



RECHERCHE ET PRATIQUES QUOTIDIENNES

"Les programmes ne sont pas une contrainte, mais un espace de liberté."



"La certification, la note, on n'en a plus besoin... Les enseignants ont à se libérer de la note."

AEEPS, Compte-rendu du "bistrot péda" à Grenoble, mardi 04 décembre 2018.

Nous étions près de 25 personnes lors du deuxième bistrot péda de l'année, au café «Le Jules Verne» à Grenoble : des enseignants d'EPS de collège, de lycée, de l'UFRSTAPS, de L'ESPE, des étudiants... et c'était une fois encore bien agréable !

Voici un compte-rendu des échanges ...

Bruno MEAR a introduit la soirée en présentant **Philippe SARRAZIN** (Professeur des Universités, vice président de l'UGA, ex directeur du labo « SENS » Sport et **Environnement Social**), **Damien TESSIE** (Maître de Conférence à l'ESPE, professeur d'EPS, chercheur sur les problématiques de **motivation**) et **Valérie NOVEL** (Maître de Conférence en biologie à l'UGA, experte de bioénergétique).

Philippe SARRAZIN

Resitue son travail de thèse sur la motivation, au sujet des difficultés que l'on peut avoir à engager les élèves dans les tâches qu'on leur propose.

Sur l'articulation entre la recherche et la pratique, les enseignants chercheurs constatent souvent avec surprise une difficulté de pénétration des connaissances qui sont issues de la recherche, dans le domaine de l'enseignement au quotidien, avec le sentiment que les choses évoluent peu (hormis peut-être à l'AEEPS). Il y aurait comme un conservatisme très fort, une résistance au changement qui est vraiment très importante. On a l'impression que les pratiques ne changent pas, alors que les connaissances sont produites, diffusées, avec un accès aux ressources très rapides sur internet.

Pour illustrer cela, Philippe et Damien vont évoquer leur champ de recherche sur la motivation. Depuis une vingtaine d'années, ces travaux s'inscrivent dans le cadre d'une théorie majeure de la motivation humaine, la théorie de l'auto-détermination, qui n'a fait que "recycler" des travaux issus des pères fondateurs des pédagogies actives (Dewey, Frenet, Montessori...) qui considéraient que le rôle de l'élève est d'être acteur dans l'appropriation de ses savoirs et de ses connaissances. C'est une véritable philosophie de l'Éducation. On peut même remonter à Rousseau au XVIII^e siècle qui suggérait déjà de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Le mérite de la théorie de l'autodétermination c'est d'avoir modélisé cette philosophie à la lumière des théories et modèles récents sur la motivation humaine. C'est un cadre qui permet d'avoir des principes d'intervention relativement clairs et évidents, et d'avoir des lunettes pour décoder la réalité de l'enseignement de manière différente.

C'est une théorie qui explique que la motivation n'est pas un phénomène unifié. Il y a différents types de motivations que l'on peut ordonner selon un continuum d'autodétermination, en fonction du degré avec lequel la motivation émane soit de l'élève, de l'individu ou au contraire émane de l'extérieur, de l'environnement.

Le continuum va des formes de motivations les plus autonomes, qui sont les motivations intrinsèques (plaisir que l'activité procure en elle-même) à une motivation identifiée (pour les conséquences de l'activité, développe des qualités physiques) la motivation intégrée (l'AP fait partie de soi, constitutive de soi) motivation introjectée (pression interne, sentiment de culpabilité, de honte, ne pas décevoir quelqu'un) motivation externe (promesse d'une récompense ou punition).

Les motivations sont donc de nature différente, des plus autodéterminées, aux plus contrôlées, et ont donc qualitativement des conséquences diverses...

Un élève motivé intrinsèquement par l'activité va faire des efforts, persévérer, être plus attentif aux consignes, s'investir, prendre du plaisir... son engagement, sa concentration, ses émotions sont plus positives, et in fine ses résultats seront meilleurs.

