et visible de la motivation, qui en constituerait la source ou la toile de fond* ».

Définition : la motivation (comme condition à l'engagement)

- **Motivation** = « *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 :* ***plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante*** » (F. Fenouillet, A.Lieury, 1997).
- **Motivation** = « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (R.J.Vallerand, E.E.Thill, 1993).

- L'engagement peut se définir comme l'indicateur comportemental de la motivation (la motivation en soi n'est jamais directement observable).
- La motivation n'est pas un trait de caractère permanent mais un processus qui dépend de la perception d'un contexte → **on est pas motivé pour tout, mais on est motivé pour quelque chose, c'est-à-dire pour atteindre un but en particulier.**

Définition : la motivation (comme condition à l'engagement)

- Motivation, plaisir et satisfaction sont des notions étroitement liées entre elles :
  - être motivé, c'est rechercher des affects agréables ou éviter des affects désagréables ;
  - ces affects peuvent être **immédiats (= plaisir)** = jouer, être avec les copains, éprouver des émotions liées au vertige ou à la perte des repères habituels, se sentir libre, vivre une aventure…
  - ces affects peuvent être **différés (= satisfaction)** = réussir, apprendre, progresser, produire une performance, se sentir compétent…

- **La motivation d'accomplissement** traduit un besoin de parvenir à quelque chose, de bien faire, de progresser, de rechercher la performance, de réaliser des tâches qui permettent d'atteindre ses objectifs… c'est la recherche du succès et de l'excellence.

→ **L'activité de l'enseignant est au service de la motivation d'accomplissement des élèves.**

La motivation condition à l'engagement et de proche en proche à l'apprentissage

La motivation renvoie à 4 grandes dimensions

- Le déclenchement de l'activité
- La direction du comportement
- L'intensité du comportement
- La persistance du comportement

En quoi cela concerne l'apprentissage ?

- Il n'est pas possible d'apprendre sans rien faire car « *l'app. est attribuable à l'expérience du sujet* » (Le Ny, 1990).
- L'élève apprend s'il mobilise ses ressources pour apprendre (faire des essais et corriger ses erreurs)
- L'app. suppose « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (Famose, 1995)
- L'apprentissage suppose la répétition de la conduite adaptative (Newell & Rosenbloom, 1980)

En quoi cela concerne l'engagement ?

- Engagement = consentir à agir
- Il existe différents types d'engagement = l'élève ne s'engage pas toujours pour apprendre
- Engagement = investir ses ressources à un certain niveau
- Persévérance = engagement sur la durée

Une réalité dans les classes : l'inconstance de l'engagement des élèves

« *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS* » (J.A.Méard, S.Bertone, 1996) est 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 et apprendre. Sans engagement de soi en effet, l'élève ne peut modifier ses façons habituelles de faire ou de penser et n'entre donc pas dans une activité d'apprentissage.

A l'Ecole :

- participation minimale des élèves, refus d'apprendre (J.Vilarroig, 2017), le « *présent-absent* » (A.Giordan, 1996) ;
- des élèves qui s'ennuient (*L'ennui à l'école*, 2003);
- comportements déviants, problèmes de discipline, violence (B.Charlot, 2005 ; E.Debarbieux, 2016) ;
- des élèves humiliés par l'Ecole (P.Merle, 2005) ;
- hantise d'être le « bouffon » (D.Le Breton, 2005) ;
- « *génération Tefal* » (D.Jeffrey cité par D.Le Breton, 2005) ;
- absentéisme (P.Huerre, P.Leroy, 2010), déscolarisation = jeunes en rupture d'école durable et définitive (F.Oeuvrard, D.Glasman, 2011) ;
- échec scolaire (F.Best, 1997 ; P.Therme, 1996), décrochage scolaire (P.Y.Bernard,2017) ;
- question du sens (M.Develay, 1996), primauté de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque.

Une réalité dans les classes : l'inconstance de l'engagement des élèves

« *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS* » (J.A.Méard, S.Bertone, 1996) est 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 et apprendre. Sans engagement de soi en effet, l'élève ne peut modifier ses façons habituelles de faire ou de penser et n'entre donc pas dans une activité d'apprentissage.

En EPS :

- refus d'apprendre en EPS (J.A.Méard, S.Bertone, 1996 ; J.L.Ubaldi, 1998 ; Y.F.Montagne, 2006) ;
- retards en cours, temps prolongé passé aux vestiaires ;
- inaptitudes de complaisance, absentéisme (Verger & Verger, 2000).
- la relation référence scolaire / référence culturelle : l'influence des représentations sociales (Revue Contre-Pied n°1, 1997) ;
- présence du corps : problème du regard des autres, relations filles / garçons… (G.Cogerino, 2017);
- décalages buts prescrits / buts poursuivis ;
- pénibilité liée à l'effort physique / des adolescents français de plus en plus en surcharge pondérale (Nathalie Guignon (DREES), 2019).

Une réalité dans les classes : l'inconstance de l'engagement des élèves

a. Le premier temps du décrochage : la difficulté scolaire précoce

Cette étape initiale du processus se traduit finalement par une première version du décrochage scolaire : le «décrochage de l'intérieur » (Bonnéry, 2003), l'« hypoactivité scolaire » (Millet et Thin, 2005), le « désinvestissement scolaire » (Lahire, 1993). Elle se manifeste sous différentes formes :

- non participation aux interactions maîtres/élèves (Florin, 1991),
- non réponses aux questions, utilisations immédiates d'éléments de réponse sans se préoccuper du sens, etc.

b. Le deuxième temps du décrochage : des difficultés aux comportements de rejet de l'école

La deuxième étape est celle du passage « des difficultés scolaires aux comportements ascolaires (antiscolaire ou non scolaire) » (Millet et Thin, 2005). Pour les élèves qui n'ont connu que les appréciations négatives de l'école, celles-ci ne représentent plus alors que l'ennui dans la situation de classe et la disqualification dans le regard des enseignants. La dévalorisation de soi qui en résulte est difficilement supportable : soit l'élève reconnait la légitimité du verdict scolaire, et il ne peut vivre alors sa situation que sur le mode de l'infériorité, soit l'élève résiste à ce verdict, et, ce faisant, il s'oppose à l'ordre scolaire.

c. Le troisième temps du décrochage scolaire : « hors les murs »

La troisième et dernière étape est celle qui mène l'élève en dehors de la classe et de l'établissement, d'abord par l'absentéisme, puis par la sortie définitive du système scolaire. (…) La combinaison de l'ennui en classe, de la dévalorisation scolaire et de la valorisation du groupe de pairs mène à manquer les cours, à s'échapper d'un univers perçu uniquement sur le mode de la contrainte. L'expérience de l'absentéisme renforce le rejet réciproque entre l'établissement scolaire et l'élève. Elle indique à celui-ci la possibilité d'une autre vie en dehors de l'école, chez soi, ou dans la rue, ou encore au travail.

P.-Y.Bernard, *Le décrochage scolaire*, Que sais-je ?, Paris, 2019.

Définition : la motivation

SYNTHESE

- La motivation est un **processus** directement inobservable qui permet de déclencher et d'entretenir une activité, c-a-d la mobilisation de ressources pour atteindre un **but**.
- Elle est donc responsable du dynamisme (aspect quantitatif = grandeur des ressources investies) et de la direction (aspect qualitatif = nature du but) du comportement.
- L'engagement et l'effort sont donc la manifestation quantitative de la motivation (grandeur des ressources investies).
- La motivation n'est pas permanente (elle n'est pas un trait de caractère) : elle dépend d'un contexte, et de la perception du sujet dans ce contexte (perceptions de l'environnement social + perceptions sur soi).
- La motivation n'est pas générale : on est motivé pour atteindre un but ou un groupe de buts.

Définitions : motivation et engagement

SYNTHESE :

La motivation concerne :

- **Le déclenchement de l'engagement** = il faut être motivé pour agir.

- **La direction de l'engagement** = on est jamais motivé « en général », mais on s'engage pour atteindre un but (ou pour réaliser une activité).

- **L'intensité de l'engagement** = plus on est motivé, et plus on s'engage.

- **La persistance de l'engagement** = la « motivation continuée » (Famose, 2001) débouche sur la persévérance qui est l'engagement sur la durée.

Avant d'aller plus loin : motivation → apprentissage ?

- L'idée selon laquelle **il est nécessaire d'être motivé pour apprendre** est une idée très largement partagée.
- Mais attention aux affirmations trop « rapides » : cette affirmation est en général simplement déclamée, **rarement démontrée** !
- D'abord ce n'est pas une règle absolue : il existe des **apprentissages incidents** (= il est possible d'apprendre sans intention d'apprendre).
- Au contraire l'excès de motivation provoque parfois **des formes « d'emportement »** incompatibles avec la concentration nécessaire pour transformer ses façons habituelles de faire (= pour apprendre).
- Ensuite cette relation positive mérite d'être expliquée : **pourquoi la motivation est-elle favorable aux apprentissages en EPS** ?
- Enfin, cette relation est soumise à des **conditions** car si l'élève est toujours motivé par quelque chose, il n'est pas toujours motivé pour apprendre → **objet du cours !**
- **L'engagement** est le « chainon manquant » le plus important pour comprendre le lien causal entre motivation et apprentissage.

II
Problématiques
= hypothèses défendues

Problématique : proposition 1

En partant du principe qu'apprendre ne se décrète pas et qu'il existe des conditions pour apprendre (J.Bertch, C.Le Scanff, 1995), nous montrerons que l'engagement des élèves est nécessaire à l'enrichissement de leurs manières habituelles de faire. L'enseignement étant une aide à l'apprentissage, nous expliquerons comment les interventions de l'enseignant créent un climat motivationnel favorable à un engagement dirigé vers la construction de compétences. Inciter l'adolescent à s'engager pour apprendre, c'est interagir favorablement avec sa motivation d'accomplissement, en l'amenant 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. Le tout sans le mettre « sous contrôle », c'est-à-dire en préservant son sentiment d'autodétermination, pour lui permettre de construire activement son autonomie.

Problématique : proposition 1 (reformulation)

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'engagement des adolescents dans des tâches d'apprentissage, alors que la perception et l'expérience de la réussite renforcent cet engagement dans la durée. Si l'engagement est nécessaire pour agir, la persévérance est indispensable pour apprendre, car il n'y a pas d'apprentissage sans pratique inscrite dans le temps et sans répétions (Newell & Rosenbloom, 1981).

(Dans un devoir, la problématique peut être reformulée afin de rendre sa compréhension plus facile pour le correcteur. Il s'agit de reprendre l'hypothèse, mais sous une autre forme rédactionnelle. Attention néanmoins car cette stratégie présente l'inconvénient d'alourdir le paragraphe, et surtout, elle risque de créer de l'ambiguïté, de l'incompréhension ou du paradoxe, si au final c'est une autre hypothèse qui est rédigée. La reformulation est donc à réserver aux candidats dotés d'une parfaite maitrise de l'expression écrite. Sur le plan lexical, la reformulation débute aussi par une routine, dont la fonction est d'indiquer clairement au correcteur que la problématique est précisée : par exemple « *en d'autres termes…* », ou « *autrement dit…* »)

Problématique : proposition 2

Nous développerons l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS réunit les conditions pédagogiques et didactiques de l'engagement de tous les élèves, afin que chacun puisse y trouver l'occasion de construire des compétences, s'épanouir corporellement, et développer une gamme élargie de ses ressources personnelles. Mais pour viser une « *pratique physique raisonnée* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement générale et technologique, 2019), le curseur de l'engagement de soi devra se régler entre participation minimale et investissement débridé. Nous montrerons enfin qu'autour du plaisir pris, des sensations éprouvées, des émotions ressenties, des satisfactions rencontrées, l'engagement dans la leçon d'EPS peut déborder ce cadre spatialement et temporellement limité, pour rejaillir sur la volonté de « *s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire* » (ibid.).

Problématique : proposition 2 (reformulation)

En d'autres termes, en acceptant de s'engager en EPS, l'élève progresse dans la maîtrise des habiletés supports de son efficacité motrice, et à certaines conditions, il apprend aussi à s'engager lucidement dans la pratique des APSA. Au-delà, lorsque les « tranches de vie » sont suffisamment originales, valorisantes, et épanouissantes, chaque adolescent peut apprendre à aimer s'engager, notamment pour construire « *une culture de l'activité physique régulière et durable* » (ibid.).

(Dans un devoir, la problématique peut être reformulée afin de rendre sa compréhension plus facile pour le correcteur. Il s'agit de reprendre l'hypothèse, mais sous une autre forme rédactionnelle. Attention néanmoins car cette stratégie présente l'inconvénient d'alourdir le paragraphe, et surtout, elle risque de créer de l'ambiguïté, de l'incompréhension ou du paradoxe, si au final c'est une autre hypothèse qui est rédigée. La reformulation est donc à réserver aux candidats dotés d'une parfaite maitrise de l'expression écrite. Sur le plan lexical, la reformulation débute aussi par une routine, dont la fonction est d'indiquer clairement au correcteur que la problématique est précisée : par exemple « *en d'autres termes…* », ou « *autrement dit…* »)

Problématique : proposition 3

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'activité de l'enseignant n'est pas au service de n'importe quel engagement des élèves. Si les adolescents poursuivent des buts en éducation physique et sportive, ceux-ci ne sont pas tous des buts favorables aux apprentissages. Parfois, la volonté de protéger son sentiment de compétence peut même les inciter les à déployer des stratégies contre-productives pour apprendre. Nous montrerons comment il est possible de créer un climat favorable à un engagement vers des buts de maîtrise (des buts pour progresser et apprendre), mais aussi comment enseigner un "savoir s'engager" afin que les efforts produits ne soient pas seulement une façon de se défouler.

Problématique : proposition 3 (reformulation)

Autrement dit, « motiver » un élève en EPS, ce n'est pas seulement créer les conditions du déclenchement (engagement) et de la persistance (persévérance) de l'activité, c'est aussi agir sur la direction des comportements, de façon à favoriser des buts adaptatifs, c'est-à-dire des buts dirigés vers les transformations sans lesquelles il n'y a pas de construction de compétences. Aimer s'engager corporellement et savoir le faire de façon raisonnée, c'est « *faire le choix d'un engagement dans l'activité physique de manière durable* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement générale et technologique, 2019).

III
Avant de traiter l'hypothèse
→ s'engager (pas n'importe comment) est nécessaire pour apprendre

Rappel : il existe des conditions pour apprendre

- L'apprentissage ne se décrète pas par la seule volonté de l'enseignant : il existe des conditions pour apprendre.

- Pour apprendre, il faut capitaliser ses expériences à partir de mécanismes cognitifs qui permettent de transformer ses manières habituelles de faire (car il n'y a pas d'apprentissage sans modification de ce que l'on sait ou de ce que l'on fait)

- Il existe plusieurs théories de l'apprentissage moteur qui apportent des explications différentes sur les mécanismes mis en œuvre pour apprendre (behaviorisme, socioconstructivisme, théories du paradigme cognitiviste ou du paradigme écologique…).

- La connaissance des conditions pour apprendre par l'enseignant inspire son activité (= ses procédures d'enseignement, ses interventions, ses gestes professionnels).

