

La motivation ne suffit pas

Par Jean-Yves Lecluse Cahiers pédagogiques n° 441 , 2006

La motivation pour l'EPS, chez les élèves, est presque toujours là ! Mais le désir d'apprendre, le goût de l'effort ? L'enseignant va les susciter grâce à divers leviers (modes d'évaluation, prise en compte de l'hétérogénéité, appui sur les interactions..) : les autres disciplines se reconnaîtront largement dans ces propositions.

Des stagiaires IUFM (nouveaux titulaires) du 1er degré sont invités à exprimer par deux mots leurs représentations de l'EPS. Il s'agit pour nous d'aider ces nouveaux enseignants à analyser leur pratique, à échanger sur leurs difficultés et à faire du lien entre choix pédagogiques et gestion de groupe. Ces collègues ont pour la plupart une expérience récente : neuf semaines de stage pratique réalisées durant leur année de formation auxquelles s'ajoutent deux mois avec la classe qui leur a été confiée durant l'année en cours.

Les réponses sont variées et se portent vers des thèmes divers (matériel, structures, gestion du temps,...). Mais des sujets apparaissent de manière récurrente : plaisir (2 fois), jouer (3 fois), apprendre (3 fois), conflits et synonymes (11 fois), sécurité (4 fois), discipline (4 fois), et même... *l'enfer* (1 fois).

L'échange qui suit permet de confirmer un constat partagé par une grande majorité de professeurs des écoles : enseigner l'EPS pose des difficultés spécifiques, particulièrement dans la gestion du groupe. Et pourtant, paradoxalement, tous les participants s'accordent sur un fait ; l'EPS est une formidable source de motivation chez l'élève. Motivation à se rendre au gymnase ou sur le stade, motivation à agir, à « jouer », à s'affronter. La pire des punitions n'est-elle pas de les priver d'EPS ?

Alors, que faire de tout cela ? Comment en tenir compte dans l'aide à apporter à ces jeunes enseignants, et dépasser cette difficulté ?

Un domaine ludique... à prendre au sérieux

Les enjeux majeurs pour le professeur des écoles résident certainement dans ce paradoxe. Parvenir à s'appuyer sur le désir d'agir qu'ont encore les élèves de l'école primaire pour développer le goût de l'effort et le goût d'apprendre. Et rendre à cette discipline un véritable statut scolaire. Ambitieux défi qui passe d'abord par des précisions terminologiques et conceptuelles indispensables à la recherche de réponses pédagogiques.

S'appuyer sur le désir d'agir, c'est donner priorité à l'activité motrice.

Cela passe donc par l'élaboration de séances où le *temps réel d'activité* sera privilégié. À ce titre, les difficultés rencontrées par nos jeunes collègues prennent souvent leur source dans une répartition du temps où l'acte moteur est interrompu par des « coupures » nécessaires mais trop longues. L'installation matérielle, la transmission des consignes, les regroupements, l'attente aux ateliers, les observations diverses, les relances, le rangement... favorisent souvent l'émergence de comportements difficiles qui absorbent l'attention de l'enseignant et nuisent

au climat relationnel de la séance en parasitant son déroulement. Difficiles à vivre pour le professeur, ces épisodes le sont aussi pour les élèves qui ne peuvent donner sens à l'activité.

Développer le goût de l'effort, c'est donner un sens à l'activité motrice.

Cette volonté nécessite un accompagnement structurant de l'enseignant afin de :

- donner un véritable statut à l'erreur : accepter et faire accepter les différences et les difficultés, montrer que c'est du repérage de la difficulté que l'on peut progresser
- définir et communiquer aux élèves des objectifs lisibles (« Je dois être capable de... »)
- proposer des situations motivantes par leur mise en œuvre et par leur(s) finalité(s) : un aménagement attractif, des tâches à réaliser identifiées par tous, des critères de réussite explicites, des consignes claires
- encourager et valoriser les essais, les réussites et les progrès.