Plus on descend dans le continuum plus les conséquences vont être négatives, plus on monte plus les conséquences vont être fonctionnelles.

L'engagement dépend du plaisir immédiat mais aussi du sens que les élèves mettent dans leur activité.

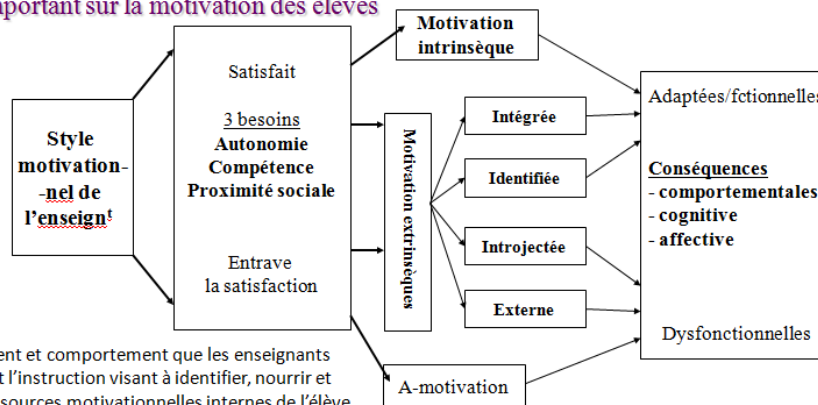
3ème postulat : L'individu a trois besoins psychologiques fondamentaux qui, s'ils sont satisfaits produiront une motivation autonome :

- **l'autonomie** (sentiment pour l'élève qu'il est à l'origine de ce qu'il fait) / menacer l'autonomie c'est quand l'élève se considère comme un pion.
- **la compétence** (sentiment d'être efficace, pas celui d'être bon, mais de progresser, réussir l'objectif proposé).
- **la proximité sociale** (sentiment d'être accepté par les autres, d'être soutenu, apprécié, d'être aimé par l'environnement social).

Si l'enseignant alimente ces 3 besoins il obtient des conséquences positives, la motivation est autonome et adaptée.

A l'inverse chaque fois qu'on menace ces 3 besoins on a de fortes chances de susciter des motivations contraintes, avec des conséquences dysfonctionnelles.

Selon la TAD, l'environnement social génère un « climat motivationnel » qui peut avoir un impact important sur la motivation des élèves



Style SA : Sentiment et comportement que les enseignants fournissent durant l'instruction visant à identifier, nourrir et développer les ressources motivationnelles internes de l'élève.

Style contrôlant : Sentiment et comportement que les enseignants fournissent durant l'instruction visant à contraindre les étudiants à penser, sentir, ou se comporter d'une certaine façon.

L'environnement social dans la relation pédagogique a un rôle central dans la satisfaction ou la menace des besoins psychologiques. Le style de l'enseignant est représenté par les tâches qu'il propose, ses consignes, l'évaluation, le rapport d'autorité, la gestion du temps...

= 2 styles motivationnels :

- style qui soutient l'autonomie, qui soutient les besoins (le plus adapté) : l'enseignant cherche à identifier soutenir les besoins motivationnels de l'élève (proche des postulats des pères fondateurs des pédagogies actives)
- style contrôlant = cherche à contraindre l'élève à sa penser, à sentir, à se comporter d'une façon que l'enseignant a décidé lui-même

La théorie de l'auto-détermination date des années 1985 (Deci et Ryan) :

<https://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>

Nourrir l'autonomie :

Comportements qui soutiennent l'autonomie

- Identifier et nourrir les ressources motivationnels internes (intérêts, préférences, ...);
- Utiliser un langage flexible (i.e., qui aide à diagnostiquer et résoudre les problèmes);
- Fournir des explications (rationnel);
- Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (empathie);
- Donner des choix véritables



Besoin d'autonomie

Besoin de se sentir à l'origine de ses actions plutôt qu'un simple « pion contrôlé » par d'autres