- Ces relations entre façons d'enseigner et façons d'apprendre ne sont pas prescriptives (complexité).

Rappel : les conditions pour apprendre

- Apprendre suppose une intention d'apprendre, c'est-à-dire (dans l'idéal) une motivation de maîtrise favorisée par un climat motivationnel d'apprentissage.

- Apprendre suppose la confrontation à une contrainte suffisante pour activer les processus auto-adaptatifs et ne pas faire « comme d'habitude ». Par la conception et la mise en œuvre de tâches motrices adaptées à chacun, l'enseignant organise cette résistance du milieu selon une progressivité didactique.

- Pour les présupposés cognitifs surtout, apprendre suppose que l'élève se fixe un but clair et qu'il puisse apprécier les effets de ses actions (écart au but), pour surmonter ses erreurs et capitaliser ses expériences.

- Pour toutes les théories de l'apprentissage, apprendre suppose une quantité importante de pratique et un grand nombre de répétitions. Les répétitions en conditions variables favorisent l'adaptabilité des actions motrices. Pour apprendre, la répétition est la condition qui prédomine sur toutes les autres (elle est reconnue par toutes les théories de l'apprentissage moteur) : c'est d'abord la pratique qui apporte des transformations. Pour autant toute expérience n'est pas une connaissance (= il ne suffit pas de vivre une expérience pour devenir compétent).

- Il existe des étapes de l'apprentissage moteur qui justifient une évolution des procédures d'enseignement le long d'une chronologie, entre la première compréhension du but, et l'automatisation des actions.

Apprendre n'est pas toujours la priorité !

Les élèves ne sont pas toujours prioritairement mobilisés pour apprendre. Leur activité en EPS est parfois guidée par d'autres préoccupations (qui en général se combinent) :

- cathartique (se défouler physiquement),
- hédonique (éprouver un plaisir immédiat),
- affinitaire (être avec les copains),
- narcissique (montrer aux autres sa compétence, ou éviter d'être ridicule),
- compétitive (gagner, être le meilleur),
- utilitaire (obtenir une bonne note).

C'est à l'enseignant de créer dans la séance un climat motivationnel de maîtrise (C.Ames, 1987) c'est-à-dire un climat au sein duquel la préoccupation majeure de l'élève est d'apprendre et de progresser (ce qui n'exclut pas certaines des autres préoccupations).

Apprendre n'est pas toujours la priorité !

→ Il faut donc réfuter l'idée selon laquelle les élèves ne sont pas motivés : « *tous 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).

→ Et faire l'hypothèse d'une cohérence interne et d'une rationalité des actions individuelles (Nicholls, 1984) = tout comportement (même une attitude passive) est l'émanation d'un choix personnel, donc motivé → les élèves poursuivent toujours un but (éviter de paraître ridicule par exemple).

J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury (1995) : « *Dire qu'il suffit d'être motivé pour apprendre est une affirmation un peu simpliste et source d'erreurs pédagogiques (…) l'individu est toujours motivé, chacun de ses actes pouvant être interprété, identifié par un but particulier à atteindre. Dans ce cadre, la question devient par quoi l'élève est-il motivé ? Il est en effet des motifs qui sont à l'origine des comportements adaptatifs et d'autres qui engendrent des comportements non adaptatifs* » (…) *L'assertion « cet enfant n'est pas motivé », prise au sens strict, n'a pas de sens. Et il faut comprendre tous comportements (même s'il s'agit d'une attitude passive) comme l'émanation d'un choix personnel, donc motivé. Il peut arriver, par exemple, que l'analyse affectivo-cognitive de la situation (par exemple la tâche et le contexte d'apprentissage qui sont proposés), ainsi que l'auto-estimation de ses ressources conduisent un élève à sélectionner des conduites qui ne soient pas favorables à l'apprentissage (un abandon prématuré par exemple). Néanmoins, ces comportements sont « motivés », au sens où ils correspondent à un but fixé (ne pas apparaître ridicule, par exemple). En conséquence, affirmer d'un élève qu'il n'apprend pas parce qu'il n'est pas motivé, ne peut être recevable sans précisions importantes* ».

L'activité de l'enseignant n'est pas au service de n'importe quel type d'engagement : favoriser une motivation adaptative

Si les élèves sont toujours motivés, leurs choix et leur engagement peuvent soit favoriser les apprentissages, soit au contraire les entraver

→ distinction entre **comportements adaptatifs et non adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage.**

La question essentielle devient donc : quels sont les principaux buts qui dirigent l'activité des élèves en EPS et comment favoriser ceux qui déclenchent un engagement propice aux apprentissages ?

L'activité de l'enseignant n'est pas au service de n'importe quel type d'engagement : favoriser une motivation adaptative

- « ***Un comportement adaptatif*** *caractérise la conduite d'un élève propice aux acquisitions. Si les conditions d'app. lui permettent le libre choix de la difficulté de la tâche, il sélectionne celle qui peut le faire progresser, c-a-d celle qui lui pose un problème optimal (ni trop facile, ni trop difficile). Il est persévérant, s'acharne face à la difficulté, réalise de nombreuses tentatives. Il investit des efforts considérables, et peut être amené à demander des conseils à son professeur. Enfin, il reste motivé par la situation, et peut reproduire la tâche en dehors du contexte initial d'apprentissage* ».

- « ***Un comportement non adaptatifs*** *peut se définir en opposition aux descriptions précédentes. Eviter la difficulté, fournir peu d'effort, abandonner précocement au moindre échec, faire le pitre, développer une forte aversion pour la situation, ou « sécher » volontairement un cours sont des conduites qui ne sont pas opportunes pour les acquisitions* » Famose, Sarrazin, Curry, 1995.

Famose, Sarrazin, Curry, 1995

Comportement motivationnels adaptatifs ou non adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage
(Famose, Sarrazin, Cury, 1995)

MOTIVATION	APPRENTISSAGE	
VARIABLES COMPORTEMENTALES	COMPORTEMENTS ADAPTATIFS	COMPORTEMENTS NON ADAPTATIFS
Choix de la difficulté	Recherche de la difficulté optimale, défi	Trop facile ou trop difficile
Effort consenti	Important	Faible
Persévérance	Acharnement face aux obstacles	Fuite devant la difficulté, pitreries, cessation rapide
Motivation continuée	Appétence, volonté de poursuivre dans un autre contexte	Renoncement, voire rejet

Apprendre n'est pas toujours la priorité : favoriser des buts adaptatifs pour apprendre

SYNTHESE

- Mobiliser ses ressources à un niveau minimum est une condition pour apprendre.
- Mais pour les élèves apprendre n'est pas toujours la priorité : parfois ils suivent des buts qui ne sont pas favorables à la transformation de leurs conduites habituelles.
- Parfois les élèves préfèrent se protéger en refusant de s'engager (ou en adoptant d'autres types de comportements), car apprendre présente le risque de paraitre ridicule en situation publique.
- On distingue donc des comportements adaptatifs et des comportements non adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage.
- L'activité de l'enseignant doit réunir les conditions pour que le contexte au sein duquel les élèves apprennent soit favorable à des comportements adaptatifs (les élèves <u>veulent</u> apprendre).

IV
Avant de traiter l'hypothèse
→ clarifications théoriques sur la motivation

S'engager c'est poursuivre un but : les types de buts possibles en EPS

E.Deci (1975) distingue :

1. Une **motivation intrinsèque** dont les deux principaux ressorts sont le sentiment de compétence et sentiment d'autodétermination + contacts sociaux et plaisir (jeu, sensations…).
2. Une **motivation extrinsèque** : présence d'un renforcement positif (récompenses = buts) ou négatif (punitions = anti-buts) « surajouté » à la tâche elle-même = notes, argent, médailles, bons points, approbations verbales, réprimandes, promesses des parents…

Qu'est-ce qui marche le mieux : la carotte ou le bâton ? : une expérience de Elizabeth Hurlock en 1925 a montré en comparant un groupe « réprimande », un groupe « compliment », et un groupe « contrôle » la supériorité du groupe complimenté qui se perfectionne avec rapidité dans la résolution de problèmes de math. Avec le groupe réprimandé la performance augmente temporairement, mais elle chute ensuite en raison du stress.

Notons que l'école fait un usage abusif des récompenses et punitions de toutes sortes (cela commence par les bons points et les images…). Plus tard, c'est l'évaluation qui prend le relais.

S'engager c'est poursuivre un but : les types de buts possibles en EPS

- Les recherches ont démontré un effet délétère de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1980) car la contrainte affecte négativement les perceptions de contrôle (sentiment d'auto-détermination).

La motivation extrinsèque « tue » la motivation intrinsèque : E.Deci a découvert que des étudiants qui jouent à des puzzles en 3D très attractifs continuent à la faire pour le plaisir, alors que des étudiants qui ont été rémunérés pour chaque puzzle réalisé arrêtent de jouer lorsque le renforcement a disparu.

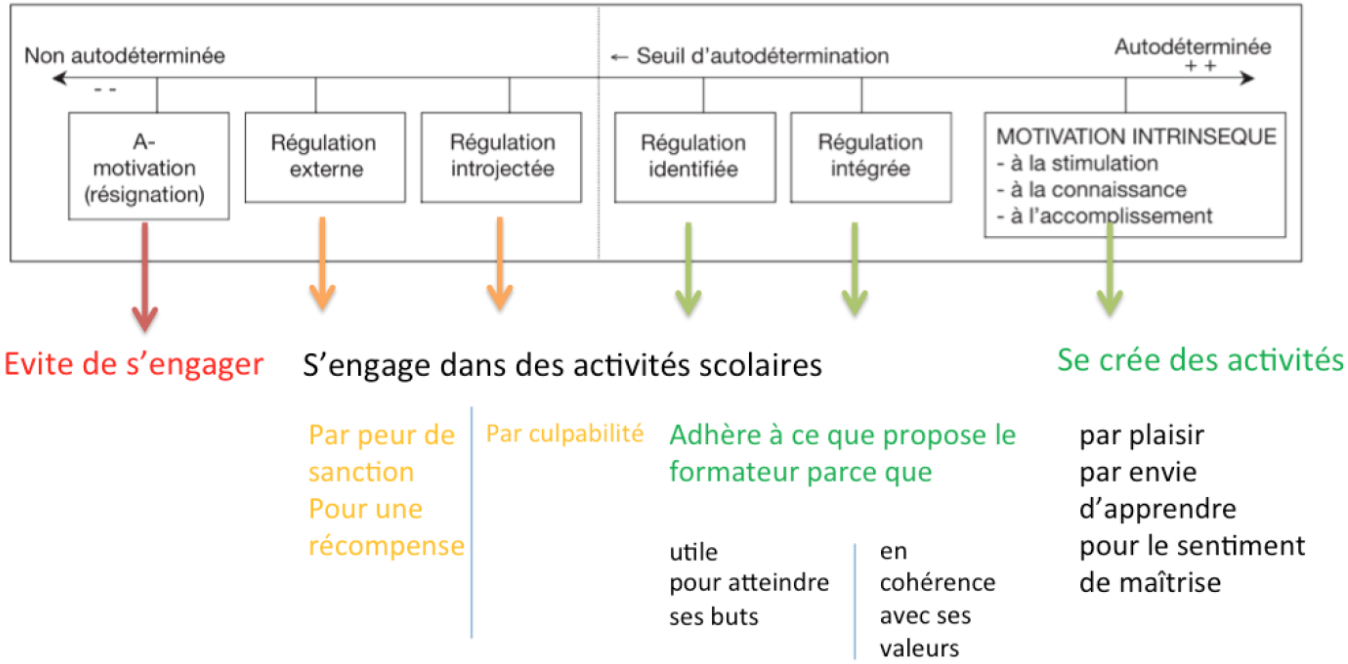
Mais utilité en cas d'absence de motivation intrinsèque : « *La motivation extrinsèque n'a pas toujours la cote dans les théories des relations humaines actuelles, mais elle reste bien utile quand l'envie n'est pas au rendez-vous* » (Dortier, 2015) → toute les activités ne peuvent être attractives dès le départ !

Plutôt que de « diaboliser » la motivation extrinsèque, il est préférable de préférer le principe des buts multiples : **la motivation extrinsèque est utile, notamment en cas d'absence totale de motivation intrinsèque, dans la perspective de placer un « levier » à l'engagement** : « *Les récompenses extrinsèques peuvent aussi être nécessaires à la fois pour initier, installer une motivation intrinsèque là où elle n'existe pas encore. Par exemple, les récompenses extrinsèques peuvent avoir un effet motivationnel positif lorsque les tâches d'app. ne sont pas part. intéressantes au premier abord* » (Famose, 2001).

Anny Mansy (1990) : « *Utiliser des récompenses extrinsèques dans le but de contrôler l'activité ne peut se concevoir qu'en l'absence de motivation intrinsèque* » → **Attitude lucide : tout ne peut être tout de suite intrinsèquement motivant !**

S'engager c'est poursuivre un but : les types de buts possibles en EPS

- Les recherches de Deci et Ryan ont ensuite évolué : ces chercheurs parlent moins de motivation intrinsèque et extrinsèque que de motivation autodéterminée et non-autodéterminée.
- La motivation peut se situer le long d'un continuum entre amotivation (absence complète de motivation) et motivation intrinsèque.



S'engager c'est poursuivre un but : les types de buts possibles en EPS

Selon la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (2002) trois besoins psychologiques fondamentaux et universels alimentent la motivation autodéterminée :

1. Le besoin d'autonomie = besoin de se sentir libre, à la source de ses actions, de faire des choix.
2. Le besoin de compétence = besoin d'être efficace, performant, de relever des défis.
3. Le besoin de proximité sociale = besoin de se sentir accepté et reconnu par autrui, de recevoir de l'attention, d'appartenir à un groupe social.

- Selon la TAD, l'individu est d'autant plus motivé que le contexte de la tâche (et plus généralement de l'activité) lui permet de satisfaire ces besoins.

- La satisfaction de ces besoins agit également favorablement sur le bien-être et donc sur la santé.

- Le contexte général de la leçon d'EPS et le **style motivationnel** de l'enseignant (Reeve et *al*. 2014) est de nature à favoriser plus ou moins ces trois besoins fondamentaux.

S'engager c'est poursuivre un but : les types de buts possibles en EPS

Selon la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (1984) les sujets poursuivent 2 grands types de buts en contexte d'accomplissement :

1. **Des buts de maîtrise** (ou buts d'orientation vers la tâche) où l'élève cherche à apprendre, progresser, gagner en habileté. Ce type de but est auto-référencé.
2. **Des buts de performance** (ou buts d'orientation vers l'ego) où l'élève cherche avant tout à démontrer sa compétence et à éviter de paraitre malhabile ou ridicule. Ce type de but est normativement référencé.

- Ces deux orientations motivationnelles sont des dispositions qui dépendent de l'histoire des individus (la façon dont ils ont intégré dans leur famille, à l'école, en club sportif, les attentes prioritaires en situation d'accomplissement).

- Elles dépendent aussi du **climat motivationnel**, qui définit le contexte social d'accomplissement de la tâche (selon que ce contexte "valorise" les progrès et l'apprentissage, ou plutôt la performance et les comparaisons interindividuelles).

