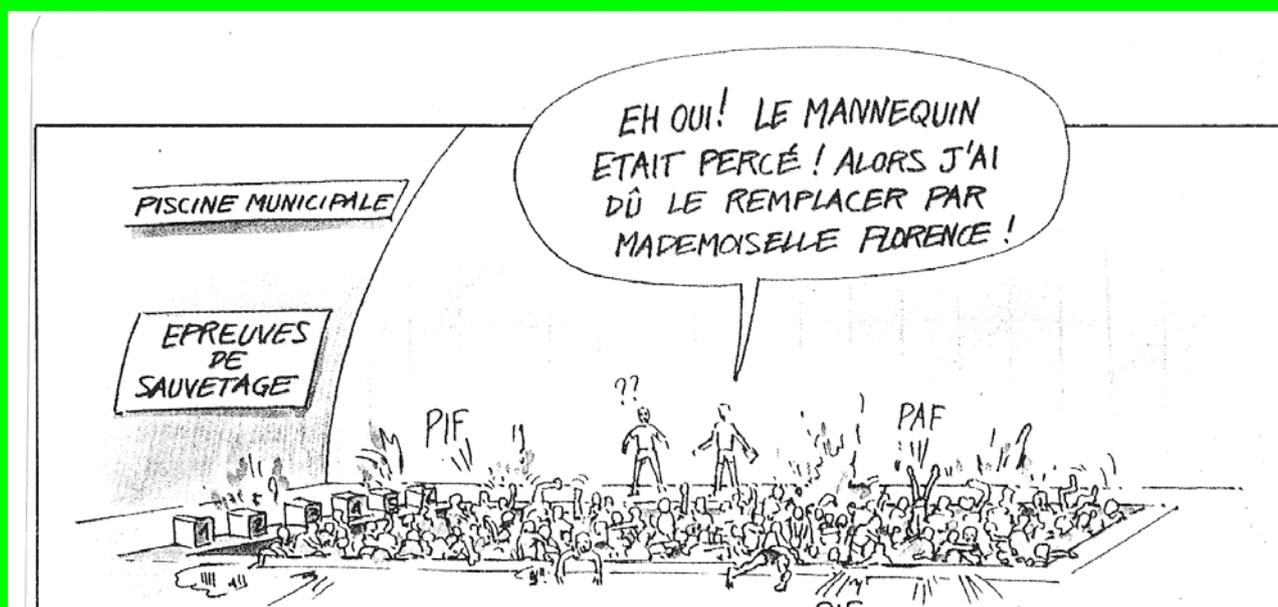


DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

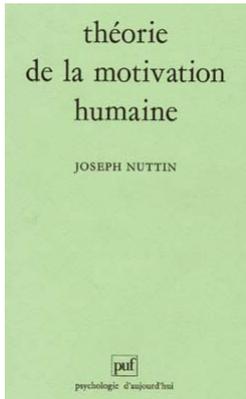
MOTIVATION



- Ouvrages
- Articles
- Fiches de lecture

Vincent LAMOTTE

OUVRAGES GÉNÉRAUX SUR LA MOTIVATION



Nuttin J. (1985). Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action, PUF, Paris.

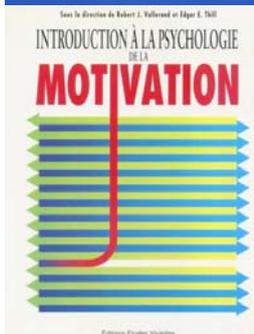
C'est dans le cadre d'une conception élargie du comportement que l'auteur explore la motivation dans toute sa diversité et sa complexité en étudiant notamment la personnalisation des motifs qui est à la base de l'autorégulation et de l'auto-évaluation de l'action.

introduction de La Garanderie



De La Garanderie A. (1991). La motivation, Centurion.

Qu'est-ce qui pousse l'enfant motivé à réussir ? Qu'est-ce qui se passe vraiment dans sa tête ? Comment l'éducateur doit-il s'y prendre pour stimuler ce ressort majeur de l'éveil intellectuel ? Quelle pédagogie mettre en œuvre pour la favoriser ?



Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes.

Cet ouvrage apporte un éclairage nouveau sur la motivation et ses principales approches théoriques.

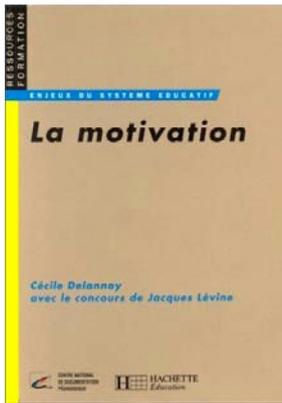
- Les fondements de la psychologie de la motivation
- Approche biologique
- Positions psychodynamique et humaniste
- Approches behavioristes et motivations incitatives
- Applications motivationnelles des théories de l'attribution et de la motivation intrinsèque



De Closets F. (1996). Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine Paris, Seuil.

Pourquoi l'école apprend-elle tout, sauf le bonheur d'apprendre ? Pourquoi l'école rend-elle ennuyeuses des matières passionnantes ? Pourquoi l'école dissimule-t-elle la médiocrité des programmes sous le talent des professeurs ? Pourquoi l'école sélectionne-t-elle avant d'éduquer, élimine-t-elle avant d'instruire ? Pourquoi l'école fait-elle, tout à la fois, monter et baisser le niveau scolaire ? Pourquoi l'école s'acharne-t-elle à dispenser un enseignement identique à des enfants différents ? Pourquoi l'école ne peut-elle être un remède au chômage et à la violence ?

1. Apprendre, à quoi bon ? 2. La passion de lire 3. Les maths sont modernes 4. L'Histoire sans histoires 5. L'économie civique 6. Raconte-moi la Physique 7. La loi disciplinaire 8. Le complot pédagogique 9. Le droit à l'échec 10. La stratégie de la survie. 11. Le diplôme pour tous... et pour rien.



Delannoy C. (1997). La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre Paris, Hachette.

Qui, mieux que l'enseignant, peut éveiller le désir d'apprendre ? Et pourtant, suffit-il de dispenser des connaissances pour répondre aux attentes des élèves ? Comment en effet prendre en compte les motivations particulières de chaque enfant pour entrer dans le jeu de l'école ? Et comment l'enseignant peut-il améliorer sa relation aux élèves apparemment démotivés ?

Du désir de savoir à la décision d'apprendre, le pas ne sera franchi que si le sentiment d'insécurité personnelle ne crée pas un recul panique devant les exercices proposés et les dispositions qu'ils requièrent.

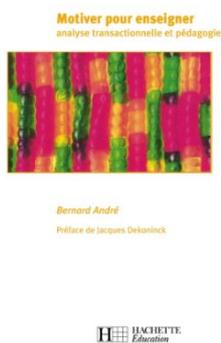
Secondée par les réflexions du psychanalyste Jacques Lévine, Cécile Delannoy met en rapport les structures du désir enfantin avec la question du sens des apprentissages, et montre comment le rapport au savoir s'établit en fonction d'une relation à soi et aux autres.

Cet ouvrage traite les aspects les plus concrets de cette dynamique essentielle.

I. Le désir de savoir II. Constituer le sujet du savoir III. Les racines du désir IV. Éviter d'abord de démotiver V. Les problèmes de sens VI. L'accès à la rationalité VII. Projet de vie et projection dans l'avenir VIII. Donner accès au sens, garantir la réussite

André B. (1998). Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie. Éditions Hachette

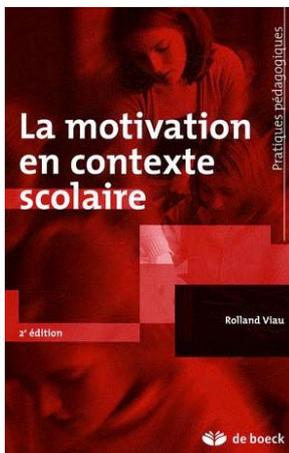
Questions d'éducation



Motiver est l'un des grands défis de l'enseignement actuel devant lequel il est possible de réagir sans désenchantement, repli ou agression face aux élèves.

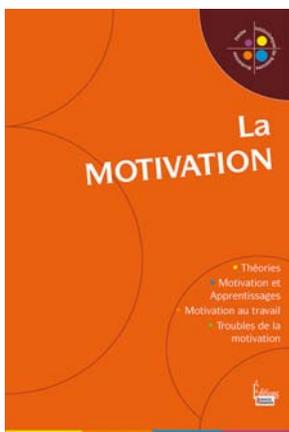
Comprendre la démotivation, c'est prendre conscience que celui qui s'y engage est motivé dans son choix. La personne la plus démotivée, au lieu d'adopter des stratégies pour mieux progresser dans les connaissances qui lui sont proposées, développe des stratégies de résistance, parfois terriblement efficaces, et déploie son énergie à les mettre en œuvre. En déterminant chez l'enfant les facteurs de la motivation, la voie est ouverte à des actions correctives. La démotivation n'apparaît alors pas comme une fatalité irrémédiable, mais comme un lieu où l'enseignant prend une part active. Pour cela, les concepts de l'analyse transactionnelle permettent d'explorer les mécanismes de la démotivation, de cerner les processus en cours et, finalement, de proposer des pistes pour permettre à l'élève de se réapproprier les apprentissages qu'il fait. En affirmant que la démotivation des élèves naît de leur perception du système scolaire et de ses évaluations, et dans l'image que l'école leur renvoie, il devient possible d'expérimenter une autre école.

Viau R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2^e édition), De Boeck Université, Paris.



Pourquoi certains élèves démontrent-ils si peu de motivation à apprendre ? Que faire pour remédier à ce problème et comment préserver la motivation de ceux qui sont motivés ? C'est à ces questions que cet ouvrage désire répondre. Il s'adresse à tous les intervenants dans les milieux scolaires et aux étudiants qui se destinent à être les enseignants de demain. Il a pour but de les aider à mieux comprendre la motivation des élèves afin de mieux intervenir. La première partie de l'ouvrage présente les mécanismes de la motivation à apprendre en contexte scolaire. Les sources de la dynamique motivationnelle de l'élève et ses manifestations au cours de l'apprentissage y sont analysées. De plus, les facteurs liés à la classe sur lesquels un enseignant peut agir pour susciter la motivation des élèves y sont explorés. La deuxième partie se veut encore plus pratique. Elle propose au lecteur des instruments pour mieux cerner les problèmes de motivation des élèves ainsi que des stratégies d'intervention pour agir sur ces problèmes. Cette partie se termine par une réflexion sur l'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) en ce qui concerne la motivation à apprendre. Le présent ouvrage a l'avantage de s'appuyer sur de nombreux travaux de recherche francophone et sur des comptes rendus d'expériences vécues par les enseignants.

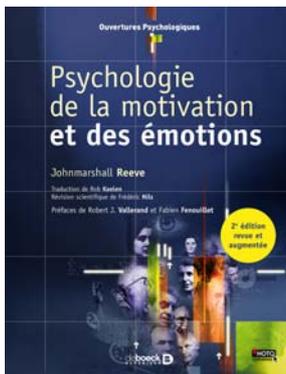
La motivation. Éditions Sciences Humaines, 2017



Pourquoi l'élève s'investit-il à l'école ? Qu'est-ce qui fait courir le sportif ? Pourquoi s'engage-t-on dans un travail fastidieux ? Quelles motivations guident nos choix, nos achats, notre vote ?

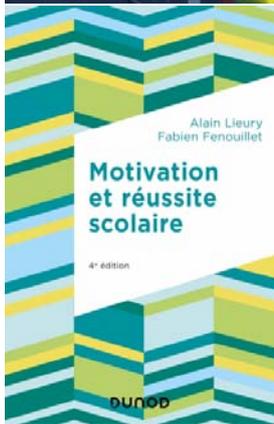
La recherche en sciences humaines a multiplié les théories et expériences depuis un demi-siècle, dans le sillon du behaviorisme. Elle ne fournit pas de recettes, et d'une certaine manière, heureusement. Mais elle parvient de mieux en mieux à identifier les ingrédients nécessaires : le sentiment d'efficacité personnelle, la façon dont on aborde ses propres contre-performances, l'interaction avec une personne de confiance, la capacité d'autodétermination, le besoin de reconnaissance...

Recourant aussi bien à la psychologie qu'aux sciences de l'éducation ou à l'addictologie, ce livre dresse un état des lieux des savoirs actuels et dégage des pistes concrètes pour motiver les autres, et mieux se motiver soi-même. Après avoir présenté les grandes théories de la motivation, il s'intéresse aux relations entre motivation et apprentissages, explore le thème de la motivation au travail et pose *in fine* la question des troubles de la motivation.



