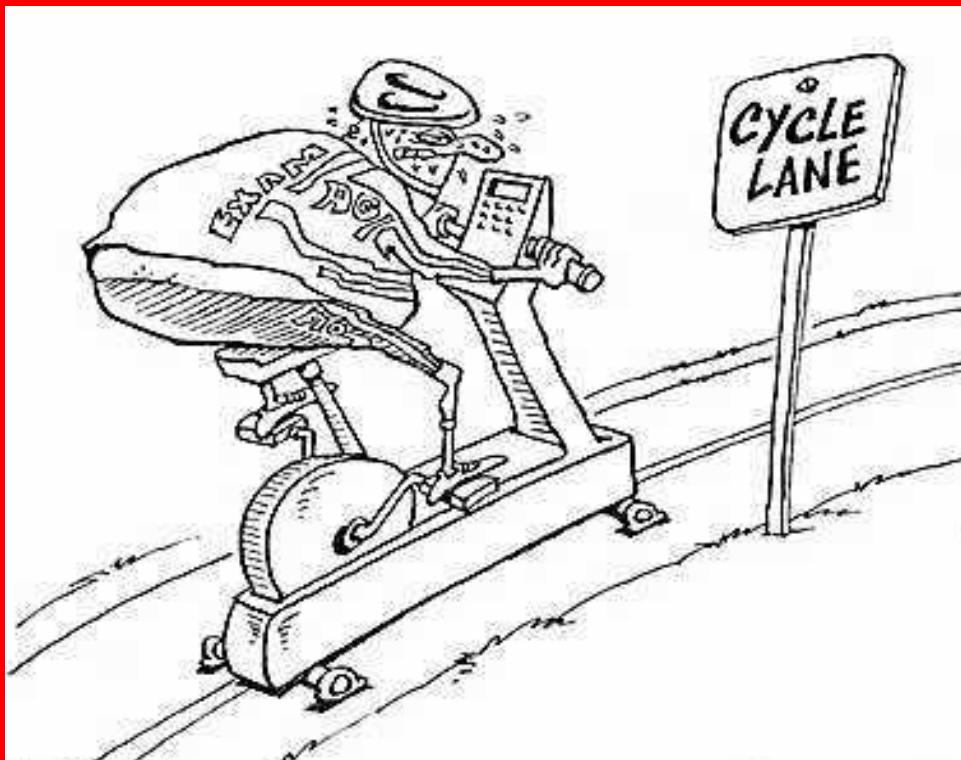


DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

EFFORT



- Ouvrages
- Articles
- Fiches de lecture

Vincent LAMOTTE

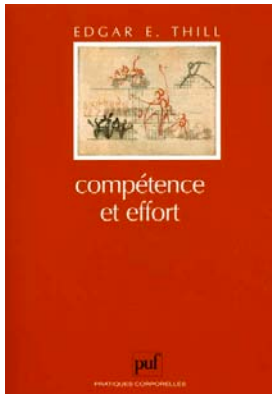
OUVRAGES SUR L'EFFORT

Thill E. (1999). *Compétence et effort*. PUF.

La perception de compétence représente le déterminant motivationnel principal des conduites humaines, et cela quel que soit le contexte (scolaire, sportif ou social) dans lequel ces conduites se développent. Après avoir montré, dans une première partie, comment les perceptions de compétence se structurent et se développent, l'auteur examine dans une seconde partie leurs effets sur les cognitions, les affects et les conduites des sujets, puis finalement présente dans une troisième partie les stratégies d'auto-handicap qui permettent de sauvegarder de telles perceptions ou de les promouvoir.

Dans ces processus de construction, de protection ou de valorisation de l'image de compétence, l'effort déployé par l'acteur social joue un rôle essentiel. L'approche génétique, psychosociale et cognitive de la motivation proposée dans cet ouvrage, intègre par conséquent une littérature très abondante sur la motivation humaine, trop souvent exposée de façon parcellaire. De plus, comme les travaux présentés se situent principalement dans les domaines sportifs et scolaires, cet ouvrage s'adresse tout aussi bien aux étudiants en S.T.A.P.S., qu'aux étudiants en Psychologie et en Sciences de l'Education.

Ces étudiants, ainsi que les acteurs sociaux, devraient en outre pouvoir tirer parti des nombreuses implications et applications pédagogiques proposées dans cet ouvrage.



Delignières D. (2000). *L'effort*. Éditions Revue EPS.

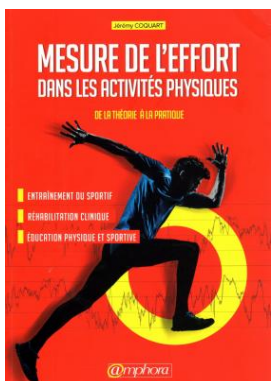
Pas de victoire, de record ou d'apprentissage sans efforts physiques et mentaux. Encore faut-il savoir, vouloir, pouvoir fournir des efforts, les doser et les entretenir... Pour la première fois, la notion d'effort est explorée sous les angles croisés de la physiologie, des sciences cognitives et de la psychologie.

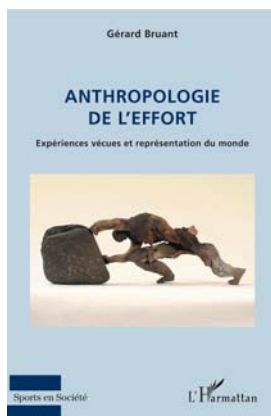
Queval I. (2016). *Philosophie de l'effort*. Éditions Cécile Defaut.

Comment penser l'effort aujourd'hui ? Le thème peut sembler à la fois banal et faussement suranné. Banal, d'une part, parce que l'effort est, pour paraphraser Descartes, "la chose du monde la mieux partagée". Depuis toujours, nous sommes enjoins à "faire des efforts", dans des domaines très variés de l'existence, pour apprendre à marcher ou faire du vélo, à l'école, dans nos relations avec autrui puis, plus tard, pour mener à bien des études et une vie professionnelle, trouver le bonheur dans notre vie privée et surmonter les "coups durs" qui sont le lot de chacun. Banal aussi, parce que, tel un marronnier des propos de comptoir, le thème est dans l'actualité, lorsqu'il s'agit de déplorer le "manque d'efforts" des "jeunes générations" ou la perte du "goût de l'effort", à l'école notamment. Ainsi, l'effort serait requis partout, et pourtant perdu, omniprésent dans les discours et si difficile à définir, si difficile à saisir aussi dans les actes. De quoi parle-t-on, de l'effort physique, démonstratif, ou de l'effort intellectuel, intériorisé, impalpable, mais dont les neurosciences visent à montrer la teneur somatique ?

Coquart J. (2016). *Mesure de l'Effort dans les activités physiques - De la théorie à la pratique*. Éditions Amphora

Tout exercice physique requiert un « effort ». Nous sommes tous capables de percevoir un effort « nul », au repos, et un effort « maximal », à la fin d'une épreuve physique. Mais comment évaluer cet effort et comment utiliser sa mesure pour optimiser l'entraînement, la préparation physique, la réhabilitation clinique ou les séances d'EPS ? L'objectif de ce livre est donc de présenter, à partir des dernières connaissances scientifiques, les outils de terrain qui permettent d'y parvenir. Mais surtout, il détaille les nombreux intérêts de cette mesure, aussi bien pour le sportif loisir que pour l'athlète de haut niveau : évaluer les effets de l'entraînement ou de la réhabilitation, confirmer la maximalité de la performance, sécuriser l'exercice, prédire la vitesse maximale aérobie (VMA) ou la consommation maximale d'oxygène (VO2max), identifier le seuil d'endurance, déterminer une intensité d'exercice (à un individu ou à un groupe), quantifier la charge d'entraînement, prévenir le surentraînement...