Zoom sur : buts de maîtrise vs buts de performance

Buts de maîtrise et buts de performance n'ont pas les mêmes effets sur l'engagement et donc sur l'apprentissage

Buts de maîtrise

- apprendre et progresser, maîtriser des actions, mener des projets de transformation ;
- processus de comparaison auto-référencé selon un processus diachronique (se comparer à soi dans le temps);
- **comportements presque toujours adaptatifs** = choix optimaux, engagement soutenu, persévérance, acceptation de la difficulté, recherche de l'aide…

Buts de performance

- Faire la preuve de sa compétence en se comparant, éviter de paraitre ridicule ;
- l'apprentissage est un moyen, pas une fin ;
- **comportements souvent non adaptatifs** (notamment chez les sujets présentant un faible niveau de compétence perçue) = réduction de l'effort, refus d'apprendre pour ne pas prendre le risque de paraitre incompétent, rejet des erreurs…

Zoom sur : buts de maîtrise vs buts de performance

J.-P.Famose (2001) : « *Ces deux orientations de but ont chacune, de manière stable, des configurations de comportements distinctes vis-à-vis de l'apprentissage notamment lorsque les tentatives initiales produisent un échec. Par exemple, à la suite d'un échec, la poursuite de buts de maîtrise est associée à de hauts niveaux d'effort, à une forte persévérance pour trouver des solutions aux problèmes, et au développement de stratégies d'apprentissage nouvelles ou alternatives. En revanche, en cas d'échec, les orientations de buts compétitives sont associées chez les élèves manquant de confiance en soi à un sentiment d'impuissance, à l'abandon des tâches, et à des états émotionnels négatifs qui semblent augmenter considérablement les risques d'échec scolaire* ».

E.Thill (1999) : « *Pris dans leur ensemble, les résultats montrent que les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. A l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion des performances* » (…) *Ce sont les buts de compétition qui génèrent de la distraction, de l'anxiété, et une menace pour l'estime de soi* ».

C.Gernigon (2013) : « *Un but de maîtrise est favorable à la motivation, tandis qu'un but de performance ne l'est que lorsqu'on est certain de sa réussite* ».

Des recherches montrent néanmoins que les élèves qui réussissent le mieux à l'Ecole poursuivent les deux types de buts : c'est la théorie des buts multiples (Wentzel, 1991) = **orthogonalité des buts**

Zoom sur : buts de maîtrise vs buts de performance

J.-P.Famose (2001) : « *Ces deux orientations de but ont chacune, de manière stable, des configurations de comportements distinctes vis-à-vis de l'apprentissage notamment lorsque les tentatives initiales produisent un échec. Par exemple, à la suite d'un échec, la poursuite de buts de maîtrise est associée à de hauts niveaux d'effort, à une forte persévérance pour trouver des solutions aux problèmes, et au développement de stratégies d'apprentissage nouvelles ou alternatives. En revanche, en cas d'échec, les orientations de buts compétitives sont associées chez les élèves manquant de confiance en soi à un sentiment d'impuissance, à l'abandon des tâches, et à des états émotionnels négatifs qui semblent augmenter considérablement les risques d'échec scolaire* ».

E.Thill (1999) : « *Pris dans leur ensemble, les résultats montrent que les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. A l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion des performances* » (…) *Ce sont les buts de compétition qui génèrent de la distraction, de l'anxiété, et une menace pour l'estime de soi* ».

C.Gernigon (2013) : « *Un but de maîtrise est favorable à la motivation, tandis qu'un but de performance ne l'est que lorsqu'on est certain de sa réussite* ».

Et un paradoxe difficile à dépasser : comment créer un climat favorable aux buts de maîtrise alors que la plupart des APS enseignées en EPS ont une logique culturelle de compétition et de comparaison sociale ?

S'engager c'est poursuivre un but : les types de buts possibles en EPS

Le modèle initial de Nicholls (1994) a ensuite été révisé et enrichi not. par Elliot (1997, 2001), pour proposer un modèle tridimensionnel, puis un modèle quadridimensionnel des buts d'accomplissement (dit 2X2 buts). Ce modèle distingue :

1. **Des buts d'approche de la maîtrise** = s'engager pour apprendre et pour améliorer sa compétence. **C'est le type de but le plus favorable à l'engagement et à l'apprentissage.**
2. **Des buts d'évitement de la maîtrise** = s'engager pour éviter une détérioration de sa compétence.
3. **Des buts d'approche de la performance** = s'engager pour démontrer sa compétence (mieux réussir que les autres).
4. **Des buts d'évitement de performance** = éviter la démonstration d'incompétence (ne pas échouer, ne pas faire moins bien que les autres). Ce type de but peut amener l'élève à refuser d'apprendre et le conduit souvent à déployer des stratégies d'auto-handicap qui nuisent à l'apprentissage.

Créer un contexte permettant de s'engager pour apprendre : la notion de climat motivationnel

Le **contexte** au sein duquel l'individu est amené à exercer son activité influence ses orientations motivationnelles : buts de maîtrise (apprendre et progresser) ou buts compétitifs (se comparer aux autres).

Il s'agit du climat motivationnel, notion développée par C.Ames (1992), et qui correspond aux « *critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un professeur, un parent… à l'intérieur du contexte de réalisation* » (G.C.Roberts, D.C.Treasure, 1999).

Famose, Sarrazin, Cury (1995) : « *Le cadre de vie, la pression éducative ont des effets sensibles sur l'adoption d'un but particulier » (…) Les parents, les enseignants ou les entraîneurs créent, par la structure générale des informations qu'ils donnent ou des consignes qu'ils prescrivent un climat psychologique qui influence l'adoption d'un type de but* » = **inciter les enfants à comparer leurs résultats à ceux d'autrui ou insister sur leurs progrès personnels.**

Les buts en EPS

MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT : BUTS DE PERFORMANCE	But de supériorité sociale Démontrer sa compétence Vouloir être le meilleur Eviter à tout prix de paraître ridicule
MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT : BUTS DE MAITRISE	But de maîtrise de la tâche Devenir compétent Apprendre, progresser dans les habiletés Mener à bien un projet de transformation
BUTS EXTRINSEQUES	Obtenir des récompenses Éviter des punitions Obtenir un gain matériel Obtenir une bonne note
BUTS ORIENTES VERS LES CAMARADES DE LA CLASSE	But d'intégration sociale Obtenir l'approbation et l'affection des autres Chercher à être intégré dans le groupe (pas isolé) Aider les pairs et faciliter leur bien-être Contrôler les autres et les dominer
BUTS HEDONISTES (= buts intrinsèques)	S'efforcer de maximiser le plaisir personnel Jouer : Agôn, Ilinx, Mimicry, Alea (Caillois, 1956) Ressentir des sensations positives dans la pratique des APSA
BUTS ORIENTES VERS LES ADULTES	Gagner l'estime des enseignants Faire plaisir au professeur ou à ses parents Ne pas décevoir

Différents types de buts en EPS

SYNTHESE

- Deci (1975) distingue la **motivation intrinsèque** qui renvoie à la satisfaction associée à la réalisation de la tâche elle-même, et la **motivation extrinsèque** qui porte sur les conséquences qu'apporte cette réalisation. La motivation intrinsèque assure les conditions de la persévérance (= engagement sur la durée).
- En altérant le sentiment d'autodétermination, les buts extrinsèques dégradent les buts intrinsèques initiaux (Deci & Ryan,1980) → manipuler la « carotte » ou le « bâton » n'est pas la meilleure façon pour renforcer la motivation, mais cela se justifie pour « placer un levier » ou « activer un starter » en l'absence de tout intérêt initial.
- Selon la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci & Ryan (2002) il existe différentes formes de motivation qui varient selon le degré d'autodétermination des sujets (sentiment de s'engager librement ou sous la contrainte) entre a-motivation et motivation intrinsèque.
- Selon la TAD, l'individu est d'autant plus motivé que le contexte de la tâche lui permet de satisfaire trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin de proximité sociale.

Différents types de buts en EPS

SYNTHESE

- La théorie de Nicholls (1984) repose sur une structure bidimensionnelle des buts d'accomplissement qui distingue les **buts de maîtrise** et les **buts compétitifs**.

- Les buts les plus favorables pour apprendre sont les buts de maîtrise : ils stimulent des comportements adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage (notamment parce que l'engagement se maintient en cas d'erreur). Ce sont aussi les buts les plus « protecteurs » envers l'estime de soi et l'anxiété (les buts de performance génèrent souvent du stress).

- Selon les critères de succès (et de jugement) qui sont projetés sur les élèves (plutôt se comparer aux autres ou plutôt valoriser les progrès personnels), il est possible de créer un climat motivationnel de maîtrise dans la séance.

- En EPS il est recommandé de créer les conditions d'un climat motivationnel de maitrise à la fois pour des raisons didactiques (apprendre) et éducatives (construire un citoyen épanoui).

L'expectation et la valence

Selon les théories de l'expectation valence (Atkinson, 1957 : Vroom, 1964), l'élève s'engage s'il pense pouvoir atteindre le but (« je peux y arriver »), et si la valence (attractivité du but) est suffisamment importante :

- **l'expectation** est la probabilité subjective de réussite : elle dépend de la confiance en soi.
- **la valence** est la valeur, l'importance, l'attractivité du but ou plus généralement de l'activité

Afin qu'un élève s'engage dans un tâche, il faut donc qu'il estime pouvoir réussir cette tâche, mais aussi que cette tâche soit importante à ses yeux.

Pour favoriser la motivation, les conditions de réalisation de la tâche doivent donc :

- **Susciter la confiance en soi.**
- **Revêtir un intérêt immédiat ou différé pour l'élève.**

Notons que ce modèle de la motivation d'implique pas que les sujets soient conscients de toutes ces données : la plupart de ces cognitions se jouent à un niveau infra-conscient.

L'expectation et la valence

SYNTHESE

- Les théories de l'expectation-valence sont un ensemble de modèles psychologiques selon lesquels l'engagement du sujet repose sur le produit de la probabilité subjective d'atteindre le but (expectation), et de la valeur de ce but pour le sujet (valence).

- Créer les conditions de la motivation, c'est donc favoriser la confiance en soi (pour que l'élève se sente capable « d'y arriver »), et en même temps conférer de l'importance au but à atteindre.

IV
Traitement de l'hypothèse
→ quel enseignement pour que les élèves s'engagent et pour qu'ils apprennent à s'engager

Comment enseigner pour favoriser l'engagement de tous les élèves en EPS ?

Les modèles théoriques de la motivation inspirent les interventions de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves selon 4 grandes orientations :

- **Renforcer la valeur du but.**
- **Soutenir l'autonomie**.
- **Soutenir la compétence et la confiance en soi.**
- **Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale**.

Renforcer la valeur du but : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

1. **Des buts qui s'approchent d'un optimum** :
   - raisonnablement **difficiles** (= défis),
   - et/ou raisonnablement **nouveau** (curiosité),
   - et/ou raisonnablement **risqué** (risque subjectif proche du risque préférentiel).

Les travaux de Champagnol (1976) montrent que la difficulté de la tâche est génératrice d'affects positifs jusqu'à un certain niveau au-delà duquel des sensations désagréables se développent chez le sujet.

La difficulté, la nouveauté et le risque sont des sources de dissonance cognitive (Berlyne, 1960) susceptibles de susciter l'engagement du sujet dans la tâche.

L'enseignant doit « régler le curseur » de la difficulté (Famose, 1990) , de la nouveauté, et du risque subjectif (Delignières, 1993) de façon à susciter l'intérêt.

Par exemple **une situation-problème** à résoudre avec une « *énigme mobilisatrice* » (Meirieu, 2015) satisfait à la fois le besoin de défi et de curiosité.

Renforcer la valeur du but : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

2. **Des buts qui confèrent un véritable pouvoir, un pouvoir facilement identifiable par les élèves** : les élèves ont besoin de penser que ce qu'ils apprennent est important, que cela va leur permettre de « faire des choses » tangibles.

Certaines habiletés motrices sont socialement valorisées par les images médiatiques qui les présentent comme des « emblèmes » des activités sportives. Ces images alimentent les représentations sociales des élèves : salto en gym, fosbury en athlétisme, virage culbute en natation, dribble dans le dos en basket-ball…

Les apprentissages en EPS doivent déboucher sur des pouvoirs d'action dans l'environnement :

- savoir nager plusieurs nages,
- savoir éviter des obstacles en VTT,
- savoir grimper une voie difficile en escalade,
- savoir sauter en fosbury,
- maîtriser des coups au tennis,
- shooter en course en basket-ball (double pas),
- faire un salto en gymnastique,
- etc.

Renforcer la valeur du but : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

3. **Des buts avec du sens** : parfois l'élève se démobilise car il ne perçoit pas l'intérêt de ce qu'on lui propose (« à quoi ça sert ? ça me mène où ? ça a ni queue ni tête »).

Une pédagogie du sens en EPS se fonde sur :

- Des finalisations de séquence significatives et claires pour aider l'élève à faire le lien entre le court terme (la tâche, la séance), et le moyen terme (la séquence).
- Des formes de pratiques scolaires qui tout en étant des créations originales respectent le fond culturel de l'APSA de référence : respecter l'authenticité de l'APSA, c'est identifier ses « contraintes emblématiques ».

→ En EPS l'élève veut « jouer eu foot, au basket, au badminton, monter des voies en escalade, lancer ou sauter le plus loin en athlétisme », etc.

Renforcer la valeur du but : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

4. **Des buts proches et/ou concrètement matérialisés dans l'environnement** : selon Locke & Bryan (1966), les buts concrets et spécifiques stimulent beaucoup plus les efforts des enfants que les buts vagues et généraux.

L'expérience de Bandura et Schunk (1981) montre que lorsque les objectifs sont clairs et que le niveau de performance est facilement discernable, l'efficacité personnelle opère comme un régulateur dans l'atteinte de la performance. **Les buts proximaux, qui permettent des autoévaluations fréquentes, sont plus à même de soutenir la motivation.**

Les **critères de réussite clairs et concrets** permettent de rendre l'évaluation des résultats contrôlable par l'élève lui-même.

→ Il faut « faire parler » la tâche à la place de l'enseignant en **aménageant le milieu** pour que le but apparaissent clairement, et pour que l'apprenant perçoive à chaque fois s'il a réussi ou échoué.

Renforcer la valeur du but : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

5. **Des buts originaux** qui « surprennent » les élèves.

Antoine Prost (1985) : « *Nous vivons dans une société dans laquelle l'intérêt est sans cesse relancé (…) Dès lors, faire classe toujours de la même façon, donner toujours les mêmes exercices, les mêmes problèmes, c'est jouer la difficulté. C'est, à coup sûr, décourager des élèves qu'il serait possible de mobiliser, avec un peu d'imagination, en variant le ton, en changeant le style, sans pour autant céder à la démagogie* ».

Parution en 2003 d'un ouvrage collectif intitulé « *L'ennui à l'école* », montrant que pour une génération habituée à « zapper » d'une chaîne à l'autre, ou à «surfer » sur le net, la monotonie et l'ennui sont souvent associés à l'institution scolaire.