Besoin d'autonomie

Besoin de se sentir à l'origine de ses actions plutôt qu'un simple « pion contrôlé » par d'autres



Comportements contraignants qui menacent l'autonomie

- S'appuyer sur des sources extérieurs de motivation (directives, promesse de récompenses, menace de punitions, etc.);
- Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité;
- Négliger de donner des explications;
- Afficher son pouvoir (autoritarisme) pour mettre rapidement un terme aux plaintes et expressions d'affects négatifs

Nourrir la compétence :

Comportements qui soutiennent la compétence (structure)

- Communiquer des attentes et des procédures claires;
- Fournir des tâches adaptées aux possibilités de chacun, contenant un défi à surmonter;
- Encourager, donner des conseils, des « trucs » pour progresser;
- Donner des feedbacks positifs qui sont consécutifs aux tentatives faites, opportuns, consistants et prévisibles;
- Aider à expliquer les succès/ échecs en terme de causes interne, contrôlable et instable



Besoin de compétence

Besoin de se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de maîtriser des défis adaptés.

Besoin de compétence

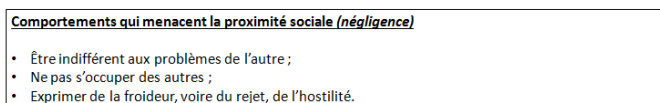
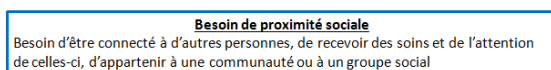
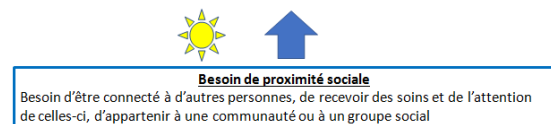
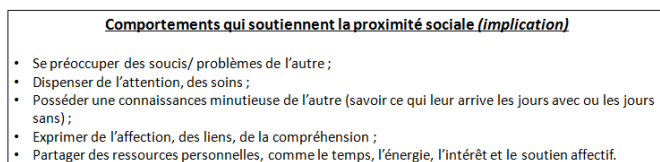
Besoin de se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de maîtriser des défis adaptés.



Comportements qui menacent la compétence (chaos)

- Ne pas communiquer d'attentes claires;
- Fournir des tâches inadaptées aux possibilités de chacun;
- Ne pas donner d'encouragements ni de conseils pour progresser;
- Délivrer des feedbacks négatifs et/ou des feedbacks inopportuns, inconsistants et imprévisibles;
- Inciter à expliquer les échecs en terme de causes interne, incontrôlable, et stable.

Nourrir la proximité sociale



Autre exemple : on rend parfois des élèves "invisibles", ceux qui n'ont jamais le moindre retour de l'enseignant, qui sont un peu oubliés = ceux-là ne développent pas les liens de proximité sociale.

Ces comportements paraissent évidents, et sont parfois intermédiaires, croisés... et pourtant dans les recherches qui regardent ce que font les enseignants, les résultats sont les suivants :

- 5% d'entre eux soutiennent l'autonomie, les besoins
- 37 % menacent les besoins
- 58 % sont neutres

Que tendent à faire les enseignants d'EPS ? (Etudes Sarrazin et al., 2006)