Bruant G. (2018). Anthropologie de l'effort. Expériences vécues et représentation du monde. Éditions L'Harmattan

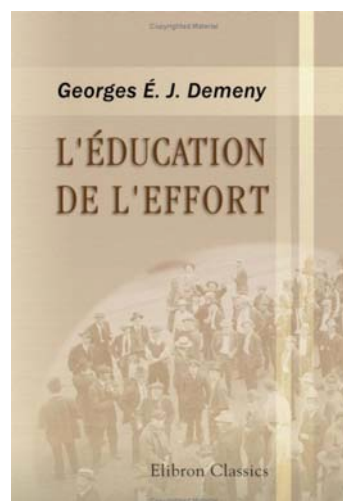
On assiste aujourd'hui à une médiatisation des efforts physiques de plus en plus exorbitants. Pourtant l'effort s'oppose aux valeurs de notre société actuelle, impliquant confort et sécurité, et le sportif s'exprime donc de manière contestataire. Cet ouvrage met en perspective le principe de l'effort grâce à l'analyse des effets psychologiques, moraux mais aussi à travers la redécouverte des mythes anciens. Quelles significations les sportifs attribuent-ils à l'effort ? Comment l'effort vécu est-il lié à la découverte d'un monde meilleur ?



Garcia S. (2018). Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires. Éditions PUF

Quelles sont les pratiques d'accompagnement à la scolarité mises en œuvre dans les familles des classes moyennes ? C'est à cette question que vient répondre ce livre en montrant notamment que, contrairement au discours qu'elles tiennent et à un apparent respect des frontières entre les prérogatives éducatives de la famille et celles de l'école, ces familles sont dans l'ensemble très actives dans le domaine de la transmission des savoirs. Elles mettent en œuvre de véritables savoirs didactiques qui sont au principe de dispositions scolaires et d'apprentissages.

puf



ARTICLES SUR L'EFFORT

- Pfister G. (1988). L'effort sportif. Éléments méthodologiques et théoriques pour une approche clinique. pp. 17-30. Revue STAPS n°17.

L'effort considéré comme une disposition mentale ou psychique. Rappel des travaux, menés depuis le début du siècle, qui ont envisagé la notion d'effort sous cet angle particulier. On utilise ici une observation de type clinique avec des étudiants en STAPS: neuf séances pendant lesquelles un groupe de réflexion s'exprime sur l'effort sportif en compétition, suivies d'une analyse des discours.

- Labridy F. (1990). La motivation et l'effort, pp. 137-150. In Richard Pfister, APS, efficience motrice et développement de la personne, AFRAPS.

L'école doit réussir à créer les conditions d'une motivation à l'effort, au progrès et à l'apprentissage. Cependant faire aimer le savoir ne va pas de soi. Pour solliciter l'engagement de certains adolescents réticents, des choix peuvent être faits concernant les activités physiques ou les procédures de présentation des activités. Les solutions trouvées doivent être construites pour les enfants réels avec lesquels on est en relation et non se réduire à l'application de schémas théoriques idéaux. Il convient donc de savoir quels repères peut-on tirer de ces différentes indications théoriques, pour opérationnaliser une pratique pédagogique ?

- Durand M. (1991). Effort et acquisition des habiletés motrices. In J-P. Famose, P. Fleurance, Y. Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations. Éditions Revue EPS.

L'idée défendue est que l'effort est au cœur du processus d'apprentissage par les conséquences qu'il peut avoir sur la motivation, les émotions et le contrôle des mouvements. De plus les situations d'apprentissage proposées devront être en prise avec les représentations du sujet.

- Delignières D., Legros P., Famose J-P. (1991). Perception de l'effort et difficulté de la tâche. Science et motricité n°13.

Les expériences de dissociation cognitive ont montré qu'une tâche mentale ajoutée pouvait diminuer la sensation d'effort physique lors de l'exécution d'une tâche motrice. Une expérience est menée pour vérifier si la difficulté informationnelle propre à la tâche motrice est à même de donner le même résultat. 8 sujets masculins (âge moyen 16 ans 6 mois) réalisent 4 parcours de 3 minutes sur tapis roulant (deux allures imposées X 2 conditions: course libre et course avec contraintes spatio-temporelles). Au terme de chaque parcours une estimation de l'effort fourni est demandée. Le résultat obtenu est inverse à l'hypothèse avancée : la difficulté de la tâche tend à accroître la sensation d'effort, à intensité objective équivalente. La discussion porte sur les exigences informationnelles des tâches mentales et des tâches motrices, et le concept d'intensité mentale est proposé pour en différencier la nature.

- Delignières D. (1993). La perception de l'effort et de la difficulté. In Famose J-P., Cognition et performance, INSEP.

L'auteur analyse les composantes relatives à la perception de l'effort et de la difficulté.

- Gourson-Verger N., Verger M. (1993). La gestion de l'effort. Revue EPS n°242

Les auteurs rappellent que l'EPS a comme mission d'apprendre aux élèves à gérer leurs efforts afin de mieux préparer sa vie future. Pour eux, gérer son effort c'est avant tout mettre en oeuvre des moyens permettant de faire face à une situation avec la plus grande efficacité et un coût énergétique moindre. N. Gourson-Verger et M. Verger illustrent leurs propositions à travers un cycle de natation pour des élèves de 3ème. Le but étant de trouver les moyens les plus efficaces pour que l'élève puisse gérer ses efforts et progresser à son niveau.

- Brunel P. (1996). Influence de l'âge sur la différenciation des conceptions d'effort et de compétence chez le sportif en fonction des buts induits, pp. 67-75. Revue STAPS n°40.

Dans une perspective d'études des conduites d'accomplissement, Nicholls (1984, 1989) s'est intéressé à la construction du concept de compétence. A cet égard, il montre que la conception de la compétence se différencie progressivement de celle de l'effort en fonction 1) de l'âge des sujets et, 2) des buts qu'ils poursuivent (ego vs tâche). A travers une approche expérimentale en contexte sportif, nous avons tenté de vérifier ces hypothèses. Nous avons donc réalisé une étude portant sur un échantillon de populations d'âge distinct au cours de laquelle chaque individu recevait un type de but spécifique à atteindre (ego vs tâche) ainsi que du feed-back standardisé (positif vs négatif). Les résultats montrent que les jeunes de 10 ans se réfèrent à une conception non différenciée de l'effort et de la compétence quels que soient les buts induits. En revanche, la conception utilisée par les adolescents et adultes dépend des buts induits. Ainsi, ceux qui doivent se focaliser sur l'apprentissage de l'activité (but d'implication dans la tâche) se réfèrent à une conception

non différenciée, tandis que ceux qui sont impliqués dans une situation compétitive (but d'implication de l'ego) se réfèrent à une conception différenciée de l'effort et de la compétence. Ces résultats que nous obtenons en situation sportive et naturelle corroborent les assertions de Nicholls (1984, 1989) lors de l'analyse de situations hypothétiques en contexte académique.

- Delignières D., Deschamps T. (2000). L'effort mental. In D. Delignières, L'effort, pp. 25-39, Éditions Revue EP.S.

Le système nerveux central de l'être humain est comparable à un ordinateur traitant des informations. Mais, à la différence de la machine, sa capacité de travail est variable : il peut s'investir plus ou moins dans une tâche. C'est cette régulation volontaire de l'investissement que les spécialistes des sciences cognitives nomment effort.

- Cury F., Sarrazin P. (2000). Effort et but d'accomplissement. In D. Delignières, L'effort, pp. 41-59, Éditions Revue EP.S.

En dépit de la valeur attribuée à l'effort, les élèves, comme les athlètes, sont parfois tentés de limiter leur engagement. La théorie des buts d'accomplissement permet de mieux cerner ces conduites en contradiction avec leur intention apparente.