Reeve J. (2017). Psychologie de la motivation et des émotions. Éditions De Boeck

Pourquoi les gens ressentent-ils ce qu'ils ressentent ? Pourquoi font-ils ce qu'ils font ? En faisant découvrir au lecteur les nombreuses facettes des émotions et de la motivation, leur origine, leur fonctionnement, les mécanismes de leur transformation à travers le temps, c'est à ces deux questions fondamentales que cet ouvrage répond, mais aussi à de nombreuses autres interrogations qui en découlent : comment fonctionnent les antidépresseurs ? Le désir de contrôle est-il toujours bon ? Comment motiver les autres et soi-même ?



Fenouillet F., Lieury A. (2019). Motivation et réussite scolaire (4^e édition). Éditions Dunod, Paris.

Comment motiver les élèves ? Faut-il donner 18/20 à tous les élèves ? Pourquoi devient-on nul ? Quelle est la meilleure motivation pour apprendre ? Pourquoi certains se rebellent-ils ?

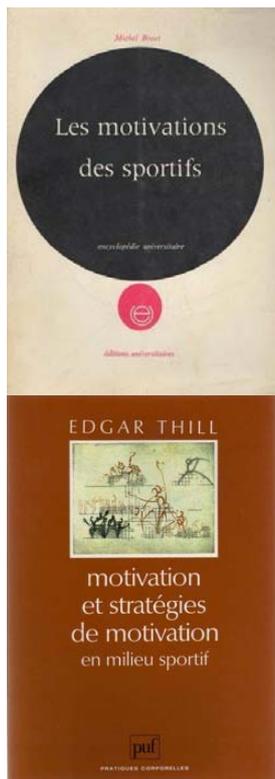
Comme la précédent ouvrage de la même série *Mémoire et réussite scolaire* (Dunod, 1997, 3^e édition), ce livre est rédigé dans un langage simple, souvent humoristique, de façon à rendre compte le plus clairement possible des travaux scientifiques de la motivation.

Les auteurs décrivent les principaux mécanismes neurobiologiques et psychologiques en œuvre et font l'inventaire des différentes formes de motivations, de la motivation intrinsèque à la résignation apprise, autrement dit le découragement.

Cette seconde édition expose de nouvelles théories comme celle de l'auto efficacité perçue et un développement de la théorie de l'ego, avec des applications notamment dans le domaine du sport et de la compétition avec la stratégie paradoxale d'auto-handicap.

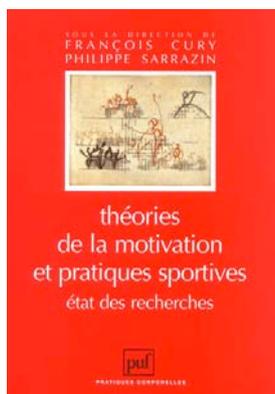
Fondé sur de nombreux travaux expérimentaux et répondant à des questions concrètes, cet ouvrage s'adresse à un large public : étudiants en psychologie, en sciences de l'éducation, étudiants des Instituts universitaires de formation des maîtres, enseignants et parents.

OUVRAGES EPS SUR LA MOTIVATION



Bouet M. (1969). Les motivations des sportifs. Éditions universitaires.

Le plaisir est une notion essentielle quand il s'agit de comprendre les phénomènes intervenant à l'occasion des conduites ludo-sportives. La permanence du plaisir ressenti par les pratiquants d'APS semble être en contradiction avec la rareté des travaux actuels, dans le champ des STAPS, le prenant comme objet d'étude. Après avoir effectué une revue de questions multidisciplinaire, sont exposées les tentatives mises en œuvre pour identifier les observables du plaisir lors de la pratique des sports d'eau-vive.



Thill E. (1989). Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif.

La question que se pose Edgar Thill est à la fois pédagogique et scientifique : comment porter à leur maximum les potentialités d'un élève ? Il y répond : en agissant sur ses motivations. Mais il ne le fait pas en considérant celles-ci comme des freins à desserrer. Après avoir donné une définition de la motivation, il considère son caractère affectif et le rôle qu'elle joue dans les sports, les attentes qu'elle contient, les effets de l'échec. Il considère ensuite l'influence de...

Cury F., Sarrazin P. (2001). Théories de la motivation et pratiques sportives. Éditions PUF.

Pourquoi les gens font-ils du sport ? Pourquoi certains supportent-ils d'importantes charges d'entraînement pendant plusieurs années afin d'exceller au plus haut niveau, alors que d'autres abandonnent dès les premières fatigues ? Comment intéresser ses élèves en éducation physique ? Comment fidéliser des sédentaires à un programme d'exercice physique et donner le goût de l'effort ? Autant de questions qui renvoient aux problèmes posés par la motivation dans le domaine du sport et de l'exercice physique.

Le propos général de cet ouvrage est précisément de rendre compte des théories de la motivation appliquée au domaine des activités physiques et sportives. Il s'agit de proposer au lecteur un ensemble de contributions originales qui se réfèrent aux cadres conceptuels les plus récents. Parmi les différents auteurs ayant participé à ce travail collectif, figurent des chercheurs nord-américains et européens des plus éminents dans ce domaine.

Le contenu des chapitres délimite un champ de préoccupations relativement étendu (conceptualisations avancées d'un modèle appliqué au domaine de l'exercice, historique et bilan d'un courant de recherche, problèmes de mesure et validation de méthodes, propositions empiriques, applications pratiques). Le volume se destine à un large public d'étudiants, d'enseignants, d'entraîneurs, de praticiens et de chercheurs préoccupés par le thème de la motivation dans le domaine du sport, de l'exercice physique d'entretien et de l'éducation physique et sportive scolaire.

Dufour Y. (2006). Gérer motivation et apprentissage en EPS. De la programmation d'APSA à la situation d'apprentissage. Editions AEEPS régionale de Lille.

- Enquêtes auprès de professeurs d'EPS et d'élèves : quelques problématiques de la programmation d'APSA à la situation d'apprentissage

- Programmation et programme : bref aperçu historique - Rapports entre classifications, programmations et programmes

- Classification, programmation et jeux didactiques en EPS

- D'une classification émotionnelle des sports à une programmation des APSA

- Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ?

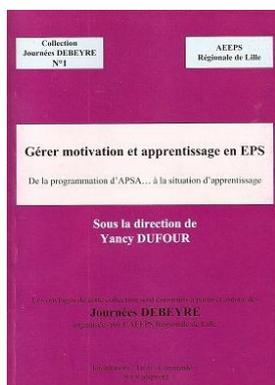
- Intérêt cognitif et développemental de la variété des compétences et de l'effort sollicités dans les successions d'activités

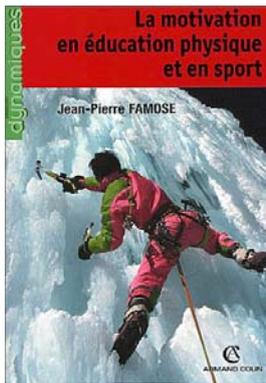
- L'EPS dont tous nos élèves ont besoin

- Réinvestissement en EPS : tentative de contribution en "activités de coopération et d'opposition"

- Optimiser la motivation situationnelle des élèves pour accroître leur motivation générale et leurs apprentissages en EPS

- L'adhésion des élèves : un enjeu permanent

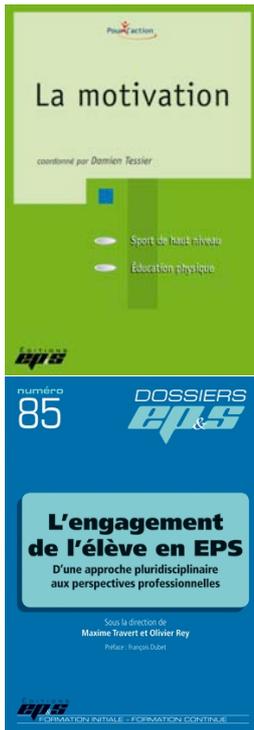




Famose J-P. (2001). La motivation en éducation physique et en sport. Éd. A. Colin.

Pourquoi les élèves ou les pratiquants sportifs manifestent-ils, en cours d'EPS ou en club, une telle variété de comportements, positifs ou négatifs ? L'ampleur de l'investissement dans les tâches proposées, la préférence pour telle ou telle APS (activité physique et sportive), la volonté de gagner, l'acharnement face à l'adversité, etc., sont des exemples de comportements positifs. À l'inverse, l'abandon de la pratique sportive, le désengagement mental en cours de partie, l'absence au cours d'EPS, etc., sont des exemples de comportements négatifs. Cet ouvrage apporte de nombreux éléments de réponse. Après avoir défini ce qu'on entend par motivation, l'auteur propose une description précise des principaux concepts fondamentaux permettant de comprendre ce processus psychologique. Il présente une large palette d'exemples concrets, faisant ainsi le lien nécessaire entre les concepts théoriques abstraits et ce qui se passe concrètement sur le terrain. L'auteur montre comment les différentes théories partielles de la motivation peuvent être intégrées dans une théorie plus générale de l'autorégulation de la motivation : la théorie du contrôle.

Qu'est-ce que la motivation ? La théorie de l'autorégulation de la motivation. Options cognitives ou comportementales pour réduire la discrédence but-résultat. La confiance en soi. L'importance du but. Les stratégies motivationnelles.



Tessier D. (2013). La motivation. Éditions Revue EPS. Collection Pour l'action

On dit souvent d'un élève ou d'un pratiquant sportif : « S'il n'y arrive pas, c'est qu'il n'est pas motivé. » Mais quels sont les processus sous-jacents à l'origine de ce comportement ? Et peut-on modifier l'investissement initial de l'élève ou du pratiquant ?

Considérant la motivation comme une responsabilité partagée entre l'enseignant et le pratiquant, les théories contemporaines en psychologie sociale ouvrent des voies fertiles pour l'intervention.

Travert M., Rey O. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. (2018). Dossier EPS n°85. Éditions Revue EPS.

Les constats sont unanimes : les élèves ont du mal à s'engager dans les activités proposées en EPS, à maintenir un niveau d'investissement suffisant et à atteindre les transformations visées. L'engagement de l'élève est au cœur des problématiques d'enseignement, et plus encore en EPS où les corps sont mobilisés dans leur globalité.

Parce qu'il relève d'un processus complexe, l'engagement est un concept pluriel, nécessitant des éclairages multiples. C'est la raison pour laquelle 38 spécialistes issus de différents champs scientifiques ont été sollicités pour interroger l'engagement en EPS selon trois axes : l'élève et ses possibilités corporelles, l'élève et ses disponibilités pour apprendre, l'élève et son environnement éducatif. Centré sur une thématique originale, chaque chapitre propose des éléments de définitions, un état des lieux des connaissances et des perspectives professionnelles.

ARTICLES EPS SUR LA MOTIVATION

- Famose J-P. (1990). Motivation et apprentissage, pp. 120-136. In Richard Pfister, APS, efficience motrice et développement de la personne, AFRAPS.

- Mansy A. (1990). Aspects théoriques des motivations cognitives, pp. 151-158. In Richard Pfister, APS, efficience motrice et développement de la personne, AFRAPS.

- Famose J-P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. In J-P. Famose, P. Fleurance, Y. Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations. Éditions Revue EPS.

Le sujet, en fonction des différents buts motivationnels qu'il poursuit, fait appel à des représentations différentes de la difficulté de la tâche et de son propre niveau d'habileté. Ainsi, il adoptera des comportements adaptatifs ou non-adaptatifs vis-à-vis des problèmes moteurs prescrits par l'enseignant.

- Gernigon G. (1992). La motivation de l'élève et son investissement en EPS, pp. 14-15. Revue EPS n°236.

Par le biais de l'évaluation de la participation et de l'investissement, l'enseignant d'EPS utilise la motivation extrinsèque des élèves au risque de provoquer chez eux un désinvestissement, voire même à long terme un abandon.

- Gouju J-L. (1993). Didactique et motivation, la course d'endurance, pp. 54-57. Revue EPS n°241.

Il faut induire l'investissement de l'élève dans une activité a priori non motivante pour en retirer un développement des ressources organiques.

- Famose J-P., Sarrazin P., Cury F. (1995). Apprentissage et buts d'accomplissement, pp. 89-151. In J. Bertsch et C. Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris.

Ces auteurs tentent de clarifier le rapport entre motivation et apprentissages au travers de l'étude de trois réflexions fondamentales sur :

- le contenu : par quoi un élève est-il ou n'est-il pas motivé ?