- des projets novateurs autour d'une « aventure sportive »,
- des leçons qui se déroulent parfois en dehors des murs de l'établissement (en proposant du "vrai" plein-air par ex.),
- de la pratique en musique,
- des activités inédites ou « inventées »,
- des projets interdisciplinaires à fort pouvoir mobilisateur… etc.

La recherche de nouveauté ne doit pas entrer en concurrence avec les exigences de l'apprentissage, et notamment la constance des contraintes aménagées dans l'environnement. Comme prétexte au renouvellement, il ne s'agit pas de « *coller à cette mode du « butinage » sportif* » (B.Beunard, 1999), ni de « *s'adapter au règne du divertissement* » (L'ennui à l'école, 2003), mais au contraire de renverser la culture du « zapping ». Afin de concilier ces deux exigences (nouveauté / stabilité des conditions d'interaction avec le milieu), l'enseignant peut jouer, à l'échelle du cycle, sur la transversalité des acquisitions, et à l'échelle de la séquence et de la séance, sur l' « habillage » des tâches d'app. (la structure du problème à résoudre reste inchangée d'une tâche à l'autre, alors que les « traits de surface » sont réaménagés).

Renforcer la valeur du but : d'autres solutions plus ambivalentes

Il existe d'autres solutions pour augmenter la valeur du but. Mais leurs effets sur la motivation sont ambivalents, et ne profitent souvent qu'à certains élèves :

1. **Des buts qui exposent la réussite ou l'échec au regard des autres** : profitables seulement aux élèves dont le sentiment de compétence est élevé. Risque de renforcer un climat motivationnel de performance.

2. **Des buts avec la participation active de l'enseignant dans l'activité** : risque de perte de crédibilité et donc de déficit d'autorité pour l'enseignant.

3. **Des buts qui placent les élèves en compétition** : les effets de la compétition sur la motivation sont complexes et contradictoires. Dans la compétition il y a à la fois de la motivation intrinsèque (le jeu, l'émulation), et de la compétition extrinsèque (battre l'autre, ne pas se faire battre). « *La compétition pourrait donc être complexe, à la fois de type intrinsèque dans l'idéal de Coubertin – se dépasser soi-même, etc. – mais peut être surtout de type extrinsèque, avec les motivations de gagner des prix, ou une victoire sur les autres…* » (A.Lieury, F.Fenouillet, 1997).

4. **Des buts évalués :** l'évaluation est souvent un moyen efficace de renforcer la motivation. Mais là aussi ses effets sont complexes. Elle renforce la motivation extrinsèque (le note étant une sorte de « récompense ») et elle soutient surtout un climat motivationnel de performance. Mais elle revêt aussi une dimension intrinsèque car elle peut donner du sens à l'engagement dans la séquence (elle montre une direction, elle clarifie le but final à atteindre… elle facilite donc la mise en projet).

Renforcer la valeur du but : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

SYNTHESE

Agir sur la valeur du but pour renforcer l'attractivité de "ce qu'il y a à faire" est l'une des conditions pour stimuler l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Pour cela les interventions de l'enseignant proposent aux apprenants :

- des bus qui se rapprochent d'un optimum, avec notamment des défis ;
- des buts qui confèrent aux élèves un véritable pouvoir qu'il peuvent concrètement éprouver dans l'action ;
- des buts avec du sens : qui permettent aux élèves de se projeter et qui respectent le fond culturel des APSA ;
- des buts proches (proximaux) et/ou concrètement matérialisés dans l'environnement (critères de réussite simples, clairs et concrets, aménagement du milieu…) ;
- des buts originaux qui stimulent la curiosité car nous vivons dans une société où l'intérêt est sans cesse relancé.

Soutenir l'autonomie : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

1. Des buts que l'élève peut **choisir** lui-même dans le cadre d'un **projet** attractif et personnalisé et qui permettent de satisfaire le besoin d'autonomie (ou besoin d'autodétermination).

Se mettre en projet, c'est être animé par un fort désir d'atteindre un objectif final, objectif susceptible de faire admettre l'utilité de l'effort pour assouvir ce désir. Nous pensons en effet que les adolescents acceptent les efforts, dès lors qu'ils savent où ils vont, et dès lors qu'ils perçoivent qu'ils se rapprochent du but.

A l'échelle de la séquence, l'enseignant organise pour ses élèves les conditions d'« *un projet attractif, réaliste et personnalisé* » (J.-A.Méard, 2000) qui débouche sur « *un élève qui sait s'entraîner de façon autonome* » aux lycées (2019).

<u>Cette mise en projet est donc mise en valeur par les programmes EPS à l'échelle du parcours de formation</u> :

« *Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Compétence travaillée, Prog. du cycle 4, 2015).

« *L'EPS s'attache à différencier les conditions d'enseignement pour que chaque élève puisse progresser et réaliser des projets individuels et collectifs. L'accès progressif à l'autonomie conduit les élèves à opérer des choix dans des contextes de pratique différents* » (Programme EPS du lycée

Soutenir l'autonomie : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

2. Des rôles et des responsabilités confiés à l'élève et progressivement élargis de la sixième à la terminale. Cette "dévolution" qui fait confiance à l'élève permet aussi de le "faire grandir" (= dimension motivationnelle et éducative).

Se voir confier une responsabilité augmente à la fois le sentiment de compétence et d'autodétermination, mais à condition que cette responsabilité ait une valeur aux yeux de l'élève (ranger le matériel, c'est rarement valorisant !).

L'enseignant « dévolue » une partie de ses responsabilités, et il inscrit cette dévolution le long d'une progressivité didactique à l'échelle du parcours de formation.

Dans les programmes aussi :

« *Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat* » (Compétence travaillée, Prog. du cycle 4, 2015).

« *Par son engagement dans les APSA et dans différents rôles (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, etc.), l'élève construit des comportements sociaux* » (Programme EPS du lycée général et technologique, 2019).

+ responsabilités encore étendues dans le cadre de l'AS.

Soutenir l'autonomie : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

3. Un style d'enseignement « informant » qui fait confiance aux élèves, et non un style « contrôlant » qui les infantilise (Lieury & Fenouillet, 1997).

Les travaux plus récents enrichissent cette distinction en différenciant :

- Un style contrôlant.
- U style soutenant l'autonomie.
- Un style permissif.
- Un style chaotique.

(P.Sarrazin, D.Tessier, D.Trouilloud, 2006)

Caractéristiques du style « informant » :

- Une relation pédagogique empreinte à la fois de **bienveillance** et d'**exigence** et qui **explique** au lieu seulement d'imposer.
- Une **information régulière** par l'enseignant sur les objectifs à atteindre, les compétences à construire (= relation « contractuelle »).
- Des **feedback positifs** qui portent sur ce que fait l'élève (= qui l'aide à résoudre les problèmes) et pas seulement sur ce qu'il est.
- Un langage qui ne manipule ni la pression ni la culpabilité.
- Une **marge de liberté** avec des prises de décision et des résolutions de problème.
- Un **refus du « chantage affectif »** (travaille pour me faire plaisir !).
- Pas de sources extérieures de motivation : promesse de récompense, menace de punition, appel à l'évaluation pour « motiver » les élèves.

Exemple d'interventions inefficaces selon le cadre théorique de la TAD

Selon Leen Haerens au congrès ARIS 2020

Julien: Oh non, on fait encore cet exercice? C'est dur et ennuyeux!

PE teacher Valérie: Allez Marc, n'exagère pas, ce n'est pas comme si on faisait cet exercice tout le temps!!

Non prise en compte de la plainte = absence d'autonomie

Julien : Mais si! On l'a encore fait jeudi passé, et je ne l'aime pas du tout !

PE teacher Valérie : Bien Marc, dans la vie tu devras faire beaucoup de choses que tu n'aimes pas, et il est important que tu sois très actif pour atteindre un poids plus sain, donc tu dois être plus persévérant.

Régulation externe + sentiment de compétence atteint

Julien : Pff. C'était beaucoup plus amusant avec Mr Lenzen...

PE teacher Valérie : Marc, ça suffit, tu es irrespectueux. Commence à t'exercer maintenant, ou tu files chez le directeur !!!

Julien : *L'air en colère, soupire, commence à s'exercer*

Menace = relations sociales négatives

Exemple d'interventions efficaces selon le cadre théorique de la TAD

Selon Leen Haerens au congrès ARIS 2020

Julien: Oh non, on fait encore cet exercice? C'est dur et ennuyeux!

PE teacher Valérie: Tu ne te sens pas capable de réaliser cet exercice aujourd'hui Marc?

Souhaits et plaintes pris en compte = soutenir l'autonomie, créer une relation de confiance

Julien : Non! Nous avons fait cet exercice la semaine dernière et je n'aime vraiment pas ça.

PE teacher Yoric: Eh bien Marc, nous pourrions faire un exercice différent, mais pourquoi penses-tu que je commence la leçon avec cet exercice?

Julien : Je ne sais pas, la semaine dernière vous avez dit quelque chose à propos de se sentir plus énergique et d'être en forme.

Poser une question dont on sait que l'élève connait la réponse = soutenir besoin de compétence

PE teacher Yoric: Oui, en effet. Je penserai à un exercice différent pour la prochaine leçon, et si tu as toi-même des idées, tu pourras les partager avec moi, qu'en penses-tu?

Julien : *OK, allons-y☺*

Prise en compte de la plainte = relation sociales positive

Proposer une action de la part de l'élève= soutenir son besoin de compétence

Soutenir l'autonomie : quelques pistes pour l'activité de l'enseignant

SYNTHESE

L'activité de l'enseignant peut soutenir l'autonomie des élèves afin de les inciter à s'engager pour apprendre :

- En leur permettant de faire des choix et de prendre des initiatives, notamment dans le cadre d'un projet réaliste à haute valeur perçue.
- En leur confiant de plus en plus, du collège aux lycées, des rôles et des responsabilités qui sont importants pour eux.
- En adoptant un style d'enseignement « informant » emprunt de bienveillance, d'exigence, de confiance, d'explications régulières, de feedbacks positifs, d'espace de liberté…
- En refusant d'utiliser des sources extérieures de motivation pour « motiver » les élèves (récompenses, punitions, évaluations…).

Les déterminants de la confiance en soi

La confiance en soi dépend de quatre facteurs :

1. **La mémoire des résultats antérieurs** obtenus dans des situations similaires. Lorsque les pratiquants retrouvent, dans leur mémoire, des probabilités de succès chroniques cette information constitue un déterminant important de la confiance en soi.
2. **L'interprétation des résultats antérieurs**. Cette interprétation est fortement médiée par les attributions causales et par les analyses attributionnelles des événéments antérieurs (Weiner, 1986). Il s'agit des causes évoquées par le sujet pour expliquer le résultat obtenu sur la tâche. La réussite dépend-elle de mes compétences, de mes efforts, des autres, ou de la chance ? La confiance en soi augmente si le sujet attribue ses succès à ses compétences (cause interne et stable).
3. **Les croyances d'efficacité personnelle**. Ce sont les jugements effectués par les pratiquants sur les ressources personnelles qu'ils pensent posséder.
4. **La perception de la difficulté de la tâche**. Plus cette perception est élevée, et plus les probabilités que se donne le sujet d'atteindre le but diminuent.

Soutenir la compétence et la confiance en soi

1. Faire expérimenter le succès aux élèves.

La réussite est le levier motivationnel le plus efficace pour favoriser l'engagement :

« 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, 1993).

- Des expériences de « vraie » réussite grâce à une EPS de l' «*anti-zappping* » construite autour de « *fils rouges* » qui cible de véritables « *pas en avant* » pour les élèves (Ubaldi, 2004) = un nombre limité de compétences enseignées sur des séquences longues (Delignières, 2001).

- Des progrès facilement repérables pour « savoir que l'on a réussi » : faire constater les apprentissages aux élèves grâce à des critères de réussite simples et concrets (à l'échelle de la tâche) et des évaluations précisément critériées (à l'échelle de la séquence).

Soutenir la compétence et la confiance en soi

1. Faire expérimenter le succès aux élèves.

La réussite est le levier motivationnel le plus efficace pour favoriser l'engagement :

« *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, 1993).

- Utiliser plusieurs « leviers » pour faire réussir <u>tous</u> les élèves (même « *les plus éloignés de la pratique physique et sportive* »)

= performance, maîtrise, rôles, responsabilités, mise en projet, activités artistiques sans compétition, champ d'apprentissage 5 centré sur le projet d'entrainement et pas sur la performance, etc.

→ Il ne doit pas y avoir qu'un seul chemin de réussite possible en éducation physique (pour autant la "vraie" réussite pour un élève en EPS, c'est d'abord celle qui concerne « *des apprentissages techniques significatifs »,* D.Delignières, 2020).

Exemple pour favoriser l'engagement de différentes façons et la réussite par différents « chemins »

« Gagner ou perdre avec la manière » (N.Mascret, 2006).

La forme de pratique scolaire proposée par Nicolas Mascret en badminton permet à la fois de respecter l'authenticité de la pratique sociale (la compétition par le match), et l'orthogonalité des buts (Nicholls, 1989; Duda & Whitehead, 1998).

L'élève confond parfois le résultat de la compétition et le résultat de l'apprentissage : « j'ai perdu donc je suis nul ! ». « *Le simple résultat gagné / perdu ne témoigne pas forcément des apprentissages de l'élève : il peut avoir perdu tout en ayant appris* » (N.Mascret, 2009).

La proposition d'aménagement du score par Mascret permet de prendre en compte les ≠ orientations motivationnelles (orthogonalité des buts) pour engager un maximum d'élèves dans la classe : la situation permet de satisfaire ceux qui sont centrés sur des buts de perf. (gagner le match) mais aussi ceux qui sont orientés vers des buts de maîtrise (atteindre la zone verte en envoyant le volant dans les zones dangereuses = la zone avant et arrière du terrain).

Match gagné + zone verte	Match gagné + zone rouge	Match perdu + zone verte	Match perdu à moins de 2 points de la zone verte	Tous les autres cas
4 points	3 points	2 points	1 point	0 point

Pour en savoir plus :

http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/mascret_nicolas_compe_tition_et_compe_tence_l_utilisation_du_scolre_en_badminton.pdf

Autre exemple de forme de pratique scolaire favorisant l'engagement de tous :

https://www.epsregal.fr/faciliter-engagement-eleves-situation-apprentissage/

Soutenir la compétence et la confiance en soi

1. Faire expérimenter le succès aux élèves.

La réussite est le levier motivationnel le plus efficace pour favoriser l'engagement :

« *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, 1993).

- Des expériences de **réussite rapide** chez les élèves à faible confiance en soi (ceux qui sont presque résignés) = il faut les « faire réussir » grâce à des tâches faciles permettant des succès rapides pour placer un « levier » à l'engagement (même si la difficulté de la tâche n'est pas optimale dans une perspective d'apprentissage).

« *L'idée centrale est de débuter le processus d'apprentissage par une réussite plutôt que par un échec* » (N.Mascret, 2013).

Ce dispositif de "réussite provoquée" est transitoire, car la transformation de la motricité suppose des tâches dont la difficulté est optimale et progressive.

Sur la réussite et le sentiment de compétence comme puissant levier de l'engagement

Anne Hébrard (1993) : « *La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive* » (…) « *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* ».