- Méard J-A. (2000). Donner aux élèves le goût de l'effort, pp. 77-90. In Delignières D., L'effort, Éditions Revue EPS.

Pour engager l'élève à faire des efforts, le professeur d'EPS dispose de moyens variés. Mais l'objectif ultime de l'institution scolaire n'est-il pas de donner aux élèves le goût de l'effort ? Une telle démarche passe par un projet individuel, défini en collaboration avec l'élève, qui finalise les efforts entrepris.

- Cogérino G. (2000). Évaluation et représentation de l'effort en E.P.S, pp. 91-107. In D. Delignières, L'effort, pp. 91-108, Éditions Revue EP.S.

La notion d'effort renvoie à des valeurs solidement ancrées chez les professeurs d'EPS. À tel point que la volonté de maintenir l'engagement des élèves prend généralement le pas sur l'évaluation des acquis moteurs. Les modes d'évaluation proposés par les programmes officiels vont-ils dans le sens des préoccupations des enseignants ?

- Garçin M. (2002). Effort et EPS. pp. 55-58, Revue EPS n°297.

L'effort physique et/ou mental est un objectif éducatif fondamental pour des apprentissages sur le long terme. Cependant l'élève ne perçoit en général que le court terme. Alors, l'enseignant a pour rôle d'aider l'élève à acquérir le goût de l'effort.

- Gindre C. (2003). Comprendre et contrôler l'effort, pp. 53-55, Revue EPS n°301.

L'appréciation de l'effort par l'élève peut-il être un indicateur fiable (et accessible) pour déterminer l'investissement (énergétique) de celui-ci ?

- Frangne P-H. (2004). L'effort corporel et le dépassement de soi. De l'alpinisme à l'art corporel. Conférence prononcée au lycée Chateaubriand de Rennes le mardi 14 décembre 2004.

L'effort corporel amène au questionnement de soi à propos de son corps et de ses capacités. Ces questionnements trouvent des réponses dans les finalités de l'effort corporel.

De nombreux auteurs ont tenté d'appréhender de manière directe la difficulté objective des tâches motrices, soit de

- Delignières D. (2004). Difficulté de la tâche et performance. Manuel de Psychologie du Sport, tome 1, pp. 85-112, 2004.

De nombreux auteurs ont tenté d'appréhender de manière directe la difficulté objective des tâches motrices, soit de manière qualitative, soit, pour des tâches simples, dans une optique quantitative. L'effort et la perception de la difficulté sont étroitement liés, l'un déterminant l'autre dans la dynamique des essais successifs sur une tâche. L'approche subjective serait mieux à même de déterminer la difficulté éprouvée.

- Garçin M. (2011). Approche scientifique de la perception de l'effort. pp. 31-35, Cahiers du CEDREPS.

Les échelles de perception de l'effort évaluent l'intensité subjective de pénibilité qu'éprouve le pratiquant en réponse à l'exercice physique. L'échelle la plus utilisée est l'échelle RPE de Borg. Directement applicable sur le terrain, pour les différents sexes, âges, types et niveaux de pratique, cette échelle peut être utilisée avec les adolescents en milieu scolaire. Elle permet aux élèves et à l'enseignant d'évaluer la capacité maximale de travail, d'évaluer les sensations de

pénibilité durant l'activité physique, de prescrire une intensité d'exercice individualisée (que ce soit pour l'exercice continu, intermittent, en musculation), de gérer son effort et de contrôler les effets de l'entraînement.

- Chevailler N. (2015). Courir hors sentier pour donner le goût de l'effort. Revue EPS n°365

La notion de courir alliée à l'effort est associée à des représentations négatives chez l'élève, ce qui provoque l'apparition de comportement déviants très fréquents comme le refus de pratiquer ou l'absentéisme. Il faut donc trouver un mobile d'agir pour que les élèves répondent aux compétences attendues du baccalauréat.

- Joutet M., Trichard M. (2016). Et pourquoi pas des WOD en EPS ? Revue EPS n°370

Les auteurs s'interrogent sur l'intérêt pédagogique que pourraient avoir de nouvelles activités (Cross fit, Circuit training, RPM, Pilate etc.) dans la poursuite des objectifs de l'E.P.S à savoir former « par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » et plus particulièrement lorsqu'on vise l'acquisition de la 5^{ème} compétence propre « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi ».

- Coquart J., Baron B. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. L'effort réel et perçu. In M. Travert, O. Rey, L'engagement de l'élève en EPS. Dossier EPS n°85.

Dans cet article, les auteurs montrent que l'effort est à considérer dans une double dimension : physiologique et psychologique. Ils stipulent que ces efforts à double dimension engendrent une fatigue qui impacte la performance des élèves

RÉFÉRENCES

Auteur : Françoise Labridy, Université de Nancy I, UFR STAPS

Titre : Motivation et effort

Ouvrage : Pfister R (1990). APS, efficience motrice et développement de la personne, pp. 137-150, AFRAPS.

PROBLÉMATIQUE

L'école doit réussir à créer les conditions d'une motivation à l'effort, au progrès et à l'apprentissage. Cependant faire aimer le savoir ne va pas de soi. Pour solliciter l'engagement de certains adolescents réticents, des choix peuvent être faits concernant les activités physiques ou les procédures de présentation des activités. Les solutions trouvées doivent être construites pour les enfants réels avec lesquels on est en relation et non se réduire à l'application de schémas théoriques idéaux. Il convient donc de savoir quels repères peut-on tirer de ces différentes indications théoriques, pour opérationnaliser une pratique pédagogique ?

MOTS CLES

Motivation. Effort. Pratique pédagogique.

SYNTHÈSE

La motivation fait l'objet de diverses classifications. **La psychologie classique** distingue :

Les déterminations conscientes des conduites c'est-à-dire :

- la motivation intrinsèque (interne au sujet),
- la motivation extrinsèque (déterminé par l'environnement),
- la différence entre les motifs dont les causes rationnelles,
- les mobiles dont les causes affectives.

Et les déterminations inconscientes des conduites. Celles-ci agissent à l'insu des sujets et dépendent des traces et des souvenirs du passé. Ce sont des dynamismes de tendances et des conflits s'inscrivant dans l'action.

La psychanalyse refuse cette séparation entre intérieur et extérieur et produit d'autres concepts.

Freud produit le concept de pulsion. La pulsion est une excitation issue de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme, qui se transmet au corps. Sont ainsi opposées pulsion de vie et pulsion de mort. L'appareil psychique selon Freud (le moi, ça, surmoi, 2^e topique) permet la maîtrise des excitations, afin de satisfaire les pulsions grâce à un système libidinal.

Lacan définit le concept du désir. C'est à partir de la conception de Freud sur l'élaboration de la satisfaction que Lacan formule son concept. Pour Freud, l'état de tension doit être satisfait, produisant un état de plaisir immédiat lié à la réduction de la tension. Le désir apparaît selon Lacan lorsqu'un manque ne peut être comblé par aucun objet réel.

D'autres concepts sont définis par la psychologie dynamique et la psychologie sociale, comme la notion de champ de puissance. Selon K. Lewin, les forces sont guidées par les processus du champ perceptif.

De ces différentes indications théoriques peuvent être extrait des repères pour opérationnaliser une pratique pédagogique. Les sportifs de haut niveau font preuve de motivation pour surmonter les contraintes physiques dans leur sport. Or tous les enfants scolarisés n'aspirent pas à devenir sportif professionnel. Cette orientation sélective vers un objet-but (ici le sport) s'explique selon Alderman et Wood (1976) par :

- l'augmentation du niveau de compétence personnelle : besoin d'excellence,
- la recherche de l'autonomie : le besoin d'indépendance, la recherche de l'acceptation du groupe : besoin d'affiliation,
- la recherche d'activités excitantes permettant d'affirmer un contrôle émotionnel et de résistance au stress.