- les processus : comment est-il motivé ? Par quels mécanismes ?

- les causes : pourquoi n'est-il pas intéressé par la situation ? Qu'est-ce qui fait qu'il abandonne ?

Ces recherches s'appuient sur le postulat que la quantité d'apprentissage est directement tributaire du degré de motivation. Quels sont donc les comportements motivationnels favorables et catalyseurs de l'apprentissage ?

- Cury F., Famose J-P., Sarrazin P. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade, Revue STAPS n°38, pp. 49-59.

Il est admis que dans les situations impliquant l'accomplissement, la préoccupation majeure des individus est la manifestation de l'habileté. Cet objectif peut se traduire par la poursuite de deux buts principaux : un but de maîtrise de la tâche ou un but de compétition. Quatre vingt deux collégiens garçons ont effectué une expérience, dans laquelle était examiné l'impact des deux buts et de l'habileté perçue en escalade, sur le choix de la difficulté d'une voie et la probabilité subjective de réussir. Les résultats sont conformes aux hypothèses de la « théorie des buts ». Les sujets « maîtrise » ont majoritairement choisi la voie moyenne, quand ils avaient une faible habileté perçue, et la voie difficile, lorsqu'ils avaient une habileté perçue élevée. Ces voies étaient perçues comme un « défi », car ils se donnaient autant de chances de réussir que d'échouer. Les sujets « compétition » à faible habileté perçue ont rejeté la voie moyenne au profit de difficultés extrêmes ; leurs chances de réussir étaient élevées ou basses. Les sujets « compétition » à habileté perçue élevée ont préféré la voie moyenne. Leur probabilité de réussir était élevée. Les processus sous-tendant les choix sont discutés.

- Famose J-P. (1997). Motivation et performance sportive, pp. 207-221. Rencontres chercheurs / praticiens, Dossier EPS n°35.

L'auteur analyse la motivation comme le produit de la confiance en soi par la valeur de la tâche.

- Herrero D., Constantini D., Famose J-P. (1997). Rugby et handball : motiver les joueurs, motiver l'équipe, pp. 222-226. Rencontres chercheurs / praticiens, Dossier EPS n°35.

Le débat tourne autour d'une question principale qui est de savoir par quel(s) moyen(s) réussit-on à motiver de façon optimale les joueurs, et par là même les équipes, au travers le rugby et le handball.

- Carre P. (1999). Pourquoi nous formons-nous ? Revue Sciences Humaines n°92.
L'auteur identifie les différents motifs d'engagement dans une formation.
- Stamback M. (1999). Donner à tous envie d'apprendre. Revue française de pédagogie n°129, pp.7-16
L'auteur développe la construction progressive d'une approche pédagogique dite « pédagogie interactive » qui favorise l'investissement de tous les apprenants dans le processus d'apprentissage. Cette approche s'appuie sur des travaux qui cherchent à préciser la façon dont les enfants apprennent.
- Lévy-Leboyer C. (1999). Le cœur à l'ouvrage, pp. 20-23. Revue Sciences Humaines n°92.
La motivation est un processus complexe qui se gère, se reconstruit en permanence à partir de stratégie.
- Verger M., Verger-Gourson N. (2000). L'absentéisme en EPS, in Revue EPS n°282.
Un absentéisme élevé s'observe dans les cours d'EPS avec 10 à 25% selon les périodes et les activités proposées. L'obligation faite à tous les élèves, y compris ceux présentant une inaptitude partielle ou totale, d'être présents aux cours sollicite de la part de l'enseignant une démarche pour les rendre actifs. Ainsi le but de cet article est de proposer différents types de démarche comme le soutien psychologique et l'élaboration de projet personnalisé. En d'autres termes, l'activité de l'enseignant est de jouer sur la motivation et le sens donné aux apprentissages par les élèves dans le but de les faire devenir ou redevenir des acteurs en EPS.
- Devaujany F. (2000). Des motifs d'agir à l'investissement dans les apprentissages. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°22.
Pour faire apprendre, l'enseignant a fort intérêt de prendre en considération les motivations de ses élèves. Néanmoins cette attitude pédagogique, certes pertinente, est difficile à mettre en œuvre. L'auteur défend l'idée selon laquelle la prise en compte des motifs d'agir et notamment l'importance du plaisir dans la leçon favorise l'engagement de l'élève.
- Vallerand R., Grouzet F. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque des les pratiques sportives et l'activité physique, pp. 57-95. In Cury F., Sarrazin P., Théories de la motivation et pratiques sportives.
- Viau R. (2001). La motivation, condition essentielle de réussite. Éduquer et former, Sciences humaines.
Devant l'ampleur du problème de la démotivation à apprendre des élèves et des étudiants, l'auteur propose de voir comment les recherches contemporaines permettent de répondre à deux questions : pourquoi certains élèves sont-ils démotivés ? Sur quels facteurs de la classe peut-on intervenir pour influencer la motivation des élèves ?
- Famose J-P. (2003). Réflexion sur les programmes. À propos de l'apprentissage autorégulé. Revue EPS n°300.
Dans cet article, l'auteur présente une vue globale de ce que l'on entend actuellement par apprentissage autorégulé. Il montre également que cette approche nouvelle est tout à fait compatible avec les orientations des programmes « lycées » 2000 » (compétences méthodologiques).
- Delignières, D. (2003). Difficulté de la tâche et performance. In J. La Rue & H. Ripoll, Manuel de Psychologie du Sport, tome 1 (pp. 85-112). Paris : Editions Revue EPS.
L'auteur donne un aperçu des principaux travaux réalisés sur le concept de difficulté. Certains auteurs se sont intéressés à la difficulté objective de la tâche, appréhendée de manière qualitative ou quantitative. Mais les applications pratiques de ces approches restent limitées. C'est pourquoi l'auteur présente des travaux qui se sont penchés sur le concept de difficulté perçue, qu'il juge « à même de rendre compte de la dynamique motivationnelle et émotionnelle du comportement des sujets » face à une tâche à accomplir et centrant la relation qu'entretiennent effort et difficulté perçue.
- Famose J-P., Sarrazin P., Cury F. (2003). La fixation de but, pp. 197-259. In Le Scanff C. Manuel de psychologie du sport, tome 2. Éditions Revue EPS.
Si les athlètes semblent spontanément se fixer une pluralité de buts, force est de constater que la plupart le font mal. Les auteurs montrent que les données actuelles de la recherche leur permettent de formuler des « principes fondamentaux » relatifs à la fixation de but assortis d'applications pratiques en sport. Et cela, afin de constituer la base d'un programme efficace de formulation de buts applicable quel que soit le sport, le niveau d'habileté et de professionnalisme.

- Brunel P., Vallerand R., Chantal Y. (2003). Une approche socio-cognitive de la motivation en sport, chapitre 20, pp. 429-474. In La Rue J., Ripoll H., Manuel de psychologie du sport (tome 1). Éditions Revue EPS.

Les études sociocognitives portant sur les motivations à l'accomplissement ont pour objet d'identifier les variables favorisant le plus l'apprentissage. Les processus internes à l'individu sont-ils plus à même à provoquer un investissement dans le tâche que les récompenses ou comparaisons externes. Ces deux facteurs sont-ils complémentaires ou interdépendants ? Le développement motivation intrinsèque chez l'élève est-il plus approprié que la mise en place d'un climat de motivation extrinsèque dans le cadre de l'acquisition de compétence en EPS ?

- Famose J-P. (2004). La motivation en EPS, In G. Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, AFRAPS.

L'auteur propose une approche très actuelle de la motivation en EPS en développant notamment la théorie de l'autorégulation (ou théorie du contrôle). Celle-ci permet d'adopter un regard neuf sur la façon plus ou moins adaptative dont les élèves déclenchent et régulent leurs pensées, leurs affects et leurs comportements face à une situation précise.

- Laffaye G., Laffaye C. (2004). Fosbury, remotiver les élèves, pp. 63-68. Revue EPS n°307.

Dans la société actuelle, il devient difficile de motiver les élèves à s'engager physiquement dans une activité. La génération d'aujourd'hui a perdu le goût de l'effort. Comment motiver les élèves ? Leur donner envie de pratiquer ? L'auteur propose pour une approche didactique associée à une évaluation précise qui permet à l'élève d'avoir les connaissances de son niveau, de sa performance pour qu'il soit acteur tout au long du cycle de son apprentissage et de ses progrès.

- Nogaro É. (2004). Faire de l'athlétisme une activité encore motivante. pp. 33-35. Revue EPS n°309.

La motivation des élèves ne réside pas dans le choix des activités, mais dans la façon de l'aborder et de l'accompagner. É. Nogaro montre que même avec des élèves difficiles, en rupture avec l'activité, il est possible de rendre attrayante une activité dite traditionnelle, peu « tendance » comme l'athlétisme.

- Ubaldi J-L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. pp. 49-51. Revue EPS n°309.

Des cours en désordre, une autorité qui s'affaisse, un manquement aux règles ou bien une passivité aberrante, voici toutes les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer au quotidien. Encore quasi-nulle dans le monde de l'EPS jusqu'à maintenant, ces contraintes émergent peu à peu dans notre discipline. C'est pourquoi la trop grande diversité de nos situations d'enseignements associées aux comportements déviants des élèves rendent les séances inexploitable. L'auteur prône pour ce public difficile une EPS simple et faisable, cohérente et signifiante. Il va alors défendre son propos à travers l'exemple d'un cursus en natation.

- Mascret N. (2004). Comment dépasser « l'impuissance apprise » ? pp. 62-66. Revue EPS n°309.

Si la course de durée est très pratiquée en milieu scolaire, de nombreux élèves ne s'investissent toutefois pas dans cette activité considérée comme physiquement trop dure et peu attrayante. Afin que les élèves y trouvent de l'intérêt et s'investissent, l'auteur travaille le mode d'entrée dans l'activité. Il propose de fractionner la situation de référence et de développer une « activité athlétique fonctionnelle ».

- Martin-Krumm C., Sarrazin P. (2004). Théorie des styles explicatifs et performance sportive : fondements théoriques, données empiriques et perspectives, Revue Science et Motricité n°52, 2004.

Cette revue de littérature porte sur la théorie des « styles attributionnels » ou « styles explicatifs » (e.g., Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), selon laquelle, chaque individu aurait une manière relativement stable d'expliquer les événements positifs ou négatifs susceptibles de lui arriver. Malgré son intérêt, celle-ci n'a fait l'objet que de très peu d'études dans le domaine des activités physiques et sportives. L'objectif de cet article est de faire un état des lieux de cette théorie, et de montrer en quoi elle peut intéresser la recherche dans le domaine du sport ou de l'éducation physique. Seront abordés en particulier, les racines historiques de la théorie, le problème de la mesure du style explicatif, les conséquences affectives, cognitives et comportementales des styles dans le domaine de la performance sportive, et la question de leurs antécédents. Enfin, les perspectives actuelles de ce champ théorique seront développées. Nous montrerons qu'après avoir été considéré comme un corrélât de différents symptômes, le style est maintenant appréhendé comme une variable distale et/ou une variable modulatrice. Les travaux portent maintenant davantage sur les processus, ainsi les résultats permettent de mieux comprendre les relations entre le style explicatif et différents types de déficits.

- Kermarrec G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation, pp. 9-38. Revue STAPS n°53.

Les stratégies d'apprentissage sont fréquemment évoquées par les praticiens et les chercheurs pour expliquer la réussite

dans des tâches sportives. Le but de cet article est de faire un point des recherches réalisées dans le domaine du sport ou l'éducation physique, afin de questionner la possibilité d'acquérir et de transférer des stratégies d'apprentissage. Les caractéristiques et les fonctions des stratégies d'apprentissage sont précisées. Ce savoir comment apprendre oriente l'activité d'autorégulation des sujets selon trois directions : dire et comprendre, imaginer et associer, répéter et s'adapter. Des recherches expérimentales montrent que le transfert de stratégie reste variable selon la nature des tâches et des stratégies utilisées. La complexité du processus d'autorégulation de l'apprentissage a progressivement conduit les chercheurs à décrire les stratégies spontanément utilisées par des sujets dans un contexte particulier. L'utilisation de stratégies d'apprentissage semble étroitement articulée avec l'activation de stratégies de gestion, et dépendante des buts, et des métaconnaissances relatives à ces stratégies.

- Bandura A. (2004). Rencontre avec Albert Bandura. *Revue Sciences Humaines* n°148, 2004.