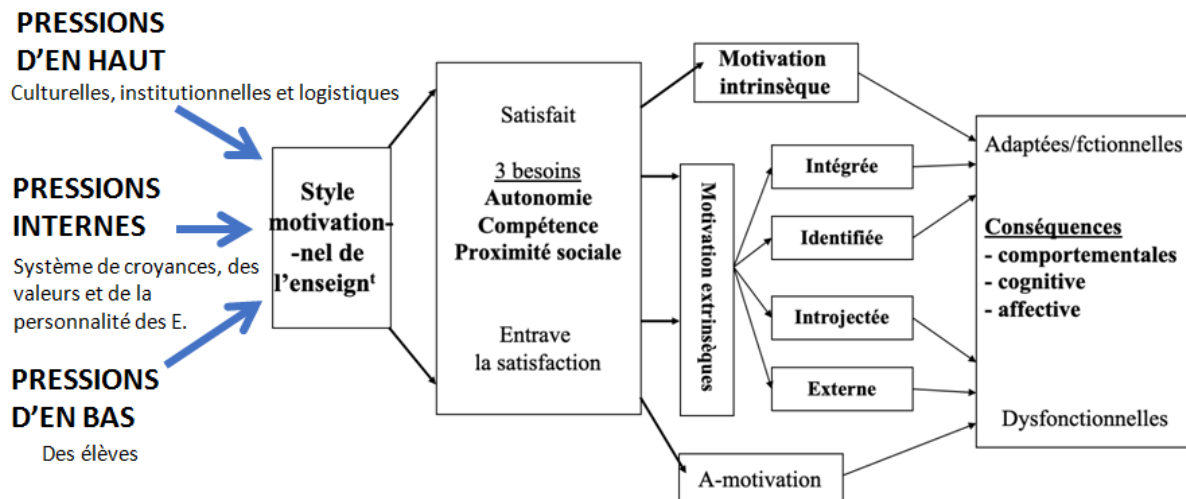


Le regard de l'inspecteur, à travers des centaines d'inspection par an, peut témoigner de la réalité de l'enseignement de l'EPS.

On a donc des modèles théoriques, datant du début du XX^e siècle avec des pédagogues qui ont lancé les innovations pédagogiques, et aujourd'hui on s'interroge sur le pourquoi d'un tel décalage.

On identifie 3 niveaux de frein entre les styles de motivation qui soutiennent les besoins et la réalité du terrain où les enseignants ne mobilisent pas ces connaissances :

5- Qu'est-ce qui retient les enseignants de davantage soutenir l'autonomie de leurs élèves ? (Reeve, 2009 ; Pelletier et al., 2002)



Les pressions d'en haut Culturelles, institutionnelles et logistiques

- L'enseignant occupe par nature un rôle social « à pouvoir »
- Le « contrôle » de sa classe est culturellement valorisé :
- L'enseignant peut se sentir responsable et « redevable »
- **Pressions de l'administration/ des autorités académiques**
- **Contraintes temporelles**
- **Contraintes matérielles (environnements, activités « à risque »)**

Les pressions internes/ croyances

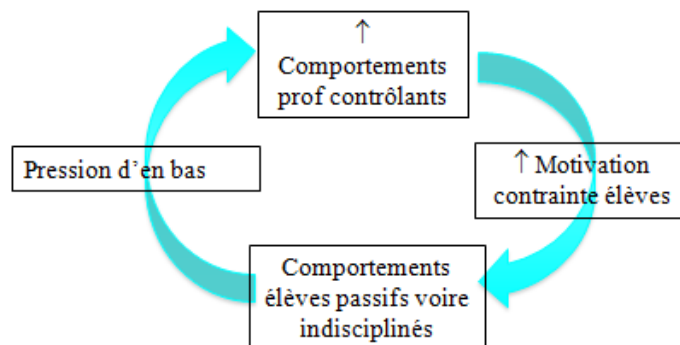
Système de croyances, des valeurs et de la personnalité des E.

- Des travaux de Boggiano et al. (1987) ont montré que les **adultes croyaient davantage aux vertus de la contrainte et du contrôle pour motiver les enfants**, plutôt qu'aux bienfaits du soutien de l'autonomie.
 - . Principe l'opérant maximal.
 - . Principe de la **suffisance minimale**
- **Théorie implicite de la compétence**
- **Croyance d'efficacité personnelle.**
- Des traits de personnalité qui prédisposent au contrôle

Les pressions d'en bas

= attitudes et comportement des élèves

- **Élèves indisciplinés, passifs.**



- L'âge des élèves (Taylor et al., 2009, étude quali.
« comment ils motivent leurs élèves
- Le sexe de l'élève.