Le goût pour l'APSA n'est pas seulement une qualité individuelle. Elle est aussi fonction de son appartenance sociale. Par ailleurs, les enseignants doivent permettre l'engagement corporel dans une activité physique. Pour J-P Famose, accepter ou rejeter une tâche motrice peut dépendre du niveau de mobilisation, du niveau d'activation qui peut provoquer des affects agréables ou désagréables chez l'élève. C'est à l'enseignant de créer une interaction apprenant-enseignant afin d'impliquer l'élève quand le processus d'apprentissage. Un cours donné n'est pas forcément un cours reçu par l'élève. Il faut que se crée une dynamique entre les protagonistes de l'échange éducatif. Sans contact, motivation, transfert, autorité, un projet pédagogique n'est pas. Construire une éducation physique pour les enfants, c'est aussi faire des choix en respectant les temps du développement de l'enfant.

CITATIONS

- Il n'y a pas d'effort réel, c'est-à-dire engageant la personne dans sa globalité, sans un intérêt pour les objets (p. 138).
- L'adulte (certains en fonction des rouages signifiants de leur histoire) pourra même faire de l'effort la motivation, car agir c'est à la fois penser l'action, la réaliser et en avoir envie (p. 139)
- C'est de cette perte impossible à combler que le désir se perpétue (p. 143)
- Un cours donné n'est jamais un cours reçu (p. 147)

RÉFÉRENCES

Auteur : Marc Durand.

Titre : Effort et acquisition des habiletés motrices

Ouvrage : Famose J-P., Fleurance P., Touchard Y. (1991). L'apprentissage moteur, rôle des représentations, pp. 59-77, Éditions Revue EPS.

PROBLÉMATIQUE

L'idée défendue est que l'effort est au cœur du processus d'apprentissage par les conséquences qu'il peut avoir sur la motivation, les émotions et le contrôle des mouvements. De plus les situations d'apprentissage proposées devront être en prise avec les représentations du sujet.

MOTS CLES

Effort. Motivation. Émotion. Compétences. Habiletés.

SYNTHÈSE

Relation entre l'effort et les aspects motivationnels et émotionnels pour entrer dans une dynamique d'apprentissage. Ces aspects sont liés au niveau des compétences que les élèves peuvent avoir face à la tâche proposée. B. Weiner (1985) distingue trois dimensions qui interviennent sur les causes (compétence, effort, difficulté, hasard) de la réussite ou pas d'une tâche :

* Interne / Externe

* Stable / Instable

* Contrôlable / Non contrôlable

Ces attributions ont des effets en retour sur la motivation. On remarque qu'un individu a tendance à s'attribuer la responsabilité d'un succès et l'échec a des causes externes. Le sentiment de compétence se trouve respectivement ou augmenté ou préservé.

Rapport entre représentation de la tâche et perception de sa personne : le succès à une tâche du à sa compétence va entraîner un sentiment de compétence positif.

Relation difficulté d'une tâche et compétence du sujet.

Chez le jeune enfant, l'échec a moins d'impact sur la motivation que chez un adolescent. J.G. Nicholls (1978) montre que l'enfant de moins de sept ans ne prend pas en compte les causes de son succès ou échec, mais uniquement le résultat. Ce comportement est l'inverse de celui de l'adolescent.

Deux types d'effort : physique et mental. Il y a des interactions entre les processus informationnels et énergétiques. Il y a une incidence de l'effort physique sur l'efficacité du traitement de l'information.

De plus la gestion de l'effort physique est permise par une estimation de l'effort à fournir et ainsi permettre un contrôle moteur optimal (gestion et estimation différente selon le niveau d'expertise).

CITATIONS

- Le terme de motivation désigne de façon générique deux mécanismes : l'orientation du comportement vers tel ou tel objet et l'intensité de l'investissement en direction de cet objet (p. 60).

- Dans tous les cas, ce qui détermine un enfant à faire des efforts pour apprendre et acquérir une nouvelle habileté, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent ou de démontrer sa compétence (p. 62).

- En pédagogie, il n'y a situation d'apprentissage que si l'enfant a l'intention d'apprendre et si sa disponibilité émotionnelle s'organise par rapport à celle dynamique de l'apprentissage, du progrès, de la compétence et de l'effort (p. 67).

RÉFÉRENCES

Auteur : Didier Delignières, laboratoire de psychologie du sport, INSEP.
Titre : La perception de l'effort et de la difficulté
Ouvrage : Famose J-P. (1993). Cognition et performance, pp. 183-218, INSEP.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur analyse les composantes relatives à la perception de l'effort et de la difficulté.

MOTS CLÉS

Tâche. Difficulté objective et subjective. Perception de l'effort et de la difficulté. Allocation des ressources. Performance. Facteurs contextuels. Variables individuelles.

SYNTHÈSE

Précisions conceptuelles

- Distinction tâche et activité : « *la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait* ». C'est aussi comme un but à atteindre en respectant certaines conditions environnementales (aménagement du milieu qui crée de l'incertitude et génère une résistance mécanique) et procédurales (la forme du mouvement à accomplir) = système tâche, contexte, sujet = situation. Or l'activité, c'est ce que le sujet mobilise pour satisfaire aux exigences de la tâche.
- Difficulté : le niveau des exigences renvoyant à la sollicitation des ressources bio-informationnelles. La difficulté objective est indépendante de l'activité. La difficulté relative est le rapport démarches de la tâche / ressources disponibles (difficulté réelle).

Méthodes d'investigation. La psychophysique est l'étude des relations entre un stimulus et une sensation :

- Échelles de rapport : méthode d'estimation des grandeurs relation de type puissance entre sensation et stimulus.
- Échelles de catégorie : comparaisons interindividuelles (RPE scale de Borg pour la perception de l'effort qui prouve la linéarité de la relation intensité objective de la tâche - fréquence cardiaque et DP - 15 pour la perception de la difficulté qui prouve la linéarité de la relation quantité moyenne d'infos à traiter - la performance).

Stimuli pris en compte par les sujets :

- Perception de l'effort (Borg et Dahlshom, 1960) : une fonction positivement accélérée de l'effort objectif (fonction puissance d'exposant 1.6). Le type et la durée de l'effort (effort local et central), la fréquence cardiaque, la nature de la tâche, les variables physiologiques (lactatémie, consommation d'O₂, débit ventilatoire) influencent l'effort.
- Perception de la difficulté : mesurer la difficulté objective / tâches simples (de temps de réaction et de pointage) pour calculer l'entropie (quantité moyenne d'infos à traiter pour réaliser la tâche). Elle est influencée par la performance. Le concept de « charge de travail » : le rapport des exigences de la tâche à la capacité maxi de l'opérateur (Welford, 1977). La charge détermine l'investissement des ressources nécessaires à l'atteinte du but

Perception des exigences et facteurs individuels : influence de l'expertise (larges gammes d'effort), les sexes (scores d'effort perçus équivalents chez les filles et garçons sportifs de haut niveau), les rôles sexuels (les différences apparaissent qu'à l'adolescence), les représentations liées à la tâche (facteurs psychologiques, résonances affectives)

Perception de la difficulté et traits de personnalité : dans les tâches entraînant une forte charge mentale, les introvertis névrotiques présentent des niveaux de performance plus faibles que les extravertis ; cette différence s'accroît encore si les tâches sont réalisées sous distraction verbale. La sensibilité à la difficulté liée à la capacité d'éveil des sujets et aux facteurs d'extraversion et de névrosisme.