Jean-Pierre Famose (2001) : « *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.Florence, J.Brunelle, G.Carlier (1998) : « *Dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique obligatoire, grâce à la diversité des contenus d'enseignement (objectifs et pratiques), grâce aussi à la diversité des interventions (communications et organisations), l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnus « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors des cours* ».

D.Delignières, G.Garsault (1999) : « *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* ».

D.Delignières, S.Perez (1998) : « *Il semble important que chaque élève puisse trouver en EPS le plaisir de la participation et la satisfaction du progrès personnel* ».

P.Meirieu : « *On dit parfois d'un élève qu'il ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé. Il faut inverser cette affirmation. Il faut se demander systématiquement si l'absence de motivation d'un élève vient du fait qu'il n'a jamais réussi (…) En effet rien ne démobilise plus que l'échec ; rien n'enkyste plus un sujet dans la fatalité que d'avoir toujours buté sur des difficultés insurmontables, de n'avoir jamais éprouvé la fierté de surmonter des obstacles qu'on croyait infranchissables* ».

Soutenir la compétence et la confiance en soi

2. Persuader les élèves qu'ils peuvent réussir

Le manque de confiance en soi est souvent un frein à l'engagement des élèves en EPS : pour protéger leur image narcissique, ils préfèrent ne pas prendre le risque de « perdre la face » ou de se sentir ridicule.

- Des **tâches raisonnablement difficiles** que l'élève pense pouvoir réussir (difficulté « optimale » synonyme de défi à surmonter).

C.Gernigon (2013) : « *Le but le plus stimulant est celui qui présente le plus haut niveau de difficulté encore compatible avec les attentes de compétence du sujet* ».

Cela suppose prise en compte de la diversité et une individualisation des tâches.

⇨ possibilité de choisir ses buts pour accroître l'expectation.

Soutenir la compétence et la confiance en soi

2. Persuader les élèves qu'ils peuvent réussir

Le manque de confiance en soi est souvent un frein à l'engagement des élèves en EPS : pour protéger leur image narcissique, ils préfèrent ne pas prendre le risque de « perdre la face » ou de se sentir ridicule.

- **La persuasion verbale** (Bandura, 1996) est efficace envers la confiance en soi. Il faut envoyer aux élèves des messages les persuadant qu'ils peuvent réussir → l'enseignant doit encourager, féliciter, souligner les progrès (feedbacks positifs) et convaincre les élèves qu'ils possèdent les ressources nécessaires pour accomplir la tâche avec succès.

Rosenberg (1979) a souligné l'importance des évaluations effectuées par **les autrui significatifs** (parents, enseignants, entraineurs…) sur la formation du concept de soi : selon lui, les individus en viennent souvent à se considérer eux-mêmes tels qu'ils sont vus par les autres.

Soutenir la compétence et la confiance en soi

2. Persuader les élèves qu'ils peuvent réussir

Le manque de confiance en soi est souvent un frein à l'engagement des élèves en EPS : pour protéger leur image narcissique, ils préfèrent ne pas prendre le risque de « perdre la face » ou de se sentir ridicule.

- Inciter les élèves à faire des **attributions causales adaptatives** (J.-P.Famose, F.Guerin, P.Sarrazin, 2005) = c'est ce que l'on appelle le réentraînement des attributions causales. Faire en sorte que les élèves attribuent leurs succès à une cause interne, instable et contrôlable (l'effort), et leurs échecs à des causes instables soient externes (difficulté de la tâche), soit internes et contrôlables (absence d'effort ou mauvaise stratégie).
- Eviter surtout que les élèves attribuent leurs échecs à des causes internes, incontrôlables, et stables (= leurs capacités).

Soutenir la compétence et la confiance en soi

2. Persuader les élèves qu'ils peuvent réussir

Le manque de confiance en soi est souvent un frein à l'engagement des élèves en EPS : pour protéger leur image narcissique, ils préfèrent ne pas prendre le risque de « perdre la face » ou de se sentir ridicule.

- **Protéger les élèves des menaces contre la confiance en soi**, et notamment les moqueries, les humiliations, les comparaisons sociales de groupe…

Effet « gros-poisson-petit-bassin » (Marsch, 1987) : le cadre de référence externe contribue fortement à la formation des croyances sur soi. Dans le domaine du sport ou à l'école, les performances se déroulent rarement dans un vide social : les pratiquants comparent leurs résultats avec ceux des autres pratiquants.
Selon l'effet « gros-poisson-petit-bocal » on a l'impression de se sentir plus « mauvais » si le niveau du groupe est élevé, et inversement (comme le poisson qui parait plus petit lorsqu'il est placé dans un gros bocal).

Soutenir la compétence et la confiance en soi

2. Persuader les élèves qu'ils peuvent réussir

Le manque de confiance en soi est souvent un frein à l'engagement des élèves en EPS : pour protéger leur image narcissique, ils préfèrent ne pas prendre le risque de « perdre la face » ou de se sentir ridicule.

- **Faire en sorte que les élèves regardent leurs camarades réussir** : intérêt du travail en petits groupes afin que chacun puisse observer la manière dont les camarades ayant des habiletés similaires accomplissent la tâche.

Selon Bandura (1976), l'apprentissage vicariant est un apprentissage socio-constructif par observation. L'expérience vicariante, c'est à dire l'opportunité de pouvoir observer un **individu similaire à soi-même** exécuter une activité donnée, constitue une source d'information importante influençant la **perception d'auto-efficacité**. « S'il le fait, alors je peux le faire aussi ! ».

Des pistes pour créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise : le TARGET d'Epstein (1988)

Le climat motivationnel désigne le **contexte** à l'origine des orientations motivationnelles : buts de maîtrise (apprendre et progresser) ou buts compétitifs (se comparer aux autres).

L'enseignant peut s'inspirer du TARGET d'Epstein (1989) pour manipuler les éléments d'enseignement (tâche, autorité, reconnaissance, groupe, évaluation, temps) qui vont créer un contexte d'apprentissage favorable à un climat de maîtrise. Il veille notamment à inciter les élèves à se comparer à eux-mêmes, et évite les dispositifs qui amènent des comparaisons sociales.

Tâche :

- dont les critères de réussite ne reposent pas sur une comparaison avec les autres (⇨ usage réfléchi et modéré de la compétition).
- des tâches variées avec la possibilité de choisir le degré de difficulté (⇨ tâches différenciées).

Autorité :

- un style d'enseignement « démocratique » (≠ autoritaire) autour d'un climat de confiance, avec responsabilisation des élèves (⇨ les impliquer dans certains choix, dévolution de rôles).
- une information régulière par l'enseignant sur les objectifs à atteindre, les compétences à construire (= relation « contractuelle »).

Reconnaissance :

- peu de punition, ni de récompense, ni de classement.
- mais une reconnaissances des progrès de chacun avec équité.
- des FB centrés sur les prestations de l'élève en relation avec la tâche, sans comparaison aux autres.
- et l'enthousiasme de l'enseignant !

Pour en savoir plus : https://www.youtube.com/watch?v=8Gd6Mk48j-8

Des pistes pour créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise : le TARGET d'Epstein (1988)

Le climat motivationnel désigne le **contexte** à l'origine des orientations motivationnelles : buts de maîtrise (apprendre et progresser) ou buts compétitifs (se comparer aux autres).

L'enseignant peut s'inspirer du TARGET d'Epstein (1989) pour manipuler les éléments d'enseignement (tâche, autorité, reconnaissance, groupe, évaluation, temps) qui vont créer un contexte d'apprentissage favorable à un climat de maîtrise. Il veille notamment à inciter les élèves à se comparer à eux-mêmes, et évite les dispositifs qui amènent des comparaisons sociales.

Pour en savoir plus : https://www.youtube.com/watch?v=8Gd6Mk48j-8

Groupe :

- groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes, de besoin plutôt que de niveau.
- formes de groupement variés et flexibles (= pas de fixation).
- atténuer l'importance du regard des autres (= ne pas se sentir toujours « sous les feux de la rampe »).

Evaluation :

- une évaluation sommative centrée sur des critères de maîtrise et portant sur ce qui a été enseigné.
- des évaluations formatives référencées aux objectifs et dont les résultats sont accessibles aux élèves.
- impliquer l'apprenant dans l'évaluation de ses propres acquisitions (auto-éval. et éval. formatrice).
- des dispositifs d'évaluation moins « publiques » (pour moins exacerber les comparaisons).
- une prise en compte de l'investissement et de la participation.

Temps :

- laisser le temps nécessaire pour apprendre et progresser.
- une temporalité flexible qui prend en compte les rythmes d'apprentissage de chacun.

Soutenir la compétence et la confiance en soi

SYNTHESE

L'activité de l'enseignant peut soutenir le sentiment de compétence et la confiance en soi des élèves afin de les inciter à s'engager pour apprendre :

- **En faisant expérimenter le succès à ses élèves** : des choix didactiques qui ciblent de véritables « pas en avant » pour les élèves, des séquences longues, des dispositifs qui permettent de « faire sentir » les progrès, une diversification des « chemins du succès » pour faire réussir tout le monde, et des expériences de réussite rapide pour les élèves à risque de résignation.

- **En les persuadant qu'ils peuvent réussir** : des défis à surmonter (difficulté optimale), des feedbacks positifs (persuasion verbale), un réentrainement des attributions causales, des interactions sociales « protectrices », des expériences vicariantes, et des dispositifs d'évaluation plus informatifs que normatifs.

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale

1. Une **relation pédagogique bienveillante** avec les élèves et de la **convivialité** dans la classe, sans remettre en cause l'autorité de l'enseignant.

Les élèves ont besoin de sentir que l'enseignant est proche d'eux (≠ froid et distant), mais sans démagogie. Il faut constamment montrer à tous les adolescents du groupe classe que l'on s'intéresse à ce qu'ils font. B.Cyrulnik (2004) conseille de « bavarder » avec les élèves , même de façon informelle, cela leur permet de se sentir importants pour un adulte « qui compte ».

- Un style d'enseignement démocratique (Lippit, White, 1947) qui fait confiance aux élèves, et qui manifeste de la compréhension et de l'empathie.
- Des rôles et des responsabilités progressivement élargis.
- Des règles justes, expliquées, appliquées sans désir de vengeance, et parfois même négociées avec les élèves (besoin d'autodétermination).
- Des feedback positifs, équitablement répartis (notamment entre les filles et les garçons), et surtout informatifs (centrés sur ce qu'il faut apprendre).
- Des interactions sociales qui ne cherchent jamais à humilier ou à ridiculiser : (« tu n'as pas honte… », « regarde Louis, il réussit lui au moins… »).

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale

2. Des **apprentissages coopératifs** qui permettent aux élèves de se sentir intégrés au sein d'un groupe.

Selon L.Lafont & N.Moulin (2006), les situations coopératives sont favorables au développement de l'estime de soi et des compétences motrices si le dispositif sollicite l'entraide entre les élèves. Les interactions sociales de type imitation-modélisation interactive et « coping » modèles sont favorables au développement du sentiment d'efficacité personnelle, lequel intervient pour « pousser » l'apprenant à s'engager dans la tâche.

- Les projets collectifs sont le meilleur moyen d'impliquer les élèves et de les inciter à collaborer, sans compétition entre eux.
- Les interactions entre les élèves peuvent également prendre la forme d'aides, de conseils, d'explications, d'évaluations, de feedback, de démonstrations… (principe de l'enseignement mutuel) C'est le « *niveau souhaitable de pédagogie différenciée* » (J.A.Méard, 1993), celui où les différences entre les élèves sont exploitées au profit de tous.

Attention, les interactions sociales au sein du groupe de pairs sont menacées par des biais sociaux : phénomènes de leadership, valorisation sociale de ne rien faire (Covington, 1992), effet de paresse sociale (S.G.Harkins, 1987), etc.

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale

3. En EPS les classes sont mixtes : cette mixité a des conséquences sur l'engagement différencié des filles et des garçons.

   → l'EPS est menacé par un biais androcentrique qui peut contribuer à démobiliser certaines filles.

   → L' EPS doit permettre de passer de la conformité à des stéréotypes de sexes à leur possible émancipation dans un cadre de co-éducation.

Un enseignement inclusif favorable à l'engagement des filles et des garçons et qui lutte contre les stéréotypes de genre est inspiré par les principes suivants :

- Faire vivre différents usages du corps en EPS, et pas seulement le corps performant et compétitif.
- Proposer des modes d'entrée dans les APSA qui répondent à plusieurs motifs d'agir dans ces APSA.
- Confier des responsabilités aux élèves en veillant à équilibrer leur « valeur » entre les filles et les garçons.

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale

3. En EPS les classes sont mixtes : cette mixité a des conséquences sur l'engagement différencié des filles et des garçons.

→ l'EPS est menacé par un biais androcentrique qui peut contribuer à démobiliser certaines filles.

→ L' EPS doit permettre de passer de la conformité à des stéréotypes de sexes à leur possible émancipation dans un cadre de co-éducation.

Un enseignement inclusif favorable à l'engagement des filles et des garçons et qui lutte contre les stéréotypes de genre est inspiré par les principes suivants :

- <u>Utiliser les ressources du groupe</u> :
  - Créer les conditions d'un climat favorable à l'engagement corporel en valorisant dans un premier temps les groupes mixtes affinitaires.
  - Faire vivre aux filles et aux garçons des projets coopératifs mixtes au sein desquels filles et garçons apportent leur contribution originale.

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale

3. En EPS les classes sont mixtes : cette mixité a des conséquences sur l'engagement différencié des filles et des garçons.

→ l'EPS est menacé par un biais androcentrique qui peut contribuer à démobiliser certaines filles.

→ L' EPS doit permettre de passer de la conformité à des stéréotypes de sexes à leur possible émancipation dans un cadre de co-éducation.

Un enseignement inclusif favorable à l'engagement des filles et des garçons et qui lutte contre les stéréotypes de genre est inspiré par les principes suivants :

- <u>Utiliser les ressources du groupe</u> :
  - Installer des interactions de collaboration, d'aide, ou de tutelle entre les F et les G, sans réserver le rôle de tuteur à l'un des deux sexes.
  - Concevoir des dispositifs d'évaluation sommative centrés sur les compétences (ce qui a été enseigné et appris), et équilibré vis-à-vis des qualités supposées des filles et des garçons.

Pour aller plus loin : soutenir l'engagement des filles et des garçons en EPS (Cogérino, 2017)

Le rapport / l'image du corps des garçons et des filles à l'adolescence

- Les rapports/images du corps ne sont pas strictement identiques pour chaque catégorie de sexe (filles vs garçon) : ils varient en fonction des appartenances sociales mais aussi de leur socialisation (sexuée), avec des effets du contexte et du « régime de genre ».

Les motifs d'agir des filles et des garçons à l'adolescence

- Filles et garçons déclarent « faire du sport » prioritairement pour se faire plaisir, être en bonne santé, et se sentir mieux dans son corps.
- Mais les garçons plus que les filles cherchent aussi à repousser leurs limites, avoir des sensations fortes, être performants en compétition, et prendre des risques.
- Près de la moitié des filles déclarent une motivation pour « être belle ».
- Les raisons esthétiques de pratiquer une activité physique se rencontrent surtout chez les garçons et les filles qui ont une faible estime de soi.
- Un contexte motivationnel de performance (vs maîtrise) favorise surtout les garçons par rapport aux filles.