Idées essentielles:

- Il faut rester conscient du fait que la science n'est pas prescriptive en matière d'intervention pédagogique. Plusieurs réalités de « terrain » entravent les velléités de l'enseignant à soutenir les besoins psychologiques de ses élèves.
- Les enseignants ont tendance à absorber les pressions émanant du contexte scolaire et à les somatiser sous la forme d'un style d'enseignement contrôlant qui détériore la motivation à travailler des élèves.

Idées essentielles (suite) :

- plusieurs types de pression contraignent le comportement de l'enseignant en réduisant les ressources qu'il est à même d'allouer dans l'interaction pédagogique avec ses élèves : (1) les pressions d'en haut (la culture, les programmes, les exigences de l'administration et des parents, les contraintes temporelles et matérielles) ; (2) les pressions d'en bas (les comportements indisciplinés des élèves, l'effectif des classes) ; (3) les pressions internes (les croyances quant à l'efficacité de la compétition entre élèves ou de l'utilisation du système « récompenses/punitions »).

- Face à une somme de préoccupations, de croyances et de pressions qui réduisent les ressources de l'enseignant, le recours aux techniques d'enseignement contrôlantes représente une réponse spontanée pour l'enseignant car elles procurent un sentiment - en fait une illusion - d'efficacité.

- Si les effets d'un système de récompenses - punitions sont instantanés chez les élèves cela ne conduit *in fine* qu'à des comportements régulés de manière externe qui disparaissent avec la suppression des pressions.

- On peut imaginer qu'au grès de l'évolution des pressions ressenties par l'enseignant au fil de sa séance, son style fluctue selon le niveau de ressources qu'il est en capacité d'investir dans la relation pédagogique avec ses élèves.

Damien TESSIER

Témoignage de 15 ans de travaux menés au laboratoire sur des formations d'enseignants, pour construire des programmes de formation d'intervenants de professeurs d'EPS, d'entraîneur de football, puis d'enseignants 1er degré, puis d'autres disciplines.

Constat de départ = comment se fait-il qu'il y ait un écart important entre les propositions théoriques de soutenir les besoins psychologiques des élèves et l'observation des pratiques professionnelles, sans jugement moral puisque ce sont les contextes qui induisent les comportements (pressions d'en haut, d'en bas ...) ?

Style qui soutient les besoins / Style qui contrôle et qui menace les besoins ?

Il y a d'autres raisons (nombreuses) qui expliquent ces constats, ces écarts.

Les connaissances en psychologie présentées en formation initiale sont diluées dans plusieurs champs, et cela les rend plus difficile à être opérationnalisées. On n'a pas le temps en formation initiale de creuser les choses et d'avoir un degré suffisant d'appropriation.

Les modalités de formation en formation initiale suivent un modèle très magistral, malgré les innovations numériques et TP, un modèle trop théorique trop scientifique, où il manque un sas entre le cours magistral et le terrain.

A l'ESPE, lors de la préparation du CAPEPS, l'écrit 2 est orienté vers le programme d'EPS, et peu de choses sont dites sur l'aspect pédagogique, sur la place que l'enseignant doit accorder à l'élève. Les enseignants sont donc orientés sur les connaissances (programmes) et moins sur les relations profs-élèves.

En formation continue, deux pistes :

- orientation très disciplinaire et technologique de l'EPS = elle est utile mais laisse peu de place aux apports de la psychologie de la motivation.

- pour mettre en œuvre ces propositions = il faut porter la réflexion sur les compétences des enseignants à mettre en œuvre. Pour être capable de soutenir l'autonomie des élèves, il faut déjà avoir au préalable développé un certain nombre de compétences abouties : être capable de gérer son groupe, passer des consignes, être sûr d'être entendu, et que les consignes soient suivies d'effets,

être capable de placer les élèves en situation de pouvoir expérimenter, tester... connaître et préciser les contenus dans l'APS...

Il n'est pas si simple de construire ces compétences !