Perception des exigences et facteurs contextuels : la difficulté perçue augmente en condition de bruit et ce d'autant plus que le bruit est signifiant (la musique, la déprivation sensorielle, la présence des spectateurs...).

CITATIONS

- Une tâche est nécessairement noyée dans un environnement matériel, humain, institutionnel, qui l'actualise et lui donne du sens.
- La difficulté va s'accroître de manière monotone avec l'investissement en ressources nécessaires pour atteindre un niveau donné de performance.
- La perception de la difficulté apparaît comme un processus autonome, indépendant de la nature des tâches auxquelles il s'applique et des processus sollicités.

RÉFÉRENCES

Auteurs : Nathalie Gourson-Verger, professeur d'EPS à Clermont-Ferrand & Michel Verger, UFR STAPS Clermont-Ferrand

Titre : La gestion de l'effort

Ouvrage : Revue E.P.S n°242, pp. 45-48, 1993.

PROBLÉMATIQUE

Les auteurs rappellent que l'EPS a comme mission d'apprendre aux élèves à gérer leurs efforts afin de mieux préparer sa vie future. Pour eux, gérer son effort c'est avant tout mettre en oeuvre des moyens permettant de faire face à une situation avec la plus grande efficacité et un coût énergétique moindre. N. Gourson-Verger et M. Verger illustrent leurs propositions à travers un cycle de natation pour des élèves de 3ème. Le but étant de trouver les moyens les plus efficaces pour que l'élève puisse gérer ses efforts et progresser à son niveau.

MOTS CLÉS

Gestion de l'effort. EPS. Natation. Progrès

SYNTHÈSE

Les auteurs font une analyse de la natation sportive. Suite à l'observation de nageurs de haut niveau, cette analyse permet de dire que la gestion de l'effort est un facteur déterminant de la performance en natation. La régularité d'allure repose sur un principe d'entretien de la vitesse qui est moins coûteux que d'en créer une selon la formule « $R=KSV^2$ ». Le nageur doit s'appuyer sur les notions d'amplitude, de fréquence et de rythme respiratoire pour améliorer sa performance.

La question est de savoir comment faire pour qu'un élève de 3ème progresse en économisant son énergie et de savoir si les paramètres du haut niveau sont aussi valables pour les débutants. La classe concernée est une classe de troisième, constituée d'élèves qui ont résolu les problèmes liés aux notions d'équilibre, de propulsion et de respiration.

Un cycle de natation est construit avec une situation de référence à la première séance, la cinquième séance et la dixième séance. Des séances d'observation par binômes sont proposées dans lesquelles l'élève observateur doit noter le nombre de coup de bras, les temps de passage au 25 mètres et ainsi que le rythme respiratoire de son camarade.

Le contenu des séances est exposé et détermine les grandes lignes du cycle avec pour objectif le dosage de l'effort long (aérobie). Les séances s'appuient sur les notions de respiration avec des exercices visant à développer une expiration plus longue que les inspirations, de propulsion avec des exercices visant à coupler gestes lents et respiration. L'évaluation porte sur l'amélioration de la performance des élèves portant sur le dosage de l'effort, l'indice de progression total du temps, et sur un barème de performance.

Les auteurs montrent que la progression des élèves est due essentiellement à une adaptation physiologique, mais aussi à l'augmentation de l'amplitude des mouvements de bras (et non pas de la régulation de la fréquence). La gestion de l'effort est dépendante, à ce niveau de pratique, d'une amélioration de l'amplitude en comptant le nombre de mouvements de bras sur une distance donnée.

En somme, plus le niveau du nageur est important et plus il jouera sur plusieurs paramètres afin de gérer au mieux son effort.

CITATIONS

- L'observation des nageurs nous montre que la gestion de l'effort pendant la course est un facteur déterminant de performance (p. 45).
- Le gaspillage énergétique est une caractéristique du débutant (p. 45).
- Les élèves semblent capables de gérer leur activité, notamment en ce qui concerne le dosage de leur effort sur 400 mètres nage libre puisque notre étude a montré une amélioration des performances et de la répartition des efforts entre le premier et le dernier test (p. 48).
- Pour ces élèves, la gestion se résume à compter les mouvements de bras sur une distance donnée – ce qui représente l'avantage pratique d'être facilement observable et modulable [...] (p. 48).
- À chaque niveau de pratique correspond une possibilité de gestion d'autant plus importante que le niveau de connaissance de l'activité augmente (p. 48)

RÉFÉRENCES

Auteur : Jacques André Méard

Titre : Donner aux élèves le goût de l'effort

Ouvrage : In D. Delignières, L'effort, pp. 77-90, Éditions Revue EP.S, 2000.

PROBLÉMATIQUE

Pour donner aux élèves le goût de l'effort, l'enseignant d'EPS doit à la fois dissimuler et mettre en évidence la sensation d'effort. Il doit gérer un équilibre instable qui permettra à l'élève d'accepter l'effort sans qu'il soit explicitement imposé. Mais comment l'enseignant d'EPS s'y prend-il pour gérer cet « équilibre instable » ?

MOTS CLÉS

Effort. EPS. Émotions. Contraintes. Élèves. Pédagogie. Didactique.

SYNTHÈSE

Jacques André Méard soulève une question essentielle à l'enseignement d'EPS : comment donner aux élèves le goût de l'effort ? A ce problème il donne deux grands axes de réponses :

1- Réduire l'effort et le dissimuler par : a) l'activation d'émotions dans l'activité ; b) en augmentant progressivement l'effort ; c) en mettant en place des activités collectives.

2- Mettre en évidence l'effort fournis par les élèves : a) par l'institution scolaire ; b) par l'évaluation ; c) par l'élèves.

C'est par ce paradoxe que le professeur d'EPS va devoir mettre en place une leçon d'EPS appropriée didactiquement et pédagogiquement, pour donner le goût de l'effort à l'élève. En sachant que l'EPS est la seule discipline où l'effort est en soi un moyen et une finalité. Il s'agit donc de dissimuler et mettre en évidence le goût de l'effort, c'est à dire de le proposer de façon implicite et explicite. Méard s'engage dans ce débat en proposant 5 éléments permettant de mieux faire accepter le goût de l'effort à l'élève.

1) Réduire l'effort et l'associer aux émotions. Pour réduire l'effort des élèves, le professeur d'EPS peut proposer des activités ludiques moins exigeantes en terme d'effort. Il peut minimiser ce dernier et proposer des activités qui produisent plus de plaisir que les activités traditionnelles. Il s'agit de réduire la contrainte et minimiser la souffrance pour que l'apprentissage soit plus facilement accessible.

2) Introduire l'effort progressivement. Adapter la demande de l'élève aux ressources respectives des élèves, autrement dit créer un décalage optimal de la tâche pour que celle-ci reste inaccessible d'emblée et à la fois accessible.

Valoriser les progrès. L'auteur reprend l'exemple de la gym pour illustrer cette condition. Pour que l'élève soit soumis à des contraintes sans qu'il s'en rende compte

3) Stimuler l'effort de chacun dans un travail de groupe. Méard propose au professeur d'EPS de mettre en place des activités collectives au sein du groupe pour créer une dynamique qui va permettre de faire accepter implicitement l'effort tout en restant dissimulé.

Pour faire accepter à l'élève le goût de l'effort, Méard propose de développer cet effort par l'individuation, l'altruisme et la coopération. Il faut qu'il y ait une interdépendance entre les élèves pour donner le goût de l'effort.

Pour développer cet « enthousiasme de groupe », il faut développer les relations entre les élèves de plusieurs manières. Rendre collectifs les sports individuels et la constitution d'équipes hétérogènes permet aussi de jouer sur les affinités et de régler le problème de désengagement lié aux différences de niveau entre élèves.