Pour aller plus loin : soutenir l'engagement des filles et des garçons en EPS (Cogérino, 2017)

Les modèles du corps en EPS

- Les modèles du corps véhiculés en et par l'EPS ne sont pas univoques : il n'y a pas une seule façon de vivre son corps.
- Aller vers un corps éduqué et favoriser l'engagement des filles et des garçons suppose que le corps performant et compétitif et le corps maîtrisé et piloté ne sont pas les seuls usages du corps en éducation physique.
- L'EPS doit aussi créer les conditions du plaisir et du jeu dans la pratique corporelle (corps hédonique et ludique).
- Elle doit valoriser un corps sensible et expressif car *« Il existe une culture physique artistique et elle doit également être transmise. Nous y trouvons des enjeux et des spécificités que l'EPS ne peut ignorer* (T.Tribalat, 2005).

Au final, un corps éduqué, c'est un corps efficace, mais aussi un corps qui libère, qui émeut, qui communique, et surtout c'est un corps qui est accepté. Dans nos sociétés où « *tout témoigne que le corps est devenu l'objet de salut* » (J.Baudrillard, 1970), « *construire une image positive de soi* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015), c'est préserver l'estime de soi, qui est le centre de gravité de la santé mentale (C.André, 2007).

Pour aller plus loin : soutenir l'engagement des filles et des garçons en EPS (Cogérino, 2017)

Ce qu'il faut absolument éviter pour soutenir l'engagement de tous et de toutes

- « *Avec mon corps je gagne ou je perds* » (G.Cogérino, 2017).
- Ce qu'il faut absolument éviter en EPS, c'est le corps honte qui est un corps souffrance, ainsi que le corps parfait qui est un corps soumis aux normes sociales, et notamment aux standards de beauté.
- Un corps « épanoui » (finalité EPS Prog. lycées 2019) est un corps qui a accepté le principe de son imperfection (C.André, 2007), et qui a su pour cela se libérer des normes sociales les plus « prescriptives ».
- La réussite concrètement éprouvée, la confiance réciproque et la bienveillance, les renforcements verbaux positifs, la participation à des projets collaboratifs à haute valeur perçue, le jeu, les émotions, l'aventure sportive, l'autodétermination, un climat motivationnel de maitrise, une mixité « traitée » pour la mettre au service de l'équité… sont quelques leviers pour un corps accepté et épanoui, un corps libre, un corps qui réussit, un corps qui sait faire de nouvelles choses, et un corps qui a le droit de se tromper…

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale

4. L'Ecole est **inclusive** : elle doit intégrer pleinement les élèves à profil particulier.

« *Elle (l'EPS) assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* » (Programme de l'EPS de la scolarité obligatoire, 2015).

« *Respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués et résolument inscrite dans une école inclusive, l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir* » (Programme de l'EPS du lycée général et technologique, 2019).

Soutenir l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers pour favoriser leur engagement suppose :

- Des groupes qui ne « séparent » pas, mais qui « intègrent ».
- Des procédures de différenciation pédagogique pour « adapter » la pratique à la nature du handicap.
- **Des projets collectifs qui s'appuient sur les ressources de tous**.
- Une bienveillance de tous les instants à distinguer d'une sollicitude exagérée = l'enseignant est également exigeant envers les élèves à profil particulier.

Parenthèse : la difficulté est de favoriser l'engagement de tous les élèves

Constat : l'engagement des élèves en EPS est très hétérogène. Il varie parfois d'une APSA à l'autre. Mais il peut aussi être "homogène" pour l'ensemble de la discipline EPS : des élèves qui aiment et s'investissent quelle que soit l'activité, et d'autres qui sont résignés et trouvent parfois des "parades" pour ne pas s'engager (inaptitudes de complaisance).

Principe de l'Ecole Républicaine : intervenir pour favoriser l'engagement de tous les élèves. Les filles, les garçons, ceux qui au départ n'aiment pas le sport, ceux qui se sentent « nuls » ou maladroits, ceux qui sont (ou qui se sentent) en surpoids, ceux qui sont atteints d'un handicap, etc.

Stratégie : comprendre pourquoi l'élève ne s'engage pas suffisamment pour apprendre : établir un diagnostic (voir diapos 126 à 137). Puis intervenir pour réunir les conditions et le contexte de pratique susceptible de lever les inhibitions.

Solution : « accrocher » les élèves par un plaisir immédiat (une émotion) pour les amener vers la fierté de réussir et le sentiment de compétence.

Soutenir l'appartenance et l'intégration sociale de tous les élèves du groupe-classe

SYNTHESE

L'activité de l'enseignant peut soutenir l'appartenance et l'intégration sociale de tous les élèves afin de les inciter à s'engager pour apprendre :

- Grâce à une relation pédagogique bienveillante dans une ambiance de classe conviviale, au sein de laquelle l'enseignant s'implique chaleureusement auprès de ses élèves afin de montrer qu'il s'intéresse à ce qu'ils font.
- Grâce des apprentissages coopératifs (et notamment des projets collectifs) qui permettent aux élèves de se sentir intégrés et utiles au sein du groupe.
- Grâce à un enseignement inclusif favorable à l'engagement des filles et des garçons (en faisant vivre différents usages du corps, et pas seulement le corps performant), mais aussi favorable à l'intégration des élèves à profil particulier.

Une dernière "piste" pour favoriser l'engagement : diminuer la perception de la pénibilité (= masquer l'effort)

- L'expérience de Rejeski & Kenney (1987) montre que l'ajout d'une tâche cognitive à une tâche d'engagement moteur diminue la perception de la difficulté de l'effort.

- L'enseignant peut s'inspirer du principe de cette expérience : il est possible, en EPS, de diminuer la perception de la pénibilité de la tâche prescrite en créant les conditions pour distraire l'élève de son propre effort Il s'agit de profiter des processus cognitifs de partage de l'attention pour diriger les ressources attentionnelles vers autre chose que l'effort :
  - Jouer, vivre des émotions, éprouver des sensations.
  - Des situations de double tâches pour détourner l'attention de l'effort vers un autre objet (« penser à autre chose ») → par ex. contrôle de la régularité avec informations régulières, contrôle individuel de l'intensité à l'aide d'un cardiofréquencemètre, parcours parsemés d'obstacles, course avec relais collectifs, biathlon (course et une activité de précision), CO, etc.

VI
Le versant "qualitatif de l'engagement"

→ gérer, maîtriser, protéger, planifier son engagement

S'engager de façon raisonnée

L'engagement n'est pas seulement un moyen pour apprendre (car davantage de ressources sont mobilisées), c'est aussi un objet d'apprentissage : **en EPS on apprend à s'engager**.

1. Planifier son engagement :
   - À court terme : gestion d'un effort.
   - A moyen terme : gestion d'un projet ou d'un entrainement personnel.
2. Contrôler son engagement pour ne pas se mettre en danger : gestion du risque.

Dans les programme de l'EPS :

Au cycle 4 (compétences travaillées) :

- « *Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser* ».
- « *Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* ».
- « *Connaitre et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique* ».
- « *Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger* ».

S'engager de façon raisonnée

L'engagement n'est pas seulement un moyen pour apprendre (car davantage de ressources sont mobilisées), c'est aussi un objet d'apprentissage : **en EPS on apprend à s'engager**.

1. Planifier son engagement :
   - À court terme : gestion d'un effort.
   - A moyen terme : gestion d'un projet ou d'un entrainement personnel.
2. Contrôler son engagement pour ne pas se mettre en danger : gestion du risque.

Dans les programme de l'EPS :

Aux lycées (objectif général) :

- « ***Savoir se préparer et s'entraîner :*** *Par son engagement dans les apprentissages, l'élève apprend à gérer sa pratique physique, seul et avec d'autres. Ainsi, l'élève, habitué à être « entraîné par », devient « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome ». Il apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts* ».

S'engager de façon raisonnée : traitement didactique

Quels sont les principes pour « apprendre » à l'élève à s'engager de façon raisonnée ?

1. Permettre aux élèves de **faire des choix**.

2. Aider les élèves à **analyser leurs choix** avec des outils d'analyse ou d'évaluation.

3. Donner la possibilité aux élèves **de tester et de corriger leurs choix**.

4. Le tout en suivant une **gradation (progressivité) didactique**.

5. Et toujours en **protégeant les élèves** des conséquences des choix inadaptés.

S'engager de façon raisonnée : traitement didactique

Quels sont les principes pour « apprendre » à l'élève à s'engager de façon raisonnée ?

1. Permettre aux élèves de faire des choix.

- Le choix d'une allure en demi-fond, en course ou en natation de durée.
- Le choix d'un braquet en VTT, le choix d'un échange de vélos en Bike & Run.
- Le choix d'un espace inter-obstacles adapté à ses capacités en course de haies.
- Le choix d'une stratégie collective (sports co) ou individuelle (sports de raquette, de combat).
- Le choix d'un mobile de transformation, d'un ensemble d'exercices, et du paramétrage de ces ex. en musculation.
- Le choix d'un projet acrobatique, et/ou chorégraphique (gym. sportive, acrosport, danse, GR, arts du cirque…).
- Le choix d'une voie en escalade, d'un itinéraire en CO…
- Le choix d'un échauffement adapté pour se préparer et se préserver.

→ Faire des choix pour s'engager de façon raisonnée concerne potentiellement tous les champs d'apprentissage.

S'engager de façon raisonnée : traitement didactique

Quels sont les principes pour « apprendre » à l'élève à s'engager de façon raisonnée ?

2. Aider les élèves à analyser leurs choix avec des outils d'analyse ou d'évaluation.

- Feedback extéroceptifs pour donner des informations sur l'action en cours (par exemple temps de passage).
- Représentation graphique post-effort de la régularité d'une allure.
- Outils d'analyse de l'effort physique (cardiofréquencemètre, échelle de Borg…).
- Ou représentation graphique post-effort d'un itinéraire en CO grâce à un GPS.
- Permettre aux élèves de comparer les conséquences de choix différents (mesures chronométriques ou métriques, vérifications simples de critères de réussite très concrets…).
- Les placer en situation de manipuler des outils d'auto ou de co-évaluation formatrices.
- Inciter les élèves à verbaliser leurs choix pour les justifier.

→ S'engager de façon raisonnée suppose d'être capable de capitaliser ses expériences (= tirer profit de ce qui a été fait).

S'engager de façon raisonnée : traitement didactique

Quels sont les principes pour « apprendre » à l'élève à s'engager de façon raisonnée ?

3. Donner la possibilité aux élèves de tester et de corriger leurs choix.

- Tester plusieurs voies en escalade, plusieurs couloirs en course de haies, plusieurs allures en course en durée…
- Pédagogie par contrastes (ou exploration des extrêmes) : en triple saut comparer la performance finale d'un premier saut court avec un premier saut long, en demi-fond un départ rapide avec un départ très prudent, etc.
- Dans les activités du CA3 réaliser une évaluation formative de mi-séquence (= présenter un enchainement ou une chorégraphie).
- En Bike & Run tester différentes durées d'effort avant l'échange des vélos.
- Le tout en inscrivant les apprentissages dans la durée, avec notamment des séquences suffisamment longues pour « avoir le temps » de comprendre ses conduites en vue de les modifier ou de les ajuster.

→ S'engager de façon raisonnée suppose de la durée pour faire et refaire, ce qui suppose un temps d'engagement moteur élevé.

S'engager de façon raisonnée : traitement didactique

Quels sont les principes pour « apprendre » à l'élève à s'engager de façon raisonnée ?

4. Le tout en suivant une gradation (ou progressivité) didactique

Les choix laissés aux élèves sont au départ plutôt circonscrits, puis de plus en plus « ouverts » :

- Par exemple pour le "savoir s'échauffer", ce qui est « laissé » à un élève de 6e est beaucoup plus restrictif que la gestion autonome et complète d'un élève de terminale (passer de « un élève qui suit un échauffement dicté » à « un élève qui sait élaborer et mener un échauffement de bout en bout de manière structurée, progressive, cohérente et adaptée à l'activité et aux conditions de pratique ».

Les aides externes sont aussi de moins en moins présentes :

- Par exemple pour l'aide à la gestion d'une allure en course de durée les feedback extéroceptifs sont de plus en plus espacés, pour de proche en proche amener le coureur à se centrer sur ses seuls feedback intéroceptifs.

→ Comme tout apprentissage s'engager de façon raisonnée se construit progressivement et sur le long terme.

S'engager de façon raisonnée : traitement didactique

Quels sont les principes pour « apprendre » à l'élève à s'engager de façon raisonnée ?

5. Et toujours en protégeant les élèves des conséquences de choix potentiellement inadaptés.

→ Permettre aux élèves de faire des choix doit se faire sans jamais les mettre en danger.

L'enseignant « dévolue » progressivement de plus en plus de choix aux élèves, mais **en imaginant toujours un dispositif « protecteur »** car les erreurs font partie du processus d'apprentissage : « *l'enseignant doit s'organiser pour garantir de façon pleine et entière une chaîne de sécurité et une chaîne de contrôle fiables. Elles ne peuvent être déléguées. Si l'intervention de l'élève dans la chaîne de sécurité et la chaîne de contrôle peut être un procédé de nature pédagogique permettant de sensibiliser les élèves à l'acquisition d'une compétence, cette modalité nécessite une vigilance accrue de la part de l'enseignant. Cela ne garantit pas que les élèves agissent sans faire d'erreur d'une leçon à l'autre. Mais il existe pour l'enseignant EPS une obligation professionnelle de contrôle des activités de ses élèves et de garantie de leur sécurité* » (Exigences de la sécurité dans les APPN dans le second degré, circulaire n°2017-075 du 19 avril 2017).