Ainsi, dans le cadre d'un cycle de travail sur l'endurance, la mise en place de parcours gigognes semble plus favorable à un réel investissement. Cette situation permet aux élèves de courir en même temps, sur une même durée, mais en parcourant des distances différentes. On peut ainsi proposer trois parcours sous forme de carrés de 40m (4 x 10m), 50m (4 x 12,50m) et 60m (4 x 15m). Selon son niveau, chaque élève choisit l'un des trois sur lequel il va travailler sa régularité de course. Un signal sonore indique à tous les coureurs le rythme à conserver. Exemple : un signal toutes les 7 secondes correspondant au temps à réaliser pour effectuer un côté de son carré. Puis, on espace les signaux sonores (14 secondes, puis 28,...) afin d'aider les coureurs à mémoriser leur vitesse.

De nombreuses variantes permettent de faire évoluer les séances et d'éviter la lassitude des élèves. Ils pourront au fil du temps changer de parcours pour se diriger vers le plus long, donc celui nécessitant un rythme plus élevé.

Cette situation ludique répond aux différents niveaux de compétences des élèves et permet à ces derniers de repérer leur propre niveau. Enfin, l'idée forte de « variables » permettant de faire évoluer des situations (matérielles, spatiales, temporelles,...) semble déterminante dans l'accompagnement de l'élève.

Accepter et identifier la difficulté, c'est permettre à l'élève de situer son niveau de pratique, condition indispensable à une dynamique de travail, donc d'efforts. Pour que l'envie de l'effort soit enclenchée chez l'élève, il est nécessaire que ce dernier identifie ce qu'il a à faire. C'est ce qui donne sens à son travail.

En comparant son niveau initial à celui atteint après un cycle de travail, l'apprenant peut alors évaluer le chemin parcouru et, ainsi, apprécier le résultat de sa persévérance.

Cette dernière étape favorise sans doute l'installation durable de ce goût de l'effort.

Développer le goût d'apprendre nécessite que soient mises en place les conditions permettant à l'élève de progresser et d'en prendre conscience. Ici, l'évaluation devient l'outil indispensable à chacun pour situer son niveau en début, en cours et en fin du cycle d'apprentissage. C'est par cet outil, et accompagné par l'enseignant, que l'élève peut mesurer les effets de ses tentatives et efforts, le « chemin parcouru », et ce qui lui reste à réaliser. Il est donc indispensable que tous les acteurs aient une connaissance précise des critères d'évaluations.

Des conditions nécessaires

Ce qui précède, et qu'on pourrait appeler une pédagogie de la « compréhension », n'est pas sans conséquences sur le positionnement de l'enseignant. Elle nécessite en effet que celui-ci favorise certaines conditions de travail dans sa classe :

- un respect des différences manifesté par une réelle prise en compte des réussites et difficultés de chacun (ateliers ou parcours aux niveaux de complexité variés, utilisation d'un matériel différent selon les élèves (balles rapides/balles lentes),...)
- une relation enseignant/élève sécurisante, favorisant l'estime de soi (une reconnaissance et une valorisation par l'enseignant des réussites de l'élève - une volonté du professeur de s'appuyer sur ce que sait faire l'apprenant)
- un effort pour aider les élèves à donner du sens aux activités
- une évaluation lisible permettant à chacun de se situer par rapport à une norme (« ce que l'on attend de tous les élèves de mon âge »), mais aussi par rapport à son cheminement personnel Il semble en effet impératif d'informer les élèves sur les compétences attendues pour leur niveau de classe. Cette norme doit rester une référence. En effet, travailler uniquement sur la base d'une évaluation initiale à partir de laquelle l'élève va effectuer des progrès peut laisser l'illusion que ces progrès suffisent. Ainsi, passer de 2/20 à 8/20 en natation est-il la marque d'une évolution positive et parfois le résultat d'un travail assidu. Malgré tout, cette note illustre en général la difficulté à se hisser au niveau attendu dans les programmes.
- un climat de classe solidaire favorable aux apprentissages, respect, écoute et entraide étant absolument indispensables dans un groupe pour que tout individu ose y agir.

L'impact du temps... que l'on n'a pas !

Mettre en place ces « incontournables » pédagogiques et en évaluer les effets sur les progrès moteurs et comportementaux des élèves impose nécessairement du temps. Or, la durée hebdomadaire octroyée à l'EPS dans les programmes (3h dans le 1er degré) ne semble pas de nature à offrir les réelles conditions d'un tel projet.