4) Valoriser l'effort par rapport à la performance. Méard propose d'évaluer, non pas la performance, mais le niveau d'habileté de l'élève ; autrement dit, l'effort que va effectuer ce dernier pour parvenir au but de la tâche. En valorisant le progrès, les élèves acquièrent le goût de l'effort.

5) Donner le goût de l'effort en suscitant un projet. « En réalité, l'objectif de l'enseignant est de montrer aux élèves que seule la peine qu'ils se donnent, le travail qu'ils fournissent leur permettent d'accomplir des projets valorisant » (p.86). Ainsi, il faut accepter l'inconfort de l'apprentissage pour arriver au but de la tâche à accomplir. Selon lui l'élève doit se mettre dans le cadre d'un projet qui joue le rôle de tuteur dans sa tâche. Néanmoins, ce projet doit être réaliste et personnalisé. Dans ce cas l'effort devient un moyen d'atteindre le but.

Il existe donc, selon Méard, un équilibre fragile entre dissimuler l'effort pour le rendre efficace, mais aussi le mettre en valeur et le rendre visible afin que les élèves l'acceptent. C'est sur ce paradoxe que doit jongler le professeur d'EPS pour donner aux élèves le goût de l'effort. L'effort en EPS est omniprésent et de plusieurs formes : cognitive ou physique, sociale ou intelligible. Il est un moyen mais aussi une finalité. C'est pour cela que le professeur d'EPS doit mettre en œuvre les moyens pour permettre à l'élève d'accepter, d'approprier et de prendre goût à l'effort. Il doit varier les activités et ajuster les séances en fonction de l'enseignement.

CITATIONS

- L'EPS est la seule discipline où l'effort n'est pas uniquement un moyen, mais un objectif en soi (p. 77).

- L'hypothèse est que les élèves acquièrent le goût de l'effort lorsque l'enseignant a suscité un désir fort et qu'il parvient à leur faire comprendre et admettre l'utilité de l'effort pour assouvir ce désir (p. 86).

- Plus l'émotion est forte et agréable, plus les élèves acceptent la contrainte (p. 79).

- Il s'agit alors d'un effort avec les autres, parmi les autres, pour les autres (p. 82).

- L'enjeu de l'évaluation est déplacé du produit au processus (p. 84).

RÉFÉRENCES

Auteur : Geneviève Cogérino

Titre : Évaluation et représentation de l'effort en E.P.S

Ouvrage : In D. Delignières, L'effort, pp. 91-108, Éditions Revue EP.S, 2000.

PROBLÉMATIQUE

Malgré l'évolution de la place de l'effort dans l'évaluation depuis ces dernières années, celui-ci reste un indicateur cher aux enseignants au regard de l'investissement et de la participation des élèves dans l'activité.

MOTS CLÉS

Effort. Évaluation. Participation. Progrès. Connaissance

SYNTHÈSE

Les professeurs privilégient le plaisir et l'effort des élèves au détriment des performances. L'effort est avant tout orienté vers la participation à la vie de la classe. Valorisation et reconnaissance de l'effort relatif à l'engagement dans la tâche (mérite, obstination), dévalorisation de l'effort physique à connotation trop sportive.

Depuis 1983, les épreuves d'E.P.S au bac reposent sur son contrôle en cours de formation et intègrent une rubrique « Participation –progrès ». Toutefois, l'évaluation de la participation et du progrès a rarement donné lieu à des épreuves spécifiques. Cette évaluation s'avère peu fiable car reposant sur une subjectivité de l'enseignant malgré l'utilisation de fiches comportementales pour les élèves.

L'évaluation des efforts des élèves est surtout un recueil d'impression et s'intéresse à tout autre chose que le comportement moteur dans la tâche proposée par l'enseignant. Elle traduit, chez les professeurs, un souci de conformité sociale. C'est davantage une évaluation de l'assiduité qu'une reconnaissance des acquis ou du niveau atteint.

Les modalités d'évaluation de l'épreuve d'E.P.S ont changé en 1993 (CCF sur 3 APS). Les connaissances et savoirs liés à la pratique représentent 1/4 de la note. Elles sont ancrées dans la pratique et concernent des savoirs précis et répertoriés tout en étant liées à l'investissement des élèves. Dans la pratique, les savoirs d'accompagnement renvoient à l'évaluation de la participation et des efforts des élèves plutôt qu'à une reconnaissance d'acquis. Les critères d'évaluation proposés renvoient à l'attitude à adopter face à l'enseignant, au rôle à tenir dans le groupe et à l'implication des élèves. Elle peut se faire en continu, sur des épreuves précises avec un ajustement de la note par l'effort et le sérieux ou par des épreuves distinctes.

Le détournement des recommandations officielles souligne l'attachement des enseignants à la notion d'effort et aux valeurs qu'elle suscite.

L'effort apparaît comme une caractéristique intrinsèque de l'élève et non pas comme un phénomène dépendant des interactions et de l'environnement. Il est synonyme d'engagement et témoigne de la reconnaissance du pouvoir de l'enseignant sur sa classe.

CITATIONS

- Valoriser les efforts, c'est en quelque sorte lutter contre la sélection qu'engendre l'inégalité des aptitudes (p. 93).
- Obstination et application sont les facettes privilégiées de l'effort en EPS (p. 93).

RÉFÉRENCES

Auteur : Murielle Garçin.

Titre : Effort et EPS.

Ouvrage : Revue EPS n°297, pp. 55-58, 2002.

PROBLÉMATIQUE

L'effort physique et/ou mental est un objectif éducatif fondamental pour des apprentissages sur le long terme. Cependant l'élève ne perçoit en général que le court terme. Alors, l'enseignant a pour rôle d'aider l'élève à acquérir le goût de l'effort.

MOTS CLÉS

Effort (physique et mental). Perception. Évaluation. Pénibilité.

SYNTHÈSE

L'effort est « *un 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* ».

L'effort peut être physique et/ou mental et son aspect quantitatif peut être abordé en terme d'intensité et de durée. Suivant la difficulté perçue de la tâche, les élèves ne consentent pas les mêmes efforts pour la réaliser. Ainsi, l'enseignant proposera des tâches avec un niveau optimum de difficulté pour obtenir un investissement d'effort maximum et valorisera les renforcements positifs immédiats.

Pour engager les élèves à faire des efforts, le professeur dispose de moyens variés :

- activités ludiques (ou remise au goût du jour des activités traditionnelles) ;
- adapter la demande aux ressources des élèves et valoriser les progrès ;
- stimuler l'effort par un travail de groupe ;
- valoriser l'effort par rapport à la performance en utilisant des grilles de niveaux d'habiletés ;
- susciter chez les élèves un projet qui soit attractif, réaliste et personnalisé pour que l'effort devienne le moyen d'atteindre un but.

Enfin, les élèves évaluent la pénibilité de l'effort grâce à des échelles RPE (qui posent à l'élève la question du niveau de pénibilité qu'il a perçu pendant l'exercice) afin qu'ils soient capables plus tard de gérer leur effort avec efficience.

CITATIONS

- Il n'y a donc pas d'apprentissage, de victoire ou de record sans efforts physiques et mentaux (p. 55).

RÉFÉRENCES

Auteur : Cyrille Gindre

Titre : Comprendre et contrôler l'effort

Ouvrage : Revue EPS n°301, pp. 53-55, 2003.

PROBLÉMATIQUE

L'appréciation de l'effort par l'élève peut-il être un indicateur fiable (et accessible) pour déterminer l'investissement (énergétique) de celui-ci ?

MOTS CLÉS

Fréquence cardiaque. Perception de l'effort. Motivation. Compétence.

SYNTHÈSE

Peut-on avoir confiance en la capacité des élèves à évaluer le niveau de leur investissement énergétique ? La validité de l'appréciation de l'effort (PE) par les élèves est discutée par comparaison avec la fréquence cardiaque (FC) reconnue comme indicateur précis. L'appréciation subjective de l'effort est appréciée selon une échelle de perception de l'effort sur 20.