S'engager de façon raisonnée

SYNTHESE

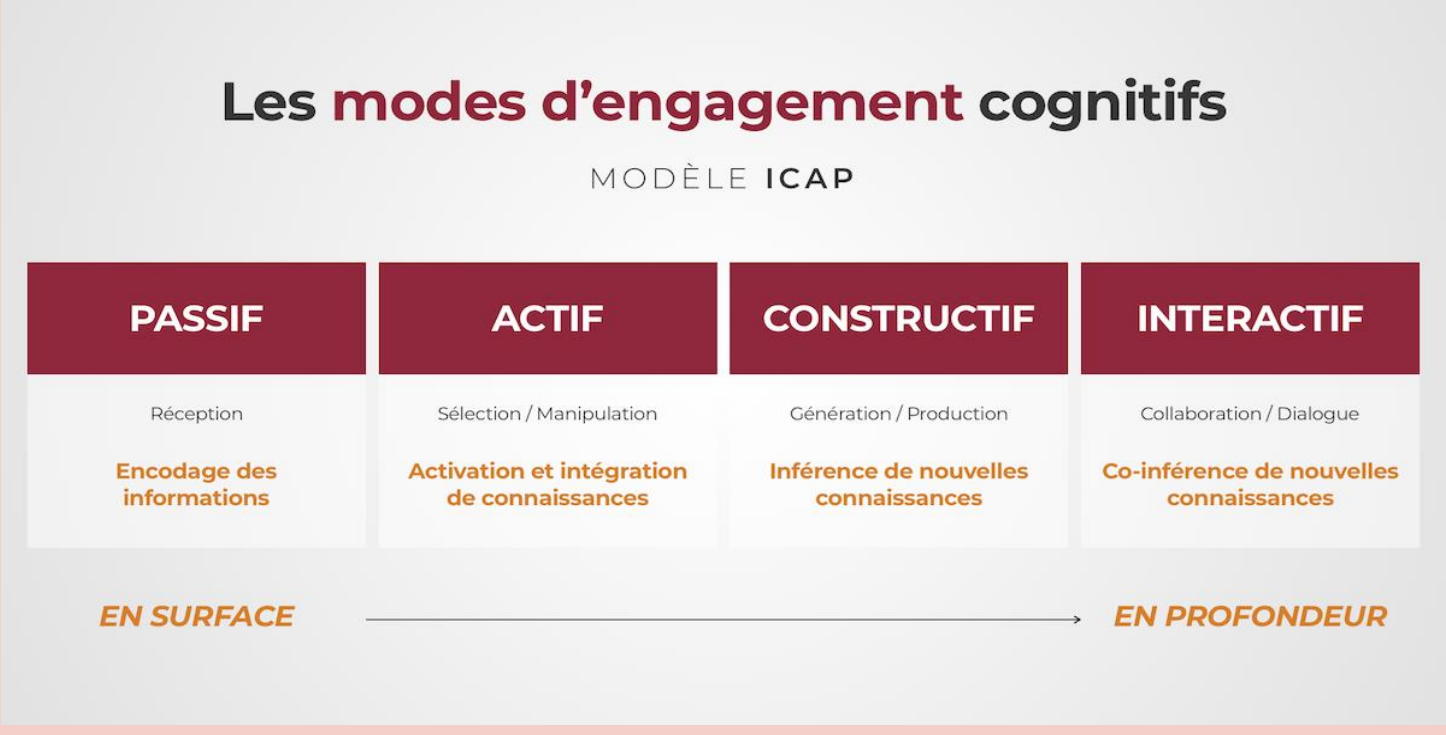
- Apprendre à s'engager de façon raisonnée dans la pratique des APSA, c'est donner « *l'occasion d'une meilleure connaissance par l'élève de ses possibilités » pour le rendre « capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire* » (Programmes des lycées, 2019).

- Du côté de l'activité de l'enseignant, cet objectif suppose de placer les élèves en conditions de réussir, mais surtout de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974), c'est-à-dire d'identifier les conditions de la réussite.

- Pour viser cette véritable « intelligence motrice » (M.Piron, 2008), il faut permettre aux élèves d'élargir progressivement l'étendue de leurs choix à l'échelle de leur parcours de formation, en les formant à utiliser des outils d'analyse de leurs prestations.

Pour aller au-delà : l'engagement en 4 niveaux évolutifs du modèle ICAP

Le modèle ICAP propose un continuum constitué de 4 modes d'engagement cognitifs : **passif, actif, constructif et interactif**. Ces niveaux évoluent vers un apprentissage de plus en plus en profondeur avec un niveau d'implication de plus en plus élevé des apprenants.



Pour en savoir plus : https://www.louvainlearninglab.blog/apprentissage-actif-engagement-cognitif-icap-michelene-chi/

Conclusion

Conclusion

- « *Le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent* » (P.Meirieu, 2015).

→ L'activité de l'enseignant ne détermine pas, ne commande pas la motivation, elle en crée les conditions en influençant le contexte de réalisation : on ne "motive" pas les élèves ! Pour cela, il faut connaitre les "ingrédients" de la motivation, c'est-à-dire le contexte social qui favorise l'engagement de tous et de toutes (qui doit être à l'Ecole un engagement pour apprendre).

Conclusion (suite)

- « *Instaurer un climat motivationnel de performance, promouvant l'adoption de buts de performance, est une stratégie risquée, favorable à la motivation des meilleurs, mais défavorable à celle des autres. Instaurer un climat motivationnel de maîtrise, promouvant l'adoption de buts de maîtrise, représente la stratégie motivationnelle la plus sûre* » C.Gernigon (2013).

→ Les éléments de contexte qui permettent à l'enseignant de créer un climat motivationnel de maitrise portent sur sa façon de constituer les groupes, d'évaluer, de donner du temps pour apprendre, de rétroagir à la prestation, d'ouvrir un espace d'autonomie et de responsabilité, de favoriser des interactions sociales collaboratives, etc.

Conclusion (suite)

- Mais la nature même des APS peut apparaitre contradictoire avec les orientations motivationnelles vers la maîtrise : les pratiques sportives se définissent par la performance, la compétition, le classement. Les faire disparaitre par le traitement didactique, c'est prendre le risque de perdre l'authenticité culturelle de ces pratiques (M'sieur quand est-ce qu'on joue ?).

→ Il ne faut pas "diaboliser" la compétition en EPS, mais il est nécessaire de l'adapter afin de proposer plusieurs "chemins" pour réussir (être performant "à son niveau"), et afin de satisfaire aussi les buts de performance (orthogonalité des buts). Les formes de pratiques scolaires permettent à la fois de prendre en compte la diversité des élèves, et de satisfaire le fond culturel des pratiques sociales.

Conclusion (suite)

- Les « ressorts » motivationnels les plus importants sont la valeur du but, le sentiment d'autodétermination (besoin d'autonomie), le sentiment de compétence (confiance en soi), et l'appartenance sociale (besoin d'intégration au sein du groupe).

→ L'enseignant crée les conditions de l'engagement des élèves en manipulant les éléments de contexte qui favorisent ces quatre conditions de la motivation (intrinsèque). Le levier le plus « puissant » est sans doute les expériences de succès concrètement éprouvées dans la pratique des APSA.

Conclusion (suite)

- L'enseignant doit être **optimiste** et **volontariste** : il est possible d'activer ou de relancer l'engagement des élèves en EPS mais à condition d'enseigner d'une certaine façon :

→ « *Une dynamique motivationnelle délétère contribuant à maintenir l'élève à un faible niveau d'engagement n'est pas irréversible. Bien au contraire, le rôle de l'enseignant est déterminant et peut contribuer dans une large mesure à inverser la tendance (…) l'enseignant conserve en toutes circonstances la possibilité de déployer un style motivationnel propice à favoriser le réengagement. À ce niveau, sa réaction face au faible engagement ou au désengagement de ses élèves est cruciale. Trop souvent, l'enseignant interprète la désaffection des élèves comme une dévalorisation de soi, de son travail, ou comme la preuve de la passivité chronique des élèves, et tend à y répondre par un style motivationnel contrôlant. S'il interprétait au contraire ce désengagement comme un indicateur signalant que les élèves rencontrent des difficultés et ont davantage besoin de son soutien, cela pourrait déclencher l'adoption d'un style motivationnel soutenant les besoins psychologiques des élèves et ainsi relancer une dynamique motivationnelle positive favorisant l'engagement des élèves dans l'activité physique* » (G.Escriva-Boulley, D.Tessier, P.Sarrazin, 2018).

Conclusion (suite)

- Nous avons traité séparément le versant "quantitatif" (la motivation) et le versant "qualitatif" (l'engagement raisonné) de l'engagement.

- Mais les deux sont liés aussi : un engagement mieux maîtrisé c'est en général un engagement mieux accepté. C'est par ex. parce que le coureur gère efficacement son allure que l'effort physique devient moins « pénible ». L'effort est vécue négativement lorsqu'il s'impose à l'élève, lorsqu'il n'est pas maîtrisé (subir l'effort au lieu de le contrôler).

- Par ailleurs élargir l'espace des choix pour apprendre à s'engager de façon éclairée agit favorablement sur la sentiment d'autodétermination, et donc sur la motivation intrinsèque des élèves, surtout à la période de l'adolescence.

Conclusion (suite)

- L'engagement en EPS permet d'apprendre, et au-delà il conditionne une vie physique active (un mode de vie actif) établie à partir d'une relation positive envers la pratique des APSA. Car les trajectoires de vie physique sont largement conditionnées par les expériences corporelles de l'enfance et de l'adolescence (notion de "*motivation continuée*", J.P.Famose, 2001).

- Cette appétence envers la pratique physique est impérieuse, dans un contexte de croissance inquiétante de la sédentarité, des écrans, de la malbouffe, et du surpoids (Esteban, 2016).

Conclusion (suite)

- C'est un cercle vertueux qu'il faut installer : s'engager en EPS pour réussir, progresser, se sentir plus compétent, gagner en confiance en soi, et donc s'engager davantage…

- L'échec de l'EPS, c'est au contraire des élèves qui à force de rester d'éternels débutants, ont appris à se résigner. La résignation, c'est le contraire de l'engagement !

- ***« La motivation est un processus dynamique qui produit non seulement des effets à court terme (par exemple engagement vs abandon), mais aussi à plus long terme sur l'adoption d'un mode de vie actif »*** **(Dupont, Delens & Tessier, 2010).**

Conclusion (fin)

- Deux citations pour achever cette étude :
  - « *La motivation est un phénomène complexe qui ne se laisse pas réduire à une cause simple et unique* » (J.-P. Famose, 2001).
  - « *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* » (A.Mansy, 1990).

Ouverture (un peu polémique)

Et n'oublions pas **le jeu** en EPS : « *Placé dans des conditions favorables de réussite, l'élève ressent le plaisir du jeu et de l'apprentissage* » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, 2019).

Faisons jouer nos élèves, c'est le plus sûr et le plus puissant levier à l'engagement !

Hélas il arrive (sans doute) souvent que « *Pendant que certains enseignants en EPS se doivent aujourd'hui de jouer aux didacticiens, les élèves eux…ne jouent plus !* » (J.André, 1993).

Quelques propositions originales pour favoriser l'engagement par le jeu en EPS tout en apprenant

- Jean-Paul Monnet, *Cartaping*, Revue EPS-Le Cahier 12 ans et plus, n° 338, 2009.
- Cartaping : https://labfabexperience.fr/eps-cartes-jouer-carteduc/
- Cartaping : https://cartaping.fr/nos-jeux/cartaping/
- Nicolas Terré, *Des jeux pour apprendre en EPS*, Revue EPS n°368, 2015.

https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2016/02/2015_terrc3a9_jeux_eps_368.pdf

- Marine Maury, *Apprendre en jouant*, Revue EPS n°374, 2017.
- Olivier Perrocheau, *Donner à voir sans se montrer*, Revue EPS n°390, 2021.
- Lucie Dal, *Un escape game pour apprendre en EPS*, Revue EPS n°390, 2021.
- Nicolas Mascret, *Pour une réhabilitation du critère de réussite en EPS*, CEDRE/CREEPS, 2011. https://www.aeeps.org/productions/605-pour-une-rehabilitation-du-critere-de-reussite-en-eps.html?highlight=,Javelot#:~:text=R%C3%A9sum%C3%A9%20%3A%20Souvent%2C%20le%20crit%C3%A8re%20de,enseignement%20retenu%20dans%20un%20cycle.
- Nicolas Mascret, *Les interactions « joueur – coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles*, eJRIEPS [En ligne], 16 | 2009. http://journals.openedition.org/ejrieps/6805
- Défi Marathon, Académie de Normandie, 2018. https://eps.ac-normandie.fr/spip.php?article1905

Fin

Annexe
L'élève qui ne veut pas apprendre

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle s'ennuie et ne trouve pas d'intérêt à ce qui est proposé	• Utiliser le levier émotionnel • Créer les conditions d'une activité ludique (le jeu est le plus puissant antidote à l'ennui). • Confronter les élèves à du risque (perçu) • Proposer des défis audacieux mais réalisables • Proposer des projets à haute valeur perçue • Insérer de la compétition dans les situations (attention : solution « à double tranchant »)
Il·Elle ne comprend pas ce qu'il faut faire	• Reprendre les explications verbales en étant plus précis et plus concis • Utiliser la démonstration pour ajouter du « visuel » aux explications verbales • Utiliser d'autres supports visuels pour montrer plus concrètement ce qu'il faut faire (schémas au tableau, tablette numérique…) • Faire reformuler par les élèves qui pourront expliquer avec leurs propres mots • Surtout clarifier le but à atteindre en le rendant plus concret (critères de réussite facilement identifiable)

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle ne saisit pas le sens de ce qui est proposé : « à quoi ça sert »	• Impliquer les élèves dans la construction de leurs apprentissages (les rendre acteurs et pas seulement « répétiteurs » ou « consommateurs ») • Faire des aller-retour réguliers entre les situations décontextualisées et la tâche complexe (modèle de la « petite boucle / grande boucle » de Ubaldi) • Présenter clairement les modalités d'évaluation sommative dès le début de la séquence • Ne pas trop « diluer » la signification culturelle des APSA (respecter son image sociale) • Construire des finalisations de séquence significatives vers des objectifs concrets à haute valeur perçue.

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle se lasse et a l'impression de faire toujours la même chose	• Renouveler raisonnablement les tâches d'apprentissage (tout en conservant la stabilité nécessaire aux apprentissages : jouer sur « l'habillage » des situations) • Faire preuve d'imagination pour « surprendre » les élèves, inventer des formes de pratique scolaire originales • Utiliser du matériel nouveau, original • Programmer des APSA peu enseignées en milieu scolaire • Utiliser la musique • Changer d'espace : sortir de l'établissement pour aller en pleine nature.

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle trouve que c'est « trop difficile » et qu'il·elle n'y arrivera pas	• Réaliser une évaluation diagnostique utile pour identifier les ressources et les difficultés d'apprentissage de chaque apprenant • Ajuster le curseur de la difficulté et de l'intensité des situations (ce qui suppose de bien connaitre l'APSA, et de bien connaitre la logique adaptative des apprenants) • Observer les élèves et manipuler des variables didactiques pour ajuster en permanence et en temps réel la difficulté de ce qui est proposé • Utiliser la persuasion verbale pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1996) : « tu peux réussir, tu y es presque… », « continue tu vas y arriver… » • Inclure de la souplesse dans la dispositif pour différencier la pédagogie (par exemple différentes tâches avec niveaux de difficulté croissants) • Laisser aux élèves la liberté de choisir leur niveau de difficulté dans le cadre d'un projet individuel de transformation

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle trouve que c'est « trop difficile » et qu'il·elle n'y arrivera pas	• Adopter le principe des expériences vicariantes : observer la réussite d'un camarade augmente le sentiment d'auto-efficacité, surtout s'il existe entre les deux un degré de similitude qui favorise le processus d'identification (Bandura, 1977) • Concevoir des formes de pratique scolaire des APSA qui ne font pas reposer la réussite sur la seule performance sportive • Enfin pour les élèves qui doutent le plus, concevoir un dispositif permettant de les « faire » réussir rapidement grâce à des tâches simples qui permettent de placer un « levier » de confiance en soi (notion de « réussite provoquée », ou « réussite démagogique », N.Mascret, 2013).