Pour obtenir un apprentissage efficace, l'enseignant doit encourager l'apprenant et lui proposer des tâches dont il a le contrôle de la difficulté : trop difficiles, elles confrontent à l'échec et diminuent le sentiment d'efficacité personnelle ; trop faciles, elles n'exercent pas à la résolution de problèmes.

- Cosnefroy L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires (note de synthèse), pp. 107-128. *Revue française de pédagogie* n°147.

Les buts sont des médiateurs qui orientent les conduites motivationnelles dans l'acte d'apprendre. L'auteur cherche à montrer que l'utilisation de buts multiples permet de mieux comprendre la relation entre cognition et motivation dans le processus d'apprentissage.

- Dubet F. (2004). Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ? *APMEP* n°454, 15 août 2004, pp.628-640.

Pour répondre à la question du titre de l'article, l'auteur expose deux angles d'approche : le premier consiste à se demander ce qui se passe pour les élèves et le second à se demander ce qui a changé dans l'école. Parce que la motivation est la rencontre des élèves et d'un système, la rencontre d'une institution et de son public. Il faut donc raisonner sur les deux niveaux tout en essayant de prendre un peu de distance.

- Viau R. (2005). Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? *Les cahiers pédagogiques* n° 429-430.

Si la motivation est un des éléments essentiels quant à la réussite des élèves, il s'agit de trouver les facteurs influençant et favorisant celle-ci pour éviter la démotivation.

- Sarrazin P., Famose J-P. (2005). Plus c'est difficile et mieux je réussis. *Bulletin de psychologie* n°475, p.107-111

L'objectif principal de cette recherche est d'éprouver dans le domaine sportif l'un des postulats fondamentaux de la théorie de la fixation de but selon lequel des buts spécifiques et difficiles conduisent à de meilleures performances, que des buts faciles ou vagues

- Proust J. (2006). Les mécanismes de la volonté, pp. 42-45. *Revue Sciences Humaines* n°175.

Quel statut accorder à la volonté d'agir ?

- Labridy F. (2006). EPS interrogée. *Revue EPS* n°320, 2006.

L'auteur montre en quoi la psychanalyse et l'exultation des corps sont liés en EPS. La « praxis de la parole » permet l'éclaircissement des savoirs subjectifs sur soi, par soi, et facilite la rencontre enseignant/enseigné propédeutique à tout apprentissage.

- Sarrazin P., Tessier D., Trouilloud D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, n° 157.

Cet article a pour objectif de présenter l'état des recherches sur les pratiques enseignantes et leurs effets sur la motivation des élèves. Effectuée principalement dans le cadre de deux paradigmes théoriques – la théorie de la motivation à l'accomplissement et la théorie de l'autodétermination – la recension de ces travaux montre d'une part les conséquences positives d'un climat de maîtrise et les effets controversés d'un climat de compétition, et d'autre part les bienfaits d'un style soutenant l'autonomie des élèves au contraire d'un style contrôlant. Néanmoins, l'application à la classe des principes éducatifs issus de ces études, requiert de la part des enseignants une certaine prudence. La complexité du contexte naturel d'enseignement par rapport aux situations étudiées en laboratoire, les contraintes qui s'imposent à l'enseignant, qui réduisent sa liberté pédagogique et qui le poussent à être contrôlant envers ses élèves, ainsi que les limites méthodologiques des études par questionnaire, constituent les principales réserves à avoir quant à la validité écologique de ces recherches.

- Mascret N. (2007). Acquisitions attendues en EPS, motivation, évaluation : la place du score. Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, AEEPS, Vol 7, pp.44-53.

En EPS, les activités d'oppositions sont très présentes et le score, le résultat du match, du combat, de la confrontation constituent des éléments primordiaux chez les élèves. Compter les points, mettre en avant un score, comparer des résultats permettent-ils de motiver les élèves dans le cadre de l'apprentissage ? En quoi l'adaptation du score comme outil d'évaluation par l'enseignant d'EPS en badminton peut-elle contribuer à favoriser l'acquisition des compétences attendues dans cette APSA ?

- Bonniot-Paquien N. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. Revue STAPS n°84.

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche portant sur les interventions des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) auprès des élèves présentant des comportements hors tâche ou passifs lors des séances. L'objectif est d'étudier les différences de fréquence, de rapidité et de style de ces interventions selon le sexe des élèves et le niveau d'attente exprimé par les enseignants à leur égard, ainsi que d'approcher les stéréotypes de sexe véhiculés par les enseignants eux-mêmes pour expliquer ces décrochages. Vingt-quatre heures d'enregistrement vidéo ont été réalisées en contexte naturel de classe, complétées par des entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants. Les principaux résultats montrent qu'ils interviennent plus systématiquement et plus rapidement auprès des garçons qui décrochent de l'activité. Ils adoptent un style plus contrôlant lorsqu'ils interviennent auprès des élèves, filles et garçons, qu'ils considèrent comme peu motivés. Leurs propos lorsqu'ils décrivent et cherchent à expliquer les comportements déviants observés sont marqués par les stéréotypes de sexe. Ces résultats permettent de questionner la place que les enseignants d'EPS tiennent dans la reproduction de ces stéréotypes au cours de leur pratique quotidienne du métier.

- Chalabaev A., Sarrazin P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive, Revue Science et motricité n°66.

Cette étude examine (1) les liens entre le stéréotype « masculin » ou « féminin » véhiculé par l'activité sportive et la motivation autodéterminée des élèves en Éducation Physique et Sportive, et (2) le rôle d'un médiateur – la compétence perçue –, et d'un modulateur – le degré d'adhésion au stéréotype –, dans cette relation. Cent-soixante-dix-huit collégiens ont rempli un questionnaire lors d'un cycle de football ou de danse. Les analyses montrent que les élèves sont plus autodéterminés quand ils pratiquent une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe que quand ce n'est pas le cas. Cette relation est médiatisée par la compétence perçue, mais pas modulée par l'adhésion de l'élève au stéréotype. Les résultats sont discutés à la lumière de la théorie de l'autodétermination.

- Bolot F. (2009). Le phénomène « dispensateur » en EPS, pp. 42-45. Revue EPS n°338.

L'auteur s'attache au phénomène « dispensateur », de plus en plus nombreux en EPS. Sur la base d'une enquête réalisée dans un lycée, il propose des éléments de réponses relatifs aux différents aspects de ce phénomène de dispense.

- Dortier J-F. (2011). Comment je suis devenu un élève (presque) modèle. Revue Sciences Humaines n°230.

L'école n'est pas une partie de plaisir pour tous les élèves. Une grande majorité d'entre eux ne se sentent pas à l'aise à l'école. Pourquoi certains élèves sont en manque de motivation, pourquoi certains ont un déclic ?

- Tessier D., Sarrazin P. (2013). La motivation autodéterminée. In Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21.

Constatant les efforts fournis par les sportifs dans le cadre de leur pratique physique, il ne fait aucun doute que le sport requiert de la motivation. Dans le même temps cette recherche de performance pousse certains à des faits de tricherie, de dopage ou de violence. L'auteur tente de rendre compte des éléments poussant à ces actes.

- Guernigon C. (2013). La motivation à réussir : une dynamique de buts. In Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21.

L'auteur se demande pourquoi certains défis sont-ils tantôt si rebutants tantôt si attractifs ? Pourquoi, dans certains contextes, la motivation à atteindre un but semble-t-elle imperméable aux difficultés, aux échecs passagers, voire à la pénibilité des efforts requis ? Et si cela dépendait de la nature du but, de ces caractéristiques ?

- Roy P. Tessier D. (2013). Pédagogie de la motivation en sports collectifs. In Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21.

Face à l'augmentation de la sédentarité, des comportements en marges des normes sociales et des tendances consuméristes des adolescents, l'enseignant d'EPS comme l'entraîneur et l'éducateur sportif semblent devoir être plus que jamais des « motivateurs ». Comment relever un tel défi professionnel et instaurer une pédagogie de la motivation ?

- Mascret N. (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21.

A l'école, les élèves s'engagent dans les tâches selon la nature des buts qu'ils poursuivent. Alors que certains espèrent progresser, d'autres souhaitent se mesurer dans la compétition ou établir un record. Pour l'enseignant d'EPS, favoriser les apprentissages implique donc de mieux comprendre les motivations profondes de chacun.

- Pasco D., Roure C., Kermarrec G. (2015). La motivation en situation : un levier pour le professeur d'EPS. Revue EPS n°364.

Des enseignants-chercheurs proposent une approche théorique de la motivation en situation, cherchant à étudier la manière dont les élèves perçoivent les APS en contexte

- Meirieu P. (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? Revue « Sciences humaines » n°268, pp. 40-43.

Dans cet article, P. Meirieu montre que tous les élèves ne sont pas spontanément curieux, voire même qu'ils éprouvent souvent du désintérêt à l'apprentissage. C'est pourquoi il met en avant certaines voies pour parer à ces problèmes et pour pouvoir mobiliser l'ensemble des élèves.

- De Coninck O., De Coninck I. (2015). L'indice de grimpe : un indicateur au service de l'apprentissage, pp. 63-65. Revue EPS n°364.

Les auteurs font de l'indicateur de grimpe un outil de progrès et un moyen de rendre le cours d'escalade motivant en impliquant l'élève dans son projet.

- Van de Kerkhove A., Racinais X. (2015). Motif d'agir, mobile, objectif... L'embarras du choix ! Revue EPS n°368.

Les programmes de lycée technologique et professionnels ont introduit depuis les années 2000 une compétence visant l'entretien et le développement de soi. Malgré la volonté de l'institution d'asseoir cette nouvelle conception, des difficultés de mise en œuvre, d'évaluation, de sens et d'engagement pour les élèves sont évoqués par les praticiens. Le choix de l'élève dans la construction de la compétence doit faire l'objet d'une attention particulière de la part du professeur d'EPS.

- Barranger A. (2015). Parcours et paroles d'accrocheurs. Revue eNov EPS n°9

L'auteure s'interroge sur l'accrochage et le décrochage scolaire. À travers le témoignage d'élèves en lycée professionnel, elle fait une analyse de la motivation qui anime l'élève et donne des pistes aux enseignants afin de trouver l'équilibre entre les deux concepts.

- Solbes N. (2017). Un exemple de typification de séances en demi-fond. Revue EPS n°374, pp.65-67.

Le cycle de demi-fond programmé pour des adolescents se heurte souvent à des préjugés tenaces et récurrents : les plus sportifs ne se retrouvent pas toujours dans des dispositifs éloignés de leurs pratiques et les autres sont rétifs à des activités leur procurant peu de satisfactions. L'enseignant se trouve alors face un triple défi : s'appuyer sur les représentations initiales, rendre les élèves pleinement acteurs et actifs et proposer une forme de pratique scolaire différenciée selon les capacités des élèves.

- Travert M., Hanula G. (2017). Réussir avec sa manière. Revue EPS n°377, pp.64-67.

La mise en relation de façon dynamique des buts poursuivis et des moyens utilisés est un gage de réussite des élèves. Les auteurs illustrent leur propos dans deux activités, le football et le demi-fond.

- Guernigon C. (2018). La motivation à réussir : une dynamique de buts. In M. Travert, O. Rey, L'engagement de l'élève en EPS, pp. 47-65, Dossier EPS n°85.

Pourquoi certains défis sont-ils tantôt si rebutants tantôt si attractifs ? Pourquoi, dans certains contextes, la motivation à atteindre un but semble-t-elle imperméable aux difficultés, aux échecs passagers, voire à la pénibilité des efforts requis ? Et si cela dépendait de la nature de ce but ? de ses caractéristiques ?

- Escriva-Boulay G., Tessier D., Sarrazin P. (2018). L'engagement de l'élève. La motivation

autodéterminée. In M. Travert, O. Rey, L'engagement de l'élève en EPS, pp. 67-76, Dossier EPS n°85.

En EPS comme dans les autres disciplines scolaires, l'engagement de l'élève est multiforme. Il peut renvoyer à son investissement physique, à sa performance, à son niveau d'attention et d'écoute des consignes. Au regard de ces différentes dimensions, les théories de l'autodétermination peuvent constituer une réponse pour rendre compte de la motivation et de l'engagement des élèves.

- Mascret N. (2018). L'engagement de l'élève. Les buts d'accomplissement. In M. Travert, O. Rey, L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85.

La théorie des buts d'accomplissement a pour principal objet l'analyse des conduites humaines tournées vers la démonstration de la compétence. Elle permet de mieux comprendre les réactions émotionnelles, les croyances et les comportements des individus engagés dans une situation où leur compétence personnelle est évaluée. Le besoin d'accomplissement résulte du besoin de faire la démonstration de sa compétence et/ou d'éviter d'avoir à faire la démonstration de son incompetence. En EPS, (mais aussi à l'école) la majorité de ce que vit l'élève renvoie à la notion d'accomplissement : l'élève est responsable de ses résultats, il n'est pas sûr de réussir et les résultats sont valorisés. Ce besoin d'accomplissement a donc une influence sur son engagement.

- Delas Y., Tessier D. (2018). Apprendre à penser « positif » : une des clés de la réussite sportive ? In M. Travert, O. Rey, L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85, pp. 99-115.

L'optimisme, l'espoir ou la confiance sont souvent cités pour expliquer le versant motivationnel de la performance, sportive. Mais quels sont les mécanismes psychologiques qui se cachent derrière ces termes ? Comment l'entraîneur ou le pratiquant peuvent-ils s'y prendre pour agir sur ces déterminants « invisibles » de la performance ?

- Madelain O., Le Pannéer A. (2018). Maintenir l'engagement lors de séquences longues : l'exemple du dispositif « classe ta classe ». Revue Enseigner l'EPS N°275

Cet article pose la question des conditions préalables à remplir pour accroître l'efficacité des apprentissages lors des séquences longues. Les auteurs font état des difficultés à tirer profit de cet allongement de la séquence. Ce constat porte plus particulièrement en milieu difficile sur certains élèves, sans cesse en quête de nouvelles expériences, susceptibles de refuser avec vigueur toute répétition et installation du travail dans la durée. Dès lors, si ces séquences longues se présentent comme une solution permettant de laisser à ces élèves le temps d'apprendre, comment résoudre ce phénomène de lassitude accru dans des APSA où la redondance des situations et des formes de pratique est à la fois un passage obligé et une conséquence de la logique de l'activité ?

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Pierre Famose

Titre : Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre.

Ouvrage : Famose J-P., Fleurance P., Touchard Y. (1991). L'apprentissage moteur, rôle des représentations, pp. 97-118, Éditions Revue EPS.

PROBLÉMATIQUE

Le sujet, en fonction des différents buts motivationnels qu'il poursuit, fait appel à des représentations différentes de la difficulté de la tâche et de son propre niveau d'habileté. Ainsi, il adoptera des comportements adaptatifs ou non-adaptatifs vis-à-vis des problèmes moteurs prescrits par l'enseignant.

MOTS CLÉS

Buts motivationnels. Climat motivationnel. Représentations. Difficulté de la tâche. Habileté. Apprentissage moteur.

SYNTHÈSE

Les buts motivationnels jouent un rôle important dans la motivation à apprendre. Le rapport à l'activité (représentations sociales que se font les élèves des différentes APS) et la signification que peut avoir, pour le sujet, l'accomplissement de la tâche du point de vue de l'estime de soi (le motif essentiel) sont des raisons qui conduisent les élèves à mobiliser ou non leurs ressources.

La motivation d'accomplissement combine 2 motifs : rechercher le succès et éviter l'échec. On peut différencier 2 types de buts : 1) le but compétitif orienté vers la démonstration d'une supériorité vis-à-vis des autres (comparaison sociale) ; 2) le but de maîtrise (orienté vers l'apprentissage (accroissement de l'habileté]). Ces buts déterminent des attitudes différentes vis-à-vis de l'apprentissage : l'élève est plus préoccupé par lui-même, l'apprentissage n'est pas une fin en soi (le but compétitif), ou l'élève se focalise sur la tâche et apprendre devient son principal but (but de maîtrise). Selon une étude de Ewing, Roberts et Pemberton (1984), on observe qu'avant 12 ans, les enfants présentent des buts mixtes, l'investissement dans l'activité devient pour eux un critère important. Entre 12 et 14 ans, les buts motivationnels compétitif et de maîtrise deviennent clairs, ils s'investissent dur pour vaincre, mais abandonnent s'ils connaissent la défaite. Les enfants de plus de 15 ans, passent d'un type de but à un autre, ils s'investissent fortement en pensant que l'effort est nécessaire (auto-motivés). De plus, les garçons sont plus sur un but compétitif que les filles (Famose, Cury, Sarrazin, 1991).

Le climat motivationnel (ensemble de conditions d'apprentissage), déterminé par le contexte social de la classe, a pour effet d'orienter l'attention des élèves et conduit au développement de but compétitif ou de maîtrise. Le climat compétitif (ou de « comparaison sociale forcée ») repose sur une utilisation d'informations comparatives pour déterminer l'appartenance à des grades, Le climat de maîtrise implique une indépendance des objectifs chez les élèves en mettant en avant les opportunités de progrès personnels.

Les représentations de la difficulté de la tâche et de l'habileté (niveau propre de compétence) déterminent ainsi les comportements vis-à-vis de l'apprentissage, Le sujet peut se représenter la difficulté de la tâche de 3 manières : 1) la difficulté égocentrique (la perception de la difficulté est fonction de la probabilité que l'élève se donne d'échouer ou de réussir, les jugements sur la difficulté et l'habileté sont auto-référencés) ; 2) la difficulté objective (repose sur les propriétés objectives de la tâche) ; 3) la difficulté normative (comparaison avec le niveau d'habileté des membres d'un groupe de référence). La représentation de l'habileté (habileté perçue) peut être passagère, occasionnelle, conjoncturelle. Le sentiment d'auto-efficacité (niveau d'habileté perçue) influence l'utilisation effective que fera l'individu de ses différentes ressources. On peut distinguer deux conceptions de l'habileté : la conception la moins différenciée (les jugements sur la difficulté et l'habileté sont auto-référencés) et la conception différenciée (comparaison de l'effort mis en œuvre et la réussite obtenue avec l'effort et la réussite des autres). Ainsi, si on se donne un but de maîtrise, la conception la moins différenciée est nécessaire et suffisante. Si on poursuit un but compétitif, il faudra employer une conception différenciée car elle seule permet une évaluation adéquate du degré d'habileté ; De plus les individus poursuivant des buts de maîtrise sont en situation favorable s'ils sont confrontés à des tâches leur offrant une difficulté optimale et s'ils ne sont pas placés dans des conditions de compétition ou d'évaluation de leur valeur personnelle (climat motivationnel). Les sujets qui perçoivent leur habileté en-dessous de la moyenne, seront plus enclins à adopter une conception différenciée de l'habileté (différences individuelles).

Donc, l'élève fait preuve de comportements adaptatifs lorsqu'il choisit des tâches qui posent un problème moteur, fait des efforts, démontre un intérêt élevé pour la tâche et persévère dans l'accomplissement de celle-ci malgré des échecs. Les comportements non-adaptatifs consistent à éviter la difficulté, à faire preuve d'effort, à montrer peu d'intérêt vis-à-vis de la tâche à effectuer, et à avoir un investissement qui décroît lorsque l'échec paraît probable. On peut finalement distinguer 4 types de comportements : 1) la sélection par un élève d'une activité sportive ou d'une tâche particulières (les *buts compétitifs* paraissent promouvoir des stratégies défensives qui peuvent empêcher la recherche de la difficulté essentielle à l'apprentissage / les *buts de maîtrise* amènent les élèves à accomplir des tâches qui leur posent problème, qui favorisent l'apprentissage) ; 2) l'amplitude ou la vigueur de l'action lors de la réalisation de la tâche (dans les *buts compétitifs*, la quantité d'effort investie augmente pour démontrer une haute habileté par rapport aux autres / dans les *buts de maîtrise*, la quantité d'effort qu'ils décident d'investir reflète leur degré de certitude quant à la possibilité de progresser) ; 3) persévérer pour un temps dans une direction donnée (les buts compétitifs amènent à attribuer les résultats négatifs au manque d'habileté, ils refusent ainsi de faire des efforts pour dépasser l'obstacle / les buts de maîtrise amènent à utiliser les obstacles comme des moyens pour accroître leur effort, permet ainsi de développer des stratégies efficaces) ; 4) l'abandon de l'activité sportive (avant 12 ans, les enfants sont attirés par le sport de compétition, après 12 ans, ils poursuivent des buts compétitifs et considèrent l'échec en sport de manière négative, mais ceux qui ont une haute habileté perçue n'abandonne pas l'activité).

Finalement, la première préoccupation de l'enseignant est d'induire chez les élèves des buts de maîtrise et une conception non différenciée de l'habileté. En mettant l'accent sur la manière de réaliser la tâche, on maintient une haute perception des élèves quant à leur niveau d'habileté entraînant l'augmentation de la motivation.

CITATIONS

- Nous avons défini les représentations comme étant essentiellement des représentations ou des reformulations que l'élève se fait d'un certain nombre d'éléments lorsqu'il tente d'accomplir une tâche particulière (p. 97).
- Le motif, si l'on se réfère à une approche cognitive de la motivation, peut être considéré comme une représentation cognitive d'états futurs désirés (p. 98).
- La présence d'objets référencés par rapport à soi et non par rapport aux autres d'une part, et les consignes demandant de tenter d'augmenter ses propres performances d'autre part, constituent l'essence d'un climat de maîtrise (p. 105).

RÉFÉRENCES

Auteur : Christophe Gernigon, professeur agrégé EPS.

Titre : La motivation de l'élève et son investissement en EPS.

Ouvrage : Revue EPS n°236, pp. 14-15, 1992.

PROBLÉMATIQUE

Par le biais de l'évaluation de la participation et de l'investissement, l'enseignant d'EPS utilise la motivation extrinsèque des élèves au risque de provoquer chez eux un désinvestissement, voire même à long terme un abandon.

MOTS CLÉS

Investissement. Participation. Motivation. Évaluation.

SYNTHÈSE

L'utilisation des notions de participation et d'investissement dans l'évaluation en EPS, suite aux instructions officielles de 1985 et de 1986, révèle le désir de prise en compte des processus d'apprentissage. On sait « *que l'on apprend mieux lorsqu'on tente soi-même de s'approprier le savoir* ». Pour ce faire, il faut prendre en compte la motivation des élèves.

Cependant, si la motivation intrinsèque semble être favorable à l'apprentissage de l'élève, le fait d'évaluer l'investissement, qui constitue un élément extrinsèque imposé, peut avoir des effets néfastes sur ce processus.

On se rend effectivement compte que l'élève subit des pressions pour apprendre. Le jeu est par exemple utilisé de manière importante en EPS, alors qu'il ne correspond pas toujours à un besoin de l'apprenant. Les pressions des diverses évaluations constituent autant de facteurs externes qui visent à maintenir la participation de l'élève.

Si a priori, l'évaluation de la participation et de l'investissement a pour but de susciter l'investissement de l'élève, on se rend compte des effets pervers de la motivation extrinsèque.

Celle-ci « *détourne la motivation du sujet à réaliser une tâche au profit d'un but à atteindre (...) en l'occurrence, obéir, avoir une bonne note* ». Ce type de motivation permet donc l'engagement de l'élève dans une tâche, mais provoque une diminution de son investissement malgré la poursuite de l'action, voire même à long terme un abandon de l'activité.

Cela va donc à l'encontre d'un des objectifs de l'EPS, à savoir offrir à chacun (...) les connaissances (...) l'entretien de ses potentialité et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

Il ne faut toutefois pas revenir à une « non-directivité » qui risque de ralentir la vitesse d'apprentissage et d'en diminuer le nombre, mais essayer de maintenir l'équilibre entre « motivation de l'élève » tout en suscitant efficacement son investissement.

CITATIONS

- Au paradoxe de voir un enfant faire semblant de jouer ou de participer, s'ajoute avec l'évaluation de l'investissement le risque de contribuer, à notre insu, à son abandon de toute activité physique une fois sa scolarité EPS achevée (p. 15).

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Louis Gouju.
Titre : Didactique et motivation.
Ouvrage : Revue EPS n°241, pp. 54-57, 1993.

PROBLÉMATIQUE

Il faut induire l'investissement de l'élève dans une activité a priori non motivante pour en retirer un développement des ressources organiques.

MOTS CLES

Contenus d'enseignement. Gestion de ses capacités. Motivation.

SYNTHÈSE

Un cycle d'endurance en EPS permet la poursuite d'objectifs généraux tel que la gestion de ses capacités, la connaissance du corps humain permettant l'entretien de ses potentialités et un bon vécu de sa vie physique aux différents âges de sa vie, ainsi que le développement de ses capacités organiques et foncières (pas le V02 max ou la modification de la répartition des fibres musculaires sur ces cycles trop courts, mais sur le plan capillaire et enzymatique).

Mais il pose un problème motivationnel, l'activité ayant une image négative auprès des élèves. Il faut trouver des modes d'entrée dans l'activité en tenant compte des motivations de l'élève et de la contrainte aérobie de l'activité : des situations de tests en rupture avec l'image de durée et de faible intensité (test de 30/30, test de navette de Luc Léger, des situations avec des sources de motivations (phénomènes de dissonance) tel que le conflit ou le défi, la nouveauté, la surprise, la complexité (fartleck), le ludisme (jeu de relais), l'individualisation, le progrès.

Les caractéristiques de l'endurance : sollicite la filière aérobie ; considère la vitesse de déplacement (grâce à VMA), puis la durée de temps de soutien minimum de l'effort, c'est-à-dire parcourir le plus rapidement possible une distance importante. Elle permet l'apprentissage de la gestion du potentiel aérobie individuel par des principes d'efficacité : continuité de l'effort (12 mn minimum pour les plus jeunes), la découverte de son potentiel (et sa vitesse de déplacement), l'égalité d'allure, le choix de la vitesse. L'évaluation porte sur les contenus, donc sur la gestion d'un potentiel aérobie (nomogrammes portant sur l'égalité d'allure et la performance par exemple).

CITATIONS

- Découvrir et apprendre à gérer seront, à la fois, des objectifs de fin de cycle pour l'élève (leur attente se traduira par une amélioration des performances) et des moyens pour, à l'avenir, savoir mieux entretenir sa santé (p. 54).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Philippe Sarrazin, Jean-Pierre Famose, François Cury

Titre : But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade.

Ouvrage : Revue STAPS n°38, pp. 49-59, 1995.

PROBLÉMATIQUE

Dans les situations d'accomplissement, la préoccupation majeure des individus est la manifestation de l'habileté. C'est pourquoi, au travers de cette expérience en escalade, ils étudient le choix effectué par le groupe d'élèves d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade et la probabilité subjective de réussir en fonction du but motivationnel et de l'habileté perçue dans l'activité.

MOTS CLÉS

Motivation. Accomplissement. Apprentissage. Maîtrise. Habileté. But. Niveau de difficulté. Compétition. Prise de risque.

SYNTHÈSE

La Théorie des buts (Weiner, 1990) est un modèle de la motivation d'accomplissement par la poursuite de deux buts principaux :

- But de maîtrise, d'investissement dans la tâche, ou d'apprentissage : l'individu se sent habile, il a le sentiment de progresser, de maîtriser les objets, de résoudre les problèmes en utilisant des critères auto-référencés et un processus de comparaison temporelle.

- But de compétition, d'implication de l'ego ou de performance : l'individu doit faire mieux que les autres ou aussi bien qu'eux, mais avec moins d'effort ; il s'inscrit dans un processus de comparaison normative avec un groupe de pairs.

Il existe une liaison rationnelle entre les buts et les comportements des individus ; à savoir que les différentes variables comportementales liées à la motivation d'un individu (choix de s'investir, intensité, persistance...) sont influencées par l'interaction entre le but poursuivi par l'individu et l'habileté qu'il estime avoir dans la situation.

Des collégiens, d'origine socio-économique favorisée ont effectué une expérience dans laquelle était étudiée l'influence des deux buts (compétition et maîtrise) et de l'habileté perçue en escalade, sur le choix de la difficulté d'une voie et la probabilité subjective de réussir. Sur la base de deux questionnaires, l'un portant sur l'orientation motivationnelle des sujets et l'autre sur l'habileté perçue de l'activité, les groupes ont été constitués.

Les résultats sont conformes aux hypothèses de la théorie des buts.

- Les sujets « maîtrise » ont majoritairement choisi la voie moyenne quand ils avaient une faible habileté perçue et la voie difficile quand ils avaient une habileté perçue élevée. Ces voies étaient perçues comme un défi car ils se donnaient autant de chances pour réussir ou échouer.

- Les sujets « compétition » à faible habileté perçue ont rejeté la voie moyenne au profit de difficultés extrêmes ; leurs chances étaient élevées ou basses. Ceux à habileté perçue élevée ont préféré la voie moyenne. Leur probabilité de réussir était élevée.

Les auteurs pensent donc que :

- Les préférences des sujets qui poursuivent un but de maîtrise sont donc fondées sur des critères auto-référencés : les probabilités subjectives de succès.

- Une tâche peut être difficile pour quelqu'un et facile pour la majorité d'un groupe de référence.

- L'orientation plus marquée des filles vers la maîtrise et des garçons vers la compétition.

- L'influence du contexte sur l'adoption d'un but particulier, de même que la malléabilité des orientations dans le temps en fonction des interventions et des influences environnementales (Ames, 1992 ; Nicholls, 1989).

- Appréhender les comportements des individus, à partir des buts qu'ils poursuivent semble désormais un passage incontournable pour comprendre la motivation dans les situations induisant l'accomplissement.

RÉFÉRENCES

Auteurs : Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury

Titre : Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS

Ouvrage : Bertsch J., Le Scanff C., Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage, 1995.

PROBLÉMATIQUE

Ces auteurs tentent de clarifier le rapport entre motivation et apprentissages au travers de l'étude de trois réflexions fondamentales sur :

- le contenu : par quoi un élève est-il ou n'est-il pas motivé ?
- les processus : comment est-il motivé ? Par quels mécanismes ?
- les causes : pourquoi n'est-il pas intéressé par la situation ? Qu'est-ce qui fait qu'il abandonne ?

Ces recherches s'appuient sur le postulat que la quantité d'apprentissage est directement tributaire du degré de motivation. Quels sont donc les comportements motivationnels favorables et catalyseurs de l'apprentissage ?

Une approche en trois temps est mise au service de leur réflexion :

- une démarche descriptive de l'apprentissage moteur (conduites observables du progrès) ;
- un modèle théorique explicatif de la motivation (facteurs personnels et situationnels) ;
- une illustration expérimentale sur la pratique de l'escalade.

MOTS CLES

Apprentissage moteur (problème moteur, difficulté optimale, quantité de répétition, intensité). Indicateurs de la motivation (direction et niveau d'intensité). Effort et temps (choix, persévérance, motivation continuée, intensité de l'effort). Valence (expectation, buts motivationnels, attribution causale, estimation de l'effort).

SYNTHÈSE

« L'apprentissage moteur est un processus cognitif d'adaptation à un problème moteur, dont le résultat s'exprime par une modification durable du comportement. La mise en œuvre d'un problème moteur repose sur la confrontation de l'individu à une tâche de difficulté optimale, sur la répétition de la situation et sur un niveau d'investissement permettant une mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet » (P93).

Face à l'apprentissage, l'élève adopte des comportements motivationnels adaptatifs ou non qui sont l'émanation d'une motivation singulière : la motivation d'accomplissement. Pour Nicholls (1984), la motivation d'accomplissement se traduit par le désir de développer ou de démontrer à soi ou aux autres une habileté élevée et d'éviter de faire la preuve d'une faible habileté. La motivation d'accomplissement intrinsèque est sollicitée dans la plupart des situations d'EPS à l'école.

Le problème est de savoir ce qui pousse les élèves à choisir parmi les différentes formes de motivation d'accomplissement. Pour Nuttin (Théorie de la motivation humaine, 1980), « l'activité du sujet est dirigée vers, et réglée par un résultat à atteindre, c'est-à-dire un but présent cognitivement qui concrétise le besoin du sujet ». En conséquence, tout acte est motivé et son objet se définit par un but à atteindre. Elle est « un processus dynamique et continu qui règle la direction et l'intensité des interactions de l'individu avec son milieu ».

La base du modèle explicatif de la motivation repose sur 2 notions fondamentales : la valence ou valeur de la tâche et l'expectation de succès, c'est-à-dire la confiance en soi. La valence d'une performance représente la somme des conséquences, ayant une valeur affective (positive ou négative) qui lui sont associées. Lorsque les sujets anticipent ces conséquences et s'efforcent activement de les obtenir, on parle de buts motivationnels. On distingue généralement les buts de maîtrise (chercher à montrer à soi-même de la compétence en apprenant, et en maîtrisant des tâches qui posent problèmes) des buts de compétition (les élèves cherchent à obtenir des jugements favorables et à éviter les jugements négatifs sur leur habileté en se comparant à autrui). De plus l'impact du contexte et des réformateurs sociaux (famille, pairs, école) est considérable, donc le climat scolaire influence l'orientation motivationnelle des élèves (climat de maîtrise ou de compétition).

Retenons que l'engagement dans une tâche d'apprentissage ne va pas de soi. L'élève réalise au préalable une série d'opérations cognitives. Dans un premier temps, il va estimer ce que lui apporte la tâche (évaluer si la performance obtenue en réalisant la tâche lui permet de satisfaire un ou des buts motivationnels). Réciproquement, il peut anticiper le standard de performance qu'il devrait atteindre pour accomplir un but motivationnel particulier. Ensuite l'élève apprécie ses capacités à réaliser la tâche compte tenu de la difficulté de celle-ci, de son habileté, de l'effort prêt à consentir et des facteurs conjoncturels facilitants ou gênants. La tendance d'action, expression la plus immédiate de la motivation, sera la résultante du produit des expectations et des valences. Ainsi le sujet s'engagera dans la tâche s'il estime pouvoir la réaliser et s'il pense qu'elle lui apportera quelque chose.

Focaliser des élèves sur leur compétence dans un sens normatif n'a de répercussions motivationnelles positives que si celle-ci est élevée ; et ce, quelle que soit leur orientation disproportionnée vers tel ou tel but. Accentuer la compétition, les classements en résumé tout environnement qui insiste sur la comparaison entre pairs, ne favorise l'engagement dans l'activité que si le niveau d'habileté perçue par le sujet est élevé.

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Pierre Famose
Titre : Motivation et performance sportive
Ouvrage : Dossier EPS n°35, pp. 207-221, 1997.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur analyse la motivation comme le produit de la confiance en soi par la valeur de la tâche.

MOTS CLÉS

Motivation. Indicateur. Processus psychologique. Stratégies. Croyances.

SYNTHÈSE

Deux processus cognitifs déterminent la motivation : la confiance en soi et la valeur de la tâche .

La confiance en soi ou les attentes de succès sont des probabilités subjectives de réussir qui résultent de la comparaison entre le résultat désiré (but) et le résultat anticipé. La valeur de la tâche ou la valeur de l'activité correspond à l'intérêt qu'un sportif trouve à s'engager dans une épreuve sportive ou dans une tâche motrice quelconque. Ces deux variables reposent sur divers facteurs

La confiance en soi dépend de 3 variables essentielles :

- L'interprétation des résultats antérieurs. « *C'est l'interprétation de la réalité elle-même (échec ou réussite) qui influence le plus directement la motivation* ». Elle correspond à des causes perçues par l'individu. Selon Weiner (1986) la théorie de l'attribution causale correspond à la signification que l'on attribue à ses actions. Les causes peuvent être perçues comme *internes / externes* à l'individu ; *stables / instables* à travers les situations et le temps. S' y ajoute un *sentiment de contrôle* qu'un individu peut exercer sur une action. De plus, selon les individus, on peut distinguer des *styles attributionnels* ou tendance à être optimiste ou pessimiste.
- Les croyances d'efficacité personnelle. Elles reposent sur 2 catégories de croyances : des croyances *sur le soi* correspondent à des croyances de capacité (ou sentiment de compétence ou habileté perçue)- et une croyance *sur les causes* - ou croyances de contexte qui portent sur le caractère plus ou moins favorable de l'environnement en réponse aux efforts pour atteindre le but.
- La difficulté perçue de la tâche. C'est une « *représentation anticipée que se fait le pratiquant de la difficulté d'une tâche qui lui a été assignée* » (ou difficulté perçue estimée à l'avance).

L'ensemble des croyances (d'efficacité personnelle et de difficulté de la tâche) qui conditionnent la confiance en soi peuvent être orienter par l'enseignant c.-à-d. les que les élèves doivent croire qu'ils ont les ressources et les opportunités favorables pour y parvenir (environnement humain favorable).

La valeur de la tâche est fonction de quatre variables (3 composantes parmi ces 4 ont une influence positive sur la motivation, alors que le coût de l'activité a une influence négative).

- La valeur d'atteinte est l'importance qu'un sportif accorde à une tâche, à une APS, à une compétition.
- La valeur d'intérêt intrinsèque se définit comme le plaisir que les sportifs éprouvent durant l'accomplissement d'une tâche
- La valeur d'utilité extrinsèque désigne l'utilité de la tâche pour les pratiquants en terme de gains futurs
- Le coût perçu constitue tous les aspects négatifs perçus dus à cet engagement.

Six principales stratégies motivationnelles sont utilisées dans le but de protéger son estime de soi :

- l'auto-handicap : dresser soi-même des obstacles sur la route des ses propres succès ;
- le pessimisme défensif : en élevant son niveau d'anxiété lié à un échec qu'il rend volontairement probable, le sujet est conduit à s'investir fortement afin d'éviter celui-ci.
- l'affirmation de soi consiste à rechercher d'autres bases positives pour asseoir son estime de soi ;
- la dévalorisation des aspects valorisés de soi : stratégie motivationnelle par laquelle certains domaines de l'estime de soi sont valorisés ou dévalorisés, selon que les pratiquants y évaluent positivement ou négativement leur compétence;
- la valorisation morale de ne rien faire consiste à éviter une évaluation négative de leur compétence en refusant de travailler ;
- les attributions self-services : propension des pratiquants à s'attribuer une responsabilité personnelle chaque fois qu'ils obtiennent un succès et de rejeter toute responsabilité personnelle en cas d'échec.

CITATIONS

- C'est l'interprétation de la réalité, plutôt que la réalité elle-même (c'est-à-dire les succès ou les échecs) qui influence le plus directement la motivation (p. 209).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Daniel Herrero, entraîneur de rugby au PUC. Daniel Costantini, entraîneur de l'équipe de France de handball. Jean-Pierre Famose, professeur des universités, université Paris-Sud Orsay, Div. STAPS. Serge Collinet, professeur agrégé d'EPS, collège Georges Braque, Paris-XIII^e.

Titre : Rugby et handball : motiver les joueurs, motiver l'équipe

Ouvrage : Dossier EPS n°35, Rencontre Chercheurs/Praticiens pp. 222-226, 1997.

PROBLÉMATIQUE

Le débat tourne autour d'une question principale qui est de savoir par quel(s) moyen(s) réussit-on à motiver de façon optimale les joueurs, et par là même les équipes, au travers le rugby et le handball.

MOTS CLÉS

Motivation. Confiance/conviction. Projet/travail. Notoriété. Direction

SYNTHÈSE

Après avoir connu le succès sous la forme d'un titre mondial en 1995, l'équipe de France de handball dirigée par Daniel Costantini a pris un an plus tard une décevante 4^{ème} place aux Jeux Olympiques. On comprend donc le sens que prend ce débat, ayant pour but de savoir comment motiver efficacement les joueurs et ainsi l'équipe, afin d'obtenir la meilleure dynamique d'équipe possible, ainsi que de la réussite. Cette question est posée à deux entraîneurs : Daniel Herrero, entraîneur de rugby au PUC et Daniel Costantini, entraîneur de l'équipe de France de handball

Selon Daniel Herrero, chaque individu peut se surpasser et jouer avec talent, du moment qu'il a confiance en lui, en ses coéquipiers, en son coach, dans sa vie privée...

Les facteurs sociaux qui affectent négativement les perceptions individuelles tels que la dynamique affective, la turbulence émotionnelle... peuvent affaiblir la motivation autodéterminée des athlètes. Et le fait de partager avec d'autres membres un sentiment d'unité, de se sentir en relation avec eux permet de limiter la portée de ces petits problèmes individuels sur le plan stratégique, sur le plan moteur et sur le plan social. C'est ce qu'il appelle « *la toute-puissance du groupe* ». Il ajoute également que « l'ancestralité » culturelle a son influence sur le psychisme des sportifs. En effet les joueurs seront portés par la valorisation régionale du sport.

Jean-Pierre Famose, en accord avec Daniel Herrero, ajoute un nouveau paramètre à la non réussite, à savoir la direction (la concentration) durant la compétition. Pour lui, « *des sportifs qui se dispersent sont des sportifs non motivés de manière optimale* ».

Tandis que pour Daniel Costantini, la réussite est basée essentiellement sur la cohérence du projet conçu par l'entraîneur et proposé au joueur. C'est-à-dire l'ensemble des préparations physiques et mentales que constituent les entraînements et les matchs amicaux. Cependant une fois le but atteint, une nouvelle problématique de la motivation apparaît puisque s'en suit une certaine notoriété qu'il faudra alors gérer afin de ne pas s'éloigner des réalités. C'est pourquoi, selon lui, le concept de motivation doit être réévalué systématiquement.

Pour conclure le débat, Daniel Herrero émet une réserve sur la méthode de Costantini en ajoutant que si le travail, source de progression, ne trouve pas sa récompense alors celui-ci est susceptible de faire apparaître des tensions dans les relations entraîneur/entraînés, entraînés/entraînés et entraînés/environnement. Pour réussir, il est important de trouver un équilibre entre plaisir et austérité.

CITATIONS

- Le concept de motivation est quelque chose qu'il faut systématiquement réévaluer en fonction des conditions concrètes de pratique (Daniel Costantini, p. 223).

- Des sportifs qui se dispersent sont des sportifs non motivés de manière optimale (Jean-Pierre Famose, p. 224).

- Le travail englobe toute les vertus de l'entraînement avec toute la confiance en soi que ça peut apporter (Daniel Costantini, p. 225)

RÉFÉRENCES

Auteur : Mira Stambak
Titre : Donner à tous envie d'apprendre
Ouvrage : Revue française de pédagogie n°129, pp.7-16, 1999

PROBLÉMATIQUE

L'auteur développe la construction progressive d'une approche pédagogique dite « pédagogie interactive » qui favorise l'investissement de tous les apprenants dans le processus d'apprentissage. Cette approche s'appuie sur des travaux qui cherchent à préciser la façon dont les enfants apprennent.

MOTS CLÉS

Pédagogie interactive. Constructivisme. Interactions

SYNTHÈSE

Cette approche pédagogique s'appuie sur une vision constructiviste et interactionniste des processus d'apprentissage. Inspirée des travaux de Piaget et Wallon, elle prend en compte les besoins vitaux d'agir et de communiquer qui caractérisent l'humain dès sa naissance. Elle a été construite dans l'optique de lutter contre la sélection à l'école.

La première recherche réalisée en 1974 par le Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire a mis en évidence le caractère aléatoire et la non-fiabilité des diagnostics portés par les psychologues scolaires sur les enfants de maternelle. Les conceptions psychologiques et psychopédagogies des difficultés scolaires ont été sérieusement remises en question. Les chercheurs ont par conséquent radicalement changé les conditions d'observation des enfants. Ils ont alors compris que les conduites et les réalisations des enfants dépendaient du contexte dans lequel ils sont observés.

En effet, les attitudes des enfants à la crèche et à l'école dépendent fortement des conditions pédagogiques, c'est-à-dire des situations et du cadre de vie instauré par les éducateurs. Le climat de confiance réciproque est un des facteurs principaux qui incite les enfants à persévérer dans leurs efforts de réflexion. La nature des échanges et des interactions sociales entre les différents partenaires joue également un rôle important dans la construction des connaissances et dans la capacité à apprendre.

Dans toutes les situations observées, l'analyse montre que l'activité commune des enfants se déroule de la même façon, quel que soit l'âge des enfants et quel que soit le contenu de la réalisation. Suite à une première prise de contact entre partenaires, l'un d'eux émet une idée qui fait office de proposition plus ou moins explicite pour les autres. Pour que la proposition puisse aboutir à une réalisation commune, deux conditions doivent être remplies : premièrement, la proposition doit être comprise par l'ensemble des partenaires et deuxièmement, ils doivent être d'accord sur la proposition. Ensuite, les partenaires vont s'ajuster réciproquement. Que ce soit à tour de rôle ou en parallèle, chacun va compléter et développer, d'une manière ou d'une autre, ce qui vient d'être accompli par l'autre.

La pédagogie interactive présente deux particularités : la première est que les actions éducatives sont menées dans un projet de recherche. La seconde est que, pour atteindre ses objectifs, cette démarche nécessite une modification des relations entre tous les partenaires impliqués : que ce soit entre enfants, entre adultes, ou entre adultes et enfants. L'observation et l'analyse des réalisations des enfants amène sans cesse de nouveaux problèmes et de nouvelles idées.

L'objectif principal de l'adulte est de s'impliquer mentalement dans les réalisations des enfants ; il devient observateur, mais aussi participant à travers son soutien pour les activités des enfants. Ses interventions ont pour rôle d'encourager le processus de construction en cours : apporter des informations, encourager certaines pistes, réguler si nécessaire les relations entre enfants afin d'aboutir à la participation de tous. Il a ainsi pour rôle d'interpréter les agissements des enfants, ce qui suppose de prendre un certain recul tout en contribuant à la situation. Il est un meneur de jeu.

On observe également des transformations au niveau des éducateurs. L'approche interactive développe chez chacun la conscience de son pouvoir d'action sur les choses, la conscience d'avoir acquis les compétences pour imaginer, développer, réguler et ajuster les pratiques professionnelles en fonction des objectifs poursuivis, ainsi que la maîtrise de ses relations avec les autres, enfants comme adultes.

CITATIONS

- Un même enfant peut se montrer très différent selon les conditions dans lesquelles il se trouve placé (p.9).
- Les interactions sociales jouent un rôle prépondérant et constitutif dans le processus de construction de connaissances (p.12).
- Apprendre c'est construire des savoirs en interaction avec autrui, sachant que ces interactions sont d'autant plus constructives pour tous qu'elles sont plus équilibrées (p.13).

RÉFÉRENCES

Auteur : Philippe Carre
Titre : Pourquoi nous formons-nous ?
Ouvrage : Revue Sciences Humaines n°92, 1999.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur identifie les différents motifs d'engagement dans une formation.

MOTS CLÉS

Motivation. Engagement.

SYNTHÈSE

Le concept de motivation suscite des attitudes variées : résistance, passion, curiosité ou indifférence. De nombreuses définitions sont données à ce terme. Pour Vallerand et Thill (1993), il s'agit d'un construit hypothétique censé décrire « *les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ». Toutes les théories actuelles s'accordent pour dire que l'on ne peut directement motiver autrui : la motivation est toujours « auto motivation ». Les problématiques d'intervention posent alors la question des modes et stratégies de mobilisation. Et s'il était impossible de motiver quoi que soit d'autre que soi-même ?

Une recherche menée auprès d'adultes inscrits en formation laisse apparaître la conception de l'engagement en formation basée sur deux axes : l'orientation intrinsèque et extrinsèque, et l'orientation vers l'apprentissage ou vers la participation. En combinant ces deux axes, on obtient une répartition en quatre quadrant spécifiques dans lesquels peuvent s'inscrire les 10 motifs d'engagement en formation. Ces motifs ne représentent ni des traits de personnalité, ni des styles d'apprenant : on n'est pas motivé par nature quelle que soit la tâche à entreprendre. Les motifs traduisent le rapport qu'établit le sujet, à un certain moment, avec un certain type de formation.

- 1ère catégorie : orientation intrinsèque + orientation vers apprentissage. Un seul motif. Motif épistémique : apprendre, se cultiver sont des motifs qui trouvent leur justification en eux-mêmes.

- 2ème catégorie : orientation intrinsèque + orientation vers la participation. Deux motifs. Motif socio-affectif : bénéficiaire de contacts sociaux. Motif hédonique : plaisir de participer au déroulement de la formation (organisation, ambiance...).

- 3ème catégorie : orientation extrinsèque + orientation vers la participation. Trois motifs. Motif économique. Motif prescrit : engagement dans la formation sous pression d'autrui. Motif dérivatif : l'inscription en formation permet d'éviter des situations vécues comme désagréables.

- 4ème catégorie : orientation extrinsèque + orientation vers l'apprentissage. Deux motifs. Motif opératoire professionnel : acquérir les savoirs nécessaires à la réalisation d'activité, pour anticiper ou s'adapter, découvrir, se perfectionner. Motif opératoire personnel : idem, mais hors du champs du travail.

- Une catégorie « centrale », mais relevant surtout de l'orientation extrinsèque. Deux motifs. Motif identitaire : reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi. Motif vocationnel : logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière, recherche d'emploi.

D'autres motifs d'orientation professionnelle sont mis à jours par cette recherche :

- Le sentiment d'autodétermination : se sentir la principale cause de son comportement, effectuer des choix, se sentir libre de ses actes.

- La perception de compétence.

- L'instrumentalité : perception par le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation d'un projet plus large.