Par le biais d'une équation mathématique, on s'aperçoit que la PE est étroitement liée avec la FC (effort physiologique). Cette expérience confirme l'hypothèse selon laquelle la régulation de l'intensité de l'effort peut se faire en demandant à l'élève de s'évaluer son niveau de fatigue.

Mais cette relation est nuancée par trois types de facteurs déterminants dans la PE : le niveau de motivation des élèves, leur niveau de compétence et le type d'activité.

On observe ainsi que les élèves - motivés et - compétents trouvent l'effort plus important par rapport à l'investissement réel, et inversement une motivation et une compétence élevée entraîne une sous-estimation de l'effort. Les facteurs psychologiques ont donc une importance dans la PE.

La PE varie également selon le type d'APS : en basket-ball et en football, la PE est sous-estimée tandis qu'en escalade et en endurance elle est surévaluée.

En effet, lorsque les élèves reçoivent de multiples informations provenant de l'environnement, ils prêtent attention à leurs propres sensations et notamment au sentiment de fatigue. Ainsi lorsque l'attention est fixée sur un stimulus extérieur, la PE diminue par rapport à l'effort réellement consenti. Or le football et le basket-ball nécessitent une vigilance soutenue pour répondre à la complexité de l'environnement (on fait le constat inverse pour l'escalade et l'endurance).

CITATIONS

- Les élèves moins motivés et moins compétents trouvent l'effort plus important à investissement réel identique (p. 54).
- L'appréciation de l'effort est la somme toujours fluctuante de déterminations d'ordre physiologique, psychologique, et sociologique. Bien qu'elle soit multi-déterminée, nous avons montré que sa précision et sa facilité de mise en œuvre font de la perception de l'effort par les élèves un indicateur particulièrement efficace pour l'enseignant (p. 55).

RÉFÉRENCES

Auteur : Pierre-Henry Frangne, Maître de conférence à l'université de Rennes 2

Titre : L'effort corporel et le dépassement de soi. De l'alpinisme à l'art corporel

Ouvrage : Conférence prononcée au lycée Chateaubriand de Rennes le mardi 14 décembre 2004

PROBLÉMATIQUE

L'effort corporel amène au questionnement de soi à propos de son corps et de ses capacités. Ces questionnements trouvent des réponses dans les finalités de l'effort corporel.

MOTS CLÉS

Effort corporel. S'accomplir. S'épanouir. Se dépasser. Art corporel

SYNTHÈSE

Les questionnements relatifs au corps sont basés sur trois aspects : l'appartenance du corps, la capacité du corps et les prédispositions naturelles du corps. Ces trois questions sont la base de l'interprétation de l'effort corporel et forment des pistes pour comprendre ce dernier.

Tout d'abord l'effort corporel implique une recherche d'accomplissement de soi. Il permet de se forger une identité sociale, de trouver sa place dans la société et de se découvrir soi-même.

De plus, l'effort permettrait d'accomplir un objectif et de se « former » de la manière que l'on souhaite. Ainsi, le pratiquant peut se construire lui-même physiquement et mentalement à travers l'effort corporel.

Enfin, cette notion est intimement liée à celle du dépassement de soi. Le dépassement de soi renvoie à la nature humaine qui veut toujours aller plus loin. Cette recherche constante de dépassement de soi permet d'éprouver de nouvelles sensations et à se fixer un défi.

L'effort corporel est un moyen de modéliser son corps et sa vie de la manière que l'on souhaite.

CITATIONS

- Ce qui frappe, c'est l'importance de plus en plus forte reconnue et accordée à l'effort corporel comme si la vieille exigence delphique et socratique du « connais-toi toi même » passait désormais, non plus par une vision intellectuelle où par une vita contemplativa, mais par une pratique forcément laborieuse relevant de la vita activa (p.6)
- L'effort épanouit le moi ; il l'ouvre en lui donnant une extension où se développent toutes ses possibilités mais sans qu'une borne vienne arrêter ce processus infini (p.11)
- Dans la pensée contemporaine, le dépassement de soi dans et par l'effort corporel vise radicalement à l'émancipation de toutes les limites et l'expérience de la démesure (p.14)
- C'est dans le risque de mort pour lui-même que se réalise notre liberté au sein d'un réel sans arrière-monde où la mort approchée est simplement ce qui augmente, intensifie et exalte le sentiment de vivre (p.19)

RÉFÉRENCES

Auteur : Didier Delignières, Professeur à l'Université de Montpellier et doyen de l'UFR STAPS

Titre : Difficulté de la tâche et performance

Ouvrage : Manuel de Psychologie du Sport, tome 1, pp. 85-112, 2004.

PROBLÉMATIQUE

De nombreux auteurs ont tenté d'appréhender de manière directe la difficulté objective des tâches motrices, soit de manière qualitative, soit, pour des tâches simples, dans une optique quantitative.

L'effort et la perception de la difficulté sont étroitement liés, l'un déterminant l'autre dans la dynamique des essais successifs sur une tâche. L'approche subjective serait mieux à même de déterminer la difficulté éprouvée.

MOTS CLÉS

But. Perception. Tâche. Effort

SYNTHÈSE

Le concept de tâche décrit le but à atteindre et les conditions dans lesquelles ce but doit être atteint. La tâche s'inscrit dans un certain contexte qui peut être décrit de manière distincte. La description des tâches permet d'apprécier la nature des exigences auxquelles le sujet doit satisfaire, et de les faire évoluer le cas échéant. Certaines procédures de mesure de la difficulté objective ont été proposées, basées notamment sur la théorie de l'information.

La difficulté perçue renvoie au sentiment de difficulté ressenti par un sujet lors de la réalisation d'une tâche donnée. Les relations entre difficulté objective et difficulté perçue ont été étudiées par des approches psychophysiques. La difficulté perçue est évoquée dans de nombreux modèles comme un déterminant important de l'investissement d'effort et du niveau de performance réalisé. La difficulté perçue génère en outre des réactions émotionnelles et somatiques, généralement analysées au travers des concepts d'anxiété et d'activation.

CITATIONS

- La tâche est comme une série de conditions antérieures à la mise en œuvre de l'habileté, qui déclenchent et organisent le comportement moteur (Famose 1987) (p. 86)
- La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait (Leplat et Hoc 1983) (p. 86)
- Les tâches ouvertes sont caractérisées par des conditions environnementales instables [...] les tâches fermées sont caractérisées par des conditions environnementales stables (p. 90)
- Les exigences d'une tâche ne peuvent pas toujours s'exprimer en termes de rapports entre événements possibles et événements pertinents. Une autre solution, fréquemment utilisée dans la littérature, est de se baser sur une évaluation subjective de la difficulté, réalisée par le sujet lui-même (p. 94).

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Chevailler, Professeur d'EPS
Titre : Courir hors sentier pour donner le goût de l'effort
Ouvrage : Revue EPS n°365, pp. 67-69, 2015.

PROBLÉMATIQUE

La notion de courir alliée à l'effort est associée à des représentations négatives chez l'élève, ce qui provoque l'apparition de comportements déviants très fréquents comme le refus de pratiquer ou l'absentéisme. Il faut donc trouver un mobile d'agir pour que les élèves répondent aux compétences attendues de niveau 4 du baccalauréat : « Choisir un parcours adapté à son potentiel du moment, pour évoluer en toute sécurité, en produisant la meilleure performance possible sur une série de courses toutes en faisant le moins de faute possible ; juger la prestation d'un partenaire ».

MOTS CLÉS

Courir. Goût de l'effort.