Car, si « l'accroche » des élèves à ce projet peut s'effectuer par l'exploitation de la motivation en EPS, si les situations proposées permettent de mobiliser les élèves et de les engager dans les apprentissages, il paraît inévitable que des temps hors séance soient consacrés à la préparation et à l'exploitation des résultats des séances effectuées sur le terrain.

En effet, s'inscrire dans une démarche active d'apprentissage impose des temps d'échanges sur les résultats obtenus, sur les stratégies mises en place, sur les règles d'action,... cela afin de construire avec l'élève les moyens d'observation, d'analyse et de réflexivité sur sa pratique personnelle.

Or, il n'est pas recevable de consacrer du temps à cette phase au détriment du réel temps d'activité motrice des élèves.

Un projet pluridisciplinaire peut résoudre cet embarras car l'utilisation de différents modes de calcul pour prévoir une distance à courir, un temps envisagé, un calcul de moyenne... relèvent également d'un temps mathématique. Le lien entre ces deux domaines semble évident. Il ne demande qu'à le devenir pour les élèves car la mise en œuvre de ces différents apprentissages peut-être envisagée dans un projet favorisant l'accès au sens : « les maths, ça sert entre-autre à savoir à quelle vitesse on court ». À ce titre, les élèves de SEGPA auprès desquels un profond travail de construction de sens est nécessaire, auront beaucoup à perdre si la « collégisation » de ces structures d'Adaptation et d'Intégration Scolaire se confirme. Qui les aidera à faire du lien ?

Devant les jeunes qui ont renoncé à force d'échecs et de sentiments d'abandon, et devant les enfants « classiques » qui n'ont pas encore pris la mesure des enjeux de leur scolarité, l'EPS est sans doute l'un des domaines privilégiés pour leur rendre goût, volonté et envie de comprendre.

La plus grande erreur serait de penser que, isolés dans leur discipline, les enseignants d'Education Physique ont seul ce pouvoir. C'est au contraire la cohérence et la continuité des apprentissages qui peuvent garantir cette éducation à la compréhension. Ne serait-ce pas de plus cette connexion qui assurerait à l'EPS un authentique statut scolaire ?

Cette démarche implique un véritable travail de réflexion et de concertation en équipe, ce qui ne peut être envisagé sans la volonté des collègues. Mais elle nécessite aussi un accompagnement de la part du législateur afin que soit véritablement reconnu comme incontournable et inhérent à notre mission le temps d'échanges et de construction de projet d'une équipe d'enseignants.

Rendre la discipline lisible par tous

Les représentations des stagiaires relatées en début d'article confirment une impression ressentie par une grande majorité des acteurs de l'Education Physique et Sportive : cette discipline d'enseignement n'a pas encore gagné son véritable statut de « matière scolaire », que ce soit aux yeux des élèves et des familles (et peut-être encore de certains collègues). Cet écart entre la théorie et les pratiques, entre le vœu du législateur et les désirs des collègues explique, en partie, cette dichotomie relevée entre le goût pour l'action motrice chez l'enfant et l'investissement très faible de l'élève dans l'EPS qu'on lui propose.

Un travail de lisibilité est certainement à engager auprès des différents acteurs de l'école.

- les élèves savent-ils qu'il existe des programmes nationaux, que tous les enfants de leur âge ont des mêmes compétences à atteindre, ceci même en EPS ? Connaissent-ils le sens de ces trois lettres ?
- les parents ont-ils souvent l'occasion d'entendre ou lire quels sont les apprentissages visés en EPS ? Ne leur parlons-nous pas un peu trop activités (volley, ski,...), renforçant cette idée bien installée de la discipline récréative ? Mais de progrès moteurs, en est-il souvent question ?

Si nous devons préserver à l'EPS sa spécificité et exploiter son aspect ludique, nous devons aussi rendre visibles ses enjeux moteurs, ses apports à la construction de la citoyenneté, sa contribution au développement global de l'enfant, et sa participation à la maîtrise de compétences et savoirs transférables aux autres domaines.

À l'heure où l'on peut légitimement être inquiet, l'avenir de l'Education Physique et Sportive passe peut-être en premier lieu par sa revalorisation au sein de l'Education Nationale.

Jean-Yves Lecluse, *Conseiller Pédagogique EPS du Val de Marne.*