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle a le sentiment de stagner (ne perçoit plus ses progrès)	• Concrétiser les critères de réussite et les rendre facilement accessibles pour « prouver » à l'élève qu'il réussit (N.Mascret, *Pour une réhabilitation du critère de réussite en EPS*, 2011) • Baliser la progression dans la séquence par des « étapes » facilement identifiables • Concevoir une évaluation formative de milieu de séquence pour montrer les progrès réalisés et le chemin restant à parcourir • Impliquer l'élève dans une évaluation formatrice où en manipulant constamment les critères d'évaluation, il se « voit » progresser à l'échelle de la séquence • Rétroagir à la prestation en soulignant les progrès réalisés (principe de la persuasion verbale, Bandura, 1976).

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle a peur d'être ridicule devant les autres (but de comparaison sociale exacerbé)	• Créer les condition d'un climat motivationnel orienté vers la maitrise • Eviter les classements, relativiser le résultat compétitif • Communiquer des feedback positifs valorisants et le faire devant les autres (surtout éviter pour ces élèves les feedback négatifs exprimés en contexte social → détérioration de l'estime de soi) • Préférer les sous-groupes affinitaires pour « rassurer » (au moins dans un premier temps) • Didactiser la présentation sociale de soi et protéger les prestations du regard des autres (proposer des formats pédagogiques où l'élève se sent « à l'abri »). Voir les propositions de Olivier Perrocheau (*Donner à voir sans se montrer*, Revue EPS n°390, 2021). • Confier des responsabilités aux élèves à l'assise narcissique la plus fragile pour placer un levier de valorisation personnelle (Méard, Bertone, 1996).

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle a peur de se faire mal (risque perçu exacerbé)	• Dimensionner les éléments du risque perçu (hauteur, vitesse, déclivité…) en proposant plusieurs situations hiérarchisées • Renforcer les éléments de sécurité passive et les expliquer aux élèves • Etablir une progressivité didactique très fine pour évoluer face au risque pas à pas (chaque réussite étant un levier pour en viser une autre) • Utiliser la persuasion verbale pour rassurer sans accentuer la pression (toujours laisser le choix) • Etre présent aux côtés de l'élève inhibé • Utiliser le principe des expériences vicariantes : observer un camarade réussir face à une situation perçue comme risquée est un moteur de l'engagement (Bandura, 1977) • Modifier le matériel pédagogique pour rassurer (par exemple obstacle en mousse au lieu de table de saut en gymnastique sportive).

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle redoute d'éprouver des sensations corporelles désagréables liées à l'effort physique	• Familiariser progressivement les élèves avec l'effort physique : adapter la situation pour que l'effort soit acceptable • Distraire l'élève de son propre effort grâce à une tâches cognitive surajoutée (Rejeski et Kenney, 1987) et des situations originales • Donner la possibilité aux élèves de paramétrer eux-mêmes leur niveau d'effort physique (sur le modèle des APSA du CA5).
Les conditions météorologiques (pluie, froid chaleur…) rendent désagréables la perspective de s'engager physiquement	• Adapter la programmation des APSA au calendrier • Adapter les paramètres de l'effort aux conditions météos.
Il·Elle a pris l'habitude de s'engager à l'Ecole uniquement pour un motif extrinsèque fort (la note, la discipline de l'enseignant, le pression des parents…). L'EPS ce n'est pas important.	• Créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (seule remédiation efficace pour agir durablement sur cette cause, plutôt que de rechercher à renforcer les buts extrinsèques liées à la recherche de l'excellence scolaire).

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle est rejeté·e par le groupe de pairs (ou a le sentiment d'être rejeté par le groupe)	• Privilégier d'abord les groupes restreints affinitaires avec les élèves les moins intégrés dans la classe • Au-delà alterner les modes de groupement selon le contexte d'apprentissage : utiliser des groupes de besoins adaptés à la nature des difficulté d'apprentissage • Engager les groupes restreints vers des projets très concrets qui stimulent les interactions entre les élèves (chacun apporte sa contribution selon ses ressources) • Donner des responsabilités de groupe aux élèves qui se sentent rejetés : coach, évaluateur / juge, vérificateur de sécurité… (Méard, Bertone, 1996) • Travailler sur les règles sociales dans la classe, impliquer les élèves dans la construction de ces règles • Adapter les règles du jeu pour favoriser la coopération de tous et de toutes (par ex. en basket-ball score = nombre de paniers X nombre de marqueurs) • Et mettre définitivement aux archives de l'EPS la constitution des groupes par quelques élèves qui choisissent à tour de rôle !

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle n'aime pas l'enseignant (ou a le sentiment que l'enseignant ne l'aime pas)	• Attention aux interventions inéquitables : ne pas rétroagir toujours auprès des mêmes élèves (V.Nicaise, G.Cogérino, 2008) • Prendre le temps de discuter, même parfois de façon informelle, avec tous les élèves surtout ceux qui sont un peu « isolés » : montrer à ces élèves que l'on s'intéresse à eux (B.Cyrulnik, 2004) • Utiliser la persuasion verbale pour souligner les réussites : les avis des personnes signifiantes, ça compte pour les élèves ! (A.Bandura, 1976).
Il·Elle trouve les règles injustes et refuse de s'engager (ou s'engage « a minima »)	• Concevoir des règles justes. • Expliquer les règles. • Appliquer systématiquement et équitablement les règles. • Impliquer les élèves pour construire un nouveau type de rapport à la règles : aller vers l'autonomisation.

L'élève qui ne veut pas apprendre

Hypothèse explicative = pourquoi l'élève ne veut pas s'engager pour apprendre (ou s'engage « a minima ») ?	**Remédiations** = quelles interventions concevoir et mettre en place ?
Il·Elle refuse de s'engager car la pratique physique est mixte (avec parfois dans certains établissements le poids de la religion sur les rapports entre les filles et les garçons)	• Ne pas enfermer les filles et les garçons dans des formes de pratique prototypiques des stéréotypes de genre • Un traitement didactique qui respecte les représentations sociales des filles et des garçons • Parfois et de façon temporaire des groupes non mixtes sont préférables (pragmatisme).
Il·Elle a un handicap qui ne lui permet pas de s'engager comme les autres	• Adapter les pratiques à chaque type de handicap pour favoriser l'inclusion • Autant que possible ne pas réserver à ces élèves le « méthodologique et le social » : trouver des solutions d'engagement moteur avec la possibilité de réaliser des expériences corporelles adaptées.
Il·Elle s'est résigné·e à force d'intérioriser le lien entre engagement et absence de résultats (cause la plus grave)	• Favoriser des réussites rapides (si possible avec une « vraie » valeur perçue) pour ces élèves qui ont intériorisé l'échec en EPS = principe de la « réussite provoquée » ou « réussite démagogique » (N.Mascret, 2013). • Et utiliser ces premières réussites comme un levier de confiance en soi pour « briser » la résignation.

Bibliographie

Bibliographie (suite)

J.André, 1993, Du développement de la personne à la didactique des activités sportives et à l'oubli du sujet, in *Enseigner l'EPS*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993.

J.W.Atkinson, Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological review n°64*, 1957.

A.Bandura, *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. Traduction française : *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga, 1976.

A.Bandura & D.H.Schunk, Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, n°41*(3), 1981.

D.E.Berlyne, *Conflict, Arousal and curiosity*, Mc Graw Hill, New York, 1960.

P.Y.Bernard, *Le décrochage scolaire*, collection Que sais-je?, PUF, Paris, 4e édition 2017.

J.Bersch, C.Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.

Bibliographie (suite)

B.Beunard, *Que pensent les lycéens de l'éducartion physique*, in Revue EPS n°280, 1999.

D.Bucheton & Y.Soulé, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, in *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL : http://educationdidactique.revues.org/543.

R.Champagnol, *Activation et motivation : théorie de la consistance et leur utilisation en pédagogie*, in Revue française de pédagogie n°34, 1976.

G.Cogérino, *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, AFRAPS, 2017.

F.Cury & P.Sarrazin, *Efforts et buts d'accomplissement*, in L'effort, coordonné par D.Delignières, Editions Revue EPS, Paris, 2000.

B.Cyrulnik, *EPS interroge*, in Revue EPS n°309, 2004.

E.L.Deci, *Intrinsic motivation*, Plenum, New-York, 1975.

E.L.Deci, R.M.Ryan (dir.), Handbook of self-determination research, Université of Rochester Press, NY, 2002.

Bibliographie (suite)

D.Delignières, *Plaisir et compétences*, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001.

D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in Cognition et performance, Paris, INSEP, 1993.

D.Delignières, S.Perez, *Le plaisir perçu dans la pratique des APS*, in Revue STAPS n°45, 1998.

D.Delignières, G.Garsault, *Connaissances et compétences en EPS*, in Revue EPS n°280, 1999.

D.Delignières, S.Perez, *Le plaisir perçu dans la pratique des APS*, in Revue STAPS n°45, 1998.

D.Delignières, *L'effort*, Collection Pour l'action, Editions Revue EP.S, Paris, 2000.

D.Delignières, *Inciter à l'adoption de modes de vie actifs : quel avenir pour l'EPS*, in Revue EP.S n°387, 2020.

M.Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992.

M.Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.

Bibliographie (suite)

J.-F.Dortier, *Comment se remotiver soi-même ?*, in Sciences Humaines n°268, 2015.

J.-P.Dupont, C.Delesn, D.Tessier, Les approches psychosociologiques de l'enseignement, in *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport*, Editions Revue EP&S, Paris, 2010.

A.J.Elliot, H.A.McGregor, a 2 X 2 achievement goal framework, *Journal of Personnality ans Social Psychology*, 80, 2001.

J.Epstein, Family structures and student motivation : a developmental perspective. In C.Ames, *Research on motivation in education*, vol 3, 1989.

G.Escriva-Boulley, D.Tessier, P.Sarrazin, La motivation autodéterminée, in *L'engagement de l'élève en EPS*, Sous la direction de M.Travert & O.Rey, Dossier EPS n°85, 2018.

Esteban, *Une étude de santé sur l'environnement, la bio surveillance, l'activité physique et la nutrition*, Santé publique France, 2016.

J.-P.Famose, *Apprentissages moteur et difficulté de la tâche*. INSEP, Paris, 1990.

Bibliographie (suite)

J.-P.Famose, *La motivation en EPS et en sport,* Dunod, Paris, 2001.

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.

J.-P.Famose, F.Guerin, P.Sarrazin, *Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive*, in O.Rascle et P.Sarrazin, Croyances et performance sportive, Processus sociocognitifs associés aux comportements sportive, Ed. Revue EPS, Paris, 2005.

F. Fenouillet, A.Lieury *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.

F. Fenouillet, A.Lieury *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.

J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier, *Enseigner l'éducation physique au secondaire.* De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

M.Garcin, *Effort et EPS : de la théorie à la pratique*, in Revue EPS n°297, 2002.

C.Gernigon, La motivation à réussir : une dynamique de buts, in *La motivation*, coordonné par D.Tessier, Ed. Revue EPS, Paris, 2013.

Bibliographie (fin)

N.Guignon, *En 2017, des adolescents plutôt en meilleure santé physique mais plus souvent en surcharge pondérale*, Études et Résultats, n°1122, Drees, août 2019.

A.Hébrard, *L'EPS, réflexion et perspectives*, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986.

A.Hébrard, *L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement*, in Revue EPS n° 243, 1993.

P.Huerre, P.Leroy, *L'absentéisme scolaire*, Fayard, Paris, 2010.

L.Lafont & N.Moulin, *Adolescence, estime de soi et interactions sociales*, in Revue AEEPS, Journée de l'EPS,Education et estime de soi, Bordeaux, 2006.

R.Leca, M.Billard, *L'enseignement des APSA*, Ellipses, Paris, 2005.

A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.

R.Lippit, R.K.White, *An experimental approach of leadership and group life*, in Swanson (G.), Newcomb (T.), Hartley (J.), *Readings in social psychology*, Holt, New York, 1947.

Bibliographie (suite)

E.Margnes, M.-F.Carnus, R.Leca, D.Loizon, *L'intervention en EPS et en sport*, Les essentiels, Editions Revue EP.S, Paris, 2018.

J.A.Méard, S.Bertone, *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, Revue EPS n°259, 1996.

A.Mansy, « Aspects théoriques des motivations cognitives », in *APS, efficience motrice et développement de la personne*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.

N.Mascret, Buts d'accomplissement et EPS, in *La motivation*, coordonné par D.Tessier, Collection Pour l'action, Editions EP&S, Paris, 2013.

N.Mascret, *Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière »*, Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, vol.6, 44-57, 2006.

N.Mascret, *Compétition et compétence : l'utilisation du score en badminton*, Contre Pied n°23, Paris, 2009.

N.Mascret, *Pour une réhabilitation du critère de réussite en EPS*, Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, vol.11, 27-37, 2011.

H.W.Marsh, *The-big-fish-little-pond effect on academic self-concept*. Journal of Educational Psychology, 79, 1987.

Bibliographie (suite)

J.-A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS n°241, 1993.

J.A.Méard, S.Bertone, *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, in Revue EPS n°259, 1996.

J.-A.Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, in *L'effort*, sous la direction de D.Delignières, Ed. Revue PES, Paris, 2000.

P.Meirieu, Peut-on susciter le désir d'apprendre ?, in *La motivation*, Sciences Humaines n°268, mars 2015.

P.Merle, *L'élève humilié*, PUF, Collection Education et Formation, Paris, 2005.

A.Newell, P.S.Rosenbloom, « Mechanisms of skill acquisition and the law of practice », *in* Anderson (J.) (éd.), *Cognitive skills and their acquisition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1981.

V.Nicaise, G.Cogérino, *Les feedback émis par l'enseignant€ d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ?*, in Revue STAPS n°81, 2008.

J.G.Nicholls, Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, Psychological Review n°91, 1984.

Bibliographie (suite)

J.Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

A.Prost, *Eloge des pédagogues*, Seuil, Paris, 1985.

A.Piron, *Apprentissage moteur et intelligence motrice*, in Revue EPS n°329, 2008.

J.Reeve, A self-determination theory perspective on student engagement, *in* Christenson (S. L.), Reschly (A. L.), Wylie (C.) (dir.), *Handbook of research on student engagement*, New York,Springer US, 2012.

W.J.Rejeski, B.Kenney, Distracting Attentional Focus From Fatigue: Does Task Complexity Make a Difference?Journal of Sport Psychology 1, 1987.

G.C.Roberts, D.C.Treasure, *EPS interroge deux chercheurs en psychologie du sport*, in Revue EPS n°280, 1999.

M.Rosenberg, *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979.

Philippe Sarrazin, D.Tessier, D.Trouilloud, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, in *Revue française de Pédagogie* n°157, 2006.

Bibliographie (fin)

E.Thill, Compétence et effort, PUF, Paris, 1999.

J.-L.Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, in Revue EPS n°309, 2004.

V.H.Vroom, *Work and motivation*. New York: Wiley. 1964.

R.J.Vallerand, E.E.Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation,* Etudes vivantes, Laval, Québec, 1993.

J.Vilarroig, *Les refus d'apprendre*, Institut d'Etudes Sociales, Paris, 2017.

W.Weiner, *An attributional theory of motivation and emotion*, 1986.

K.R.Wentzel, Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development* n°62, 1991.