SYNTHÈSE

Par l'action de courir le professeur doit investir l'élève dans un effort défini comme la « mobilisation volontaire de forces physiques, intellectuelles, morales en vue de résister ou pour vaincre une résistance ». Cela en changeant les comportements déviants caractérisés par un refus de pratique ou un absentéisme qui sont principalement dus à une mauvaise représentation de l'activité et à une notion de l'effort synonyme de souffrance pour certains élèves.

Pour résoudre ce problème et donner du plaisir à l'élève (principal objectif pour optimiser leurs pratiques et implications), il faudra mettre en place des formes de pratiques différentes à propos desquelles l'élève n'aura aucune représentation pouvant entraver sa motivation. Il faudra pour cela privilégier les défis collectifs et individuels qui sont le meilleur moyen d'augmenter la motivation des élèves et de les faire entrer dans un processus de plaisir afin de favoriser leur activité physique.

Le changement de terrain et de contraintes avec l'ajout d'obstacles et le fait de jouer sur de nouveaux paramètres physiques sous formes de plusieurs parcours à thèmes seront synonymes de découverte pour l'élève.

La diversité du terrain fait entrer rapidement l'élève dans l'apprentissage et la notion de hors sentier le sensibilise à la culture de l'effort. Par ailleurs le terrain sera organisateur de sa motricité et l'obstacle associé à la vitesse pourront poser des problèmes qu'il aura du mal à anticiper au début. Cela pourra même créer des blocages, qui lui permettra par la suite de comprendre le but visant à acquérir cette motricité et une certaine technique pour être performant.

La vitesse est privilégiée au temps dans l'activité avec la notion de défi, le terrain et les obstacles induisent un effort court.

Le tout fait que cela plaît aux élèves. Même si seul le public masculin s'implique dans celle-ci.

CITATIONS

- Le défi, sous forme de confrontation collective (battre l'autre) ou individuelle (notion de record est un puissant levier motivationnel (p. 67)
- La course hors sentier contribue à instaurer une culture de l'effort (p. 69).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Matthias Joutet professeur agrégé d'EPS, lycée professionnel Flaubert de Rouen, Mickaël Trichard éducateur sportif, BPJEPS AGFF.

Titre : Et pourquoi pas des WOD en EPS ?

Ouvrage : Revue E.P.S n°370, pp. 65-66, 2016.

PROBLÉMATIQUE

Les auteurs s'interrogent sur l'intérêt pédagogique que pourraient avoir de nouvelles activités (Cross fit, Circuit training, RPM, Pilate etc.) dans la poursuite des objectifs de l'E.P.S à savoir former « par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » et plus particulièrement lorsqu'on vise l'acquisition de la 5^{ème} compétence propre « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi ».

MOTS CLÉS

WOD (Workout Of the Day). Goût de l'effort. Savoir s'entraîner

SYNTHÈSE

L'apparition de nouvelles pratiques physiques sportives sociales, notamment, le Cross Fit avec les WOD (Workout Of the Day) conduit à s'interroger sur l'intérêt pédagogique ces activités. Cette méthode de travail, qui consiste à enchaîner une série d'exercices variés sollicitant à la fois capacité musculaires et cardiovasculaires, est ciblée comme un levier d'enseignement concernant le développement du goût de l'effort et du savoir s'entraîner.

Étant essentiellement individuel, le WOD scolaire se caractérise par le nombre d'exercice à enchaîner, de tours à effectuer, par le niveau de difficulté et d'intensité donnés pour chaque exercice. Ce qui permet de prendre en compte les capacités des élèves. L'élève a donc le choix du niveau d'exécution des exercices en fonction de « son ressenti, de ses capacités et de la quantité d'effort qu'il souhaite investir ».

Ainsi, les avantages du WOD scolaire sont :

- Une « efficacité physiologique » : il sollicite les capacités cardiovasculaires et musculaires qui permettent donc d'améliorer la santé de manière générale.
- Un « réinvestissement des acquis » : les exercices utilisés sont déjà connus des élèves.
- Une « mise en œuvre » facilitée car cette pratique ne nécessite pas de matériel spécifique.
- Une possibilité de travailler avec de la musique permettant d'engager les élèves plus facilement dans l'effort.
- Enfin une « référence culturelle » où la motivation est renforcée par la médiatisation des pratiques sportives dont les élèves sont proches.

On peut observer d'autres enjeux pédagogiques, notamment à travers un travail en binôme. Le rôle d'un coach peut ainsi permettre d'encourager, d'aider et donner un feedback à son partenaire pour qu'il puisse réussir malgré la fatigue.

Un autre enjeu pédagogique concerne la mixité où la pratique du WOD permet de dépasser certaines difficultés habituelles dans la gestion de la mixité en proposant des exercices adaptés aux attentes des filles (bas du corps) et des garçons (haut du corps) et qui répondent à leurs motivations.

CITATIONS

- Générer du sens dans son enseignement passe par la capacité de l'enseignant à s'intéresser et à s'interroger sur les nouvelles formes de pratiques sportives sociales. En effet, les pratiquants et les cibles de ces organisations sont nos élèves (p. 66).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Jérémy Coquart, Professeur des Universités à l'Université de Rouen, Bertrand Baron, Professeur des Universités à l'Université de la Réunion

Titre : L'effort réel et l'effort perçu

Ouvrage : In M. Travert, O. Rey, L'engagement de l'élève en EPS. Dossier EPS n°85, 2018.

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, les auteurs montrent que l'effort est à considérer dans une double dimension : physiologique et psychologique. Ils stipulent que ces efforts à double dimension engendrent une fatigue qui impacte la performance des élèves.

MOTS CLÉS

Effort. Fatigue. Perception de l'effort. Plaisir. Émotion

SYNTHÈSE

Cet article met en relation l'effort réel et l'effort perçu par l'individu à travers deux axes :

La notion de gestion de l'allure qui est abordée via la perception de l'effort, la gestion de l'effort les émotions et le plaisir. Ainsi on comprend que l'élève ou plutôt le cerveau va réguler le corps au niveau énergétique, mais aussi au niveau émotionnel durant l'effort afin qu'il puisse arriver au bout, le finir et qu'aucune catastrophe ne survienne. Le plaisir va permettre de « colorer » l'effort. En effet, si l'individu ressent du plaisir à réaliser l'effort et qu'il le juge assez utile, il s'engagera davantage que s'il n'avait pas eu de sensation de plaisir. Ainsi pour l'élève, plus le niveau de plaisir sera élevé, plus la sensation d'effort diminuera, ce qui augmentera son engagement.

La prise en compte des émotions, appréhendée en tant que perspective professionnelle. Il paraît en effet important de se pencher sur les émotions ressenties par les élèves car ces derniers comparent tout le temps leur état émotionnel en rapport au niveau consenti avec le temps d'effort restant afin de réguler cet effort et pouvoir atteindre l'objectif fixé. Les auteurs affirment que la performance des élèves peut être améliorée très rapidement si l'on travaille sur de la régulation et de la gestion des ressources, plutôt que si on cherche à les développer. De fait, cet apprentissage de la gestion des ressources permet d'accroître le sentiment de compétence de l'élève, d'élever son niveau de plaisir et donc de renforcer son engagement en EPS.

CITATIONS

- Pour mesurer la perception de l'effort, l'outil le plus communément utilisé est l'échelle RPE de Borg (1970) (p. 2)
- Il va inconsciemment établir la relation entre ses RPE et la longueur de l'exercice prenant en point de départ sa RPE initiale (p. 3)
- S'il atteint un effort maximal bien avant la ligne d'arrivée (...) la performance serait diminuée (p.3)
- Plaisir et déplaisir participent au maintien de l'homéostasie (p. 4)
- Les émotions sont à la base de l'activité adaptative de l'élève en EPS (p. 5)