Il faut connaître l'APS et l'élève...

- les chercheurs sont aussi responsables de ces écarts : car les chercheurs ont intérêt à publier dans des revues scientifiques et moins dans les revues professionnelles... Il y a donc peu de diffusion des connaissances.

- les premiers chercheurs se questionnaient sur la pratique. Aujourd'hui ils sont peu passés par l'enseignement, et les recherches sont rarement orientées sur les questions éducatives, et sont peu financées.

- les analyses ne sont pas prescriptives, et il y a autant de modèles que de contextes locaux.

DÉBATS :

Face au constat d'une certaine forme de conservatisme dans les pratiques, on peut dire que si l'on est conservateur, c'est qu'il y a quelque chose à conserver. Il existe des raisons profondes aux habitudes professionnelles :

- des raisons liées à la sécurité personnelle

- raisons liées au confort

Les enseignants stabilisent souvent quelque chose dans leur pratique d'enseignement car cela leur a demandé un effort long et que leur style d'enseignement a marché.

L'observation des pratiques reflète pourtant de nombreux changements.

La matrice disciplinaire a peu changé, mais la façon de penser l'EPS a radicalement changé entre 1990 et aujourd'hui : l'EPS est pensée de façon radicalement différente.

Il existe des changements dans la façon de se détacher de l'APSA, pour aller vers de l'EPS.

Concernant les nouveaux programmes lycée : des connaissances se diffusent dans les enseignements (la CP5 est utilisée pour développer l'autonomie, la construction des compétences, le développement des CMS). On nourrit et on aménage une proximité sociale donc on n'est plus dans l'application directe des théories, mais elles travaillent en filigrane, et sont en toile de fond de l'évolution de la pensée dans la profession.

Ce qui change dans les pratiques : dans des rendez-vous de carrière, on constate que les enseignants sont sur un style contrôlant par confort, ou par sécurité.

Le statut de la connaissance = effet de dilution d'émiettement, mais les connaissances techniques sont plus étoffées.

En STAPS on n'a pas l'espace de développer une pensée reliante. Chez les enseignants, les références ne sont plus connues, et les tableaux de référence académiques sont parfois illisibles.

Il existe chez les enseignants une perte entre les connaissances qui les organisent lorsqu'ils passent les concours, et celles qu'ils utilisent pendant leur enseignement.

Ces connaissances peuvent ressurgir mais ne ressurgiront pas dans l'action car les préoccupations des enseignants sont de gérer la classe, et de faire en sorte que les comportements soient conformes à ce qui est attendu !

Les entraîneurs ont le même travers, de ne pas oser !

La difficulté à changer les pratiques s'explique car les contraintes d'enseignement n'ont pas changé (effectif de classe élevé...).

Ceux qui arrivent à aller vers des pratiques innovantes, sont ceux qui réussissent à sortir des contraintes pour aller vers l'autonomie des élèves, ce qui nécessite d'avoir installé une identité professionnelle. Cela demande du temps, et dépend du contexte.

Valérie NOVEL

Formation en biologie. Intervenante en physiologie bioénergétique.

Le lien science recherche et terrain est essentiel, mais nécessite une ouverture des deux camps

- le langage doit être accessible, compréhensible
- la recherche doit expliquer ce que l'on observe sur le terrain, et poser des limites entre labo et terrain
- la recherche doit prendre appui et accompagner l'observation subjective des enseignants, qui est tout autant essentielle
- l'observation de terrain (sur des rats par exemple) est éloignée et les liens ne sont pas évidents à faire
- il n'empêche que ces données scientifiques sont celles qui permettent de mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain
- cela nécessite une grande humilité de la part du chercheur et de l'enseignant d'EPS : il faut confronter les connaissances de plusieurs champs
- il n'est pas facile d'assimiler les connaissances scientifiques, cela prend du temps
- exemple : la VMA (ou PMA) est un indicateur de la puissance maximale aérobie, du débit maximal de production d'énergie (liée à FC max : quand on est à FC max on est à VMA), hors, sur le terrain, la liaison n'est pas toujours linéaire.
- il faut savoir simplifier, vulgariser le langage scientifique pour qu'il ne soit pas indigeste

DÉBAT

On peut être surpris du décalage entre les connaissances que les étudiants possèdent, et celles qu'ils utilisent sur le terrain.