RÉFÉRENCES

Auteur : Claude Lévy-Leboyer

Titre : Le cœur à l'ouvrage

Ouvrage : Revue Sciences Humaines n°92, pp. 21-23, 1999.

PROBLÉMATIQUE

La motivation est un processus complexe qui se gère, se reconstruit en permanence à partir de stratégie.

MOTS CLÉS

Motivation. Effort. Stratégie. Confiance en soi.

SYNTHÈSE

L'observation montre que chacun d'entre nous n'est motivé à faire des efforts que pour un nombre limité d'activités. La motivation n'est pas un état permanent, statique, une caractéristique individuelle sans rapport à l'environnement. On ne fait pas d'effort sans objectif précis à atteindre ni sans représentation de ce qu'apportera l'objectif atteint. Les besoins jouent un rôle dans les processus motivationnels, mais d'autres facteurs tels que les processus cognitifs sont essentiels pour la mettre en œuvre.

De l'intention à l'action

La motivation est un processus qui implique l'intention et l'action, l'individu et la situation. La notion d'effort fait passer de l'intention à l'action. La motivation dépend de plusieurs paramètres. L'image de soi, qui est tributaire des informations que les autres nous renvoient. « L'instrumentalité » qui est le lien entre le résultat de l'effort et ce que l'on reçoit en échange. Cette récompense doit être perçue comme équitable. La présence d'un but précis est capitale et il faut que celui-ci soit accepté. Cela représente une condition essentielle et suffisante pour créer de la motivation. De plus il faut pouvoir situer sa performance ou ses résultats par rapport au but accepté. Cependant la motivation dépend de la personnalité, en particulier du niveau d'anxiété et peut déterminer sa confiance en lui. Se sentir capable de maîtriser son destin ou pas.

Les trois stratégies propres à stimuler la motivation

Elles concernent le fait de récompenser pour motiver, de changer le travail pour le rendre motivant et choisir des leaders charismatiques. Le choix de la stratégie dépend de l'analyse de la situation. Récompenser est la solution qui semble la plus évidente mais elle présente de nombreux pièges. Pour cela elle se déroule en quatre étapes. Évaluer le travail effectué, communiquer cette information, attribuer la récompense, faire en sorte que cette récompense soit jugée équitable. La deuxième stratégie concerne le travail lui-même et l'idée qu'il est possible de le changer pour le rendre plus motivant. Ce changement peut se faire sur quatre aspects. Accroître la complexité, la communication, le propre contrôle de leur travail, développer de nouvelles compétences. Le troisième type de stratégie résulte de la présence d'un leader charismatique. La participation aux décisions facilite l'acceptation et l'exécution.

CITATIONS

- Le travail n'est pas une activité naturellement motivante.

RÉFÉRENCES

Auteur : François, Devaujany

Titre : Des motifs d'agir à l'investissement dans les apprentissages

Ouvrage : Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°22, pp. 41-44, 2000.

PROBLÉMATIQUE

Pour faire apprendre, l'enseignant a fort intérêt de prendre en considération les motivations de ses élèves. Néanmoins cette attitude pédagogique, certes pertinente, est difficile à mettre en œuvre. L'auteur défend l'idée selon laquelle la prise en compte des motifs d'agir et notamment l'importance du plaisir dans la leçon favorise l'engagement de l'élève.

MOTS CLÉS

Motifs d'agir. Plaisir. Projet. Engagement. Régulation. Apprentissage

SYNTHESE

En prenant en considération les motifs d'agir de ses élèves, l'enseignant favorise l'apprentissage de ces derniers. Ainsi pour déterminer ces motifs d'agir, il met en place un questionnaire s'adressant aux élèves de son établissement. Ce qui en ressort de ce questionnaire, c'est que la majorité des élèves fonctionne par le pôle du plaisir (30%) alors que seulement 13% vient en cours pour apprendre. L'auteur montre par la suite, à travers un exemple, comment l'enseignant peut proposer un enseignement basé sur les motifs d'agir des élèves. Il propose un enseignement de natation basée sur le plaisir des élèves pour une classe de 1^{ère} STI étant démotivée la plupart du temps. Il constate qu'il y a un meilleur investissement affectif de ses élèves.

La connaissance des représentations et des motifs de l'engagement permet une mise en projet de l'élève et un investissement plus efficace dans une démarche d'apprentissage. Cette prise en compte des motifs d'agir s'est inscrite dans le projet pédagogique de l'établissement.

En conclusion, la prise en compte des motifs d'agir permet de créer un véritable dynamisme du cours (engagement des élèves). Néanmoins pour pouvoir prendre en compte les motifs d'agir des élèves dans l'enseignement, cela nécessite de connaître parfaitement l'activité proposée afin d'apporter des régulations et résoudre rapidement les problèmes qui font « obstacle » à l'apprentissage.

CITATIONS

- La connaissance des représentations et des motifs de l'engagement permet une mise en projet de l'élève et un investissement plus efficace dans une démarche d'apprentissage.
- L'éducation physique et sportive, même si elle n'occupe pas une place prépondérante dans ce processus (classement des jeunes), n'y est pas totalement étrangère puisqu'elle s'est largement appuyée sur la question de l'évaluation aux examens pour assurer sa pérennité au sein de l'Éducation Nationale.

RÉFÉRENCES

Auteurs : Michel Verger, Nathalie Gourson-Verger.

Titre : L'absentéisme en EPS

Ouvrage : Revue EPS n°282, pp. 37-41, 2000.

PROBLÉMATIQUE

Un absentéisme élevé s'observe dans les cours d'EPS avec 10 à 25% selon les périodes et les activités proposées. L'obligation faite à tous les élèves, y compris ceux présentant une inaptitude partielle ou totale, d'être présents aux cours sollicite de la part de l'enseignant une démarche pour les rendre actifs. Ainsi le but de cet article est de proposer différents types de démarche comme le soutien psychologique et l'élaboration de projet personnalisé. En d'autres termes, l'activité de l'enseignant est de jouer sur la motivation et le sens donné aux apprentissages par les élèves dans le but de les faire devenir ou redevenir des acteurs en EPS.

MOTS CLÉS

Motivation. Inaptitude. Activité de l'enseignant.

SYNTHÈSE

Absentéisme (sans certificat médical) : conséquence soit d'un manque de motivation soit d'un manque de confiance en soi = comportement d'évitement, souvent pendant les périodes d'évaluation.

La motivation est un ensemble de facteurs qui déclenche, dirige et règle l'intensité et la persistance du comportement. Trois formes motivationnelles = amotivation, motivation extrinsèque et intrinsèque.

Attributions causales : compétition, maîtrise et motivation à l'accomplissement.

Démarche de l'enseignant :

- 1ère approche : l'organisation des contenus d'enseignement les plus adaptés au profil de l'apprenant : entrer en relation avec l'élève pour évaluer conception et perception que le sujet a de l'EPS ou d'une APS en particulier.
- 2' approche : élaborer un projet avec des buts et sous-but à court terme, précis, clair et compris. L'enseignant doit encourager, aider et soutenir les sujets durant les essais réussis ou non par des feed-back « sandwich » = nécessite une grande attention de l'enseignant.

L'enseignant doit :

- amener le sujet à établir ses propres standards de réussite réalistes et plus se juger/autrui.
- éviter de créer des situations gênantes qui amènent les sujets à croire que leur échec démontre leur ignorance ou inaptitude.
- proposer, pour les plus faibles, des « sous-activités » c'est-à-dire des situations aménagées pour réussir et non l'activité globale.
- donner du sens aux apprentissages sur le long terme : l'intérêt de l'EPS.

Selon Barth, l'implication de l'enseignant est un facteur pour la motivation intrinsèque de l'élève.

- Pour les élèves partiellement ou totalement inaptes l'enseignant peut proposer des rôles de responsabilités: arbitre, chronométrateur, aide à la parade, responsable du matériel, observateur, aide à des évaluations, jugements.

Voire un programme de renforcement musculaire pour les élèves partiellement inaptes.

Bilan enseignant : résoudre au mieux les problèmes sous-jacents à des dispenses ou absences par la mise en place d'une organisation. L'élaboration d'un projet pour l'accompagnement au cours de ces apprentissages est une méthode qui s'avère performante pour bien des situations. Il devra donc dans un premier temps chercher à modifier les représentations et conceptions que les sujets ont à propos des apprentissages d'habiletés motrices afin de comprendre leur intérêt à participer aux séances d'EPS.

Limites : est-ce possible avec le nombre d'heures d'EPS et les diverses contraintes liées à la classe ?

CITATIONS

- La peur de faire mal devant les autres, de se sentir en situation d'échec est souvent un facteur de démotivation, de recherche d'évitement, et donc de dispense de complaisance (p. 37).
- Son expertise est donc d'arriver à motiver des enfants aux aspirations diverses dans un contexte scolaire fortement orienté vers la performance (p. 41).

RÉFÉRENCES

Auteur : Rolland Viau.

Titre : La motivation, condition essentielle de la réussite

Ouvrage : Éduquer et former, pp. 113-121, Sciences Humaines, 2001

PROBLÉMATIQUE

Devant l'ampleur du problème de la démotivation à apprendre des élèves et des étudiants, l'auteur propose de voir comment les recherches contemporaines permettent de répondre à deux questions : pourquoi certains élèves sont-ils démotivés ? Sur quels facteurs de la classe peut-on intervenir pour influencer la motivation des élèves ?

MOTS CLÉS

Motivation. Élèves. Perceptions. Persévérance. Réussite.

SYNTHÈSE

Selon les approches cognitivistes, la motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent, mais aussi dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. La perception que l'élève a du contexte de la classe est déterminante, notamment : sa perception de la valeur de l'activité ; la perception de la compétence qu'il a pour accomplir une tâche ; sa perception du contrôle qu'il exerce sur l'activité.

La persévérance est une conséquence importante de la motivation. Cependant, la persévérance doit être accompagnée d'un engagement cognitif, qui consiste en l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage lors de l'accomplissement d'une activité.

Conséquence de la motivation, la réussite en est également une source.

C. Ames repère quatre facteurs agissant sur la dynamique motivationnelle de l'élève au sein même de la classe : les activités d'apprentissage ; l'évaluation ; le système de récompenses et de punitions ; l'enseignant lui-même.

Selon Barbara McCombs, pour qu'une activité soit motivante aux yeux des adultes, elle doit avoir : des objectifs et des consignes clairs ; tenir compte des intérêts des élèves ; être à l'image de celles qu'ils accomplissent dans leur métier ou leur profession ; représenter un défi à relever ; nécessiter l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes ; nécessiter l'utilisation de connaissances acquises dans différents domaines ; donner l'occasion de faire des choix ; se dérouler sur une période de temps suffisante ; conduire à un produit fini.

Selon Martin V. Covington, la comparaison entre pairs et la compétition engendrée par l'évaluation nuisent à la motivation des faibles et moyens, alors qu'elles motivent les plus forts. Souhaitant que l'évaluation favorise la motivation des élèves faibles et moyens, ce chercheur recommande de : choisir des objets d'évaluation qui permettent de constater le progrès accompli ; commenter les travaux des élèves plutôt que de se limiter à les noter ; inciter les élèves à s'auto-évaluer ; reconnaître l'effort qu'ils ont déployé ; susciter la collaboration entre élèves plutôt que la compétition et la comparaison.

L'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle.

Le niveau de compétence de l'enseignant, sa propre motivation et d'autres traits qui le caractérisent influencent la dynamique motivationnelle de ses élèves.

On doit s'efforcer d'accorder l'attention à laquelle chaque élève a droit, quelles que soient ses capacités. Face aux élèves que l'enseignant considère comme faibles et démotivés, il peut : leur exprimer sa confiance en leur capacité de réussir ; éviter de créer des situations compétitives dans lesquelles ils ne peuvent que perdre ; éviter de les réprimander devant leurs camarades ; éviter de leur exprimer de la pitié devant un échec ; leur donner autant d'attention qu'aux élèves forts ; démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt à leur réussite.

CITATIONS

- La motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard d'elle-même et des événements qui lui arrivent (p. 114).

- Ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir (p. 114).

- Les élèves démotivés n'ont que des buts de performance (p. 114).

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Pierre Famose

Titre : Réflexion sur les programmes. À propos de l'apprentissage autorégulé.

Ouvrage : Revue EPS n°300, PP. 13-20, 2003.

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, l'auteur présente une vue globale de ce que l'on entend actuellement par apprentissage autorégulé. Il montre également que cette approche nouvelle est tout à fait compatible avec les orientations des programmes « lycées » 2000 » (compétences méthodologiques).

MOTS CLÉS