On est démuni pour leur proposer des références qui soient utiles pour le mémoire professionnel.

Les chercheurs sont victimes de leur simplification (ex : filles but de maîtrise / garçons but de performance) .Cela révèle une vraie difficulté car la complexité de l'enseignement est bien plus importante que celle de l'entraînement d'un seul athlète par un entraîneur.

Autre difficulté en formation initiale : la superposition des connaissances, la décompression du concours (programme du CAPEPS écrit 2 plus inconfortable que celui de l'agrégation...) . Il semble dès lors difficile de donner du sens au mémoire professionnel.

Les enseignants doivent être des enseignants chercheurs : c'est là le métier de toute une vie. Il s'agit d'accéder à la connaissance de l'écologie de la classe.

La préparation de l'agrégation permet de réactiver ces connaissances, ou d'activer des connaissances nouvelles, sous l'éclairage d'une expérience professionnelle.

Il faudrait des moments obligatoires de formation (comme certaines réformes).

Il manque des espaces de rencontres professionnelles, une formation continue avec des universitaires qui viennent apporter de l'oxygène,. Le rôle de l'inspection devrait être d'accompagner la réflexion des enseignants sur leur propre pratique, avec des visites conseils demandées par les enseignants.

Le compte personnel de formation va investir la fonction publique et permettre des possibilités de formation financées par des prélèvements, en donnant des formats de formation qui permettent une formation tout au long de la vie, avec des formes de partages entre collègues expérimentés et de jeunes collègues experts.

L'importance de la possibilité de faire intervenir des formateurs dans les établissements pour l'ensemble des collègues est aussi évoquée.

Le défaut du collège est peut-être de construire le cloisonnement entre les disciplines. Même si certaines collègues réussissent à croiser leurs enseignements, on fait perdre de l'autonomie aux élèves.

Si contrôle = compétence, on peut réinterroger le principe d'autorité en le basculant au sein d'une équipe pédagogique : l'autorité c'est collectif, c'est le ressort de tous, pas d'un seul, penser cela peut ouvrir vers plus d'autonomie pour les élèves en dédramatisant cette question de l'autorité.

C'est déconstruire le principe français de l'autorité individuelle.

Question : face à la posture de l'enseignant qui peut favoriser l'autonomie, si la finalité de l'école dans une société est de donner à une population d'une tranche d'âge des normes communes, des valeurs communes, comment gérer ce paradoxe de donner des normes communes en visant l'autonomie, sachant que c'est l'enseignant qui donne la note, et qui donne le blanc seing pour passer au niveau supérieur. Au niveau institutionnel c'est pareil, l'IPR donne une note et veut libérer l'enseignant... ?

Les normes et les valeurs ne sont pas forcément à faire intégrer par le contrôle, mais par un lien et une relation entre ce que l'enseignant est et les exigences extérieures.

Les normes sont un moyens par une fin, les valeurs sont transmises pour être partagées, pour créer du lien.

Les programmes ne sont pas une norme qui s'impose. Si demain les programmes n'existaient plus, les enseignants continueront à savoir ce qu'il faut enseigner. Les programmes ne sont pas une contrainte, mais un espace de liberté.

Concernant les notes, sur le plan scolaire il y existe tout de même un vrai changement : le 1er degré a fait son virage bien avant le collège, et au collège, avec le cycle de 3 ans, les enseignants n'ont plus à s'inquiéter de certifier. Le brevet des collèges ne sert plus à rien.

Après quelques applaudissements nourris, la soirée se termine par l'annonce du prochain samedi péda en kayak le 18 mai 2019. A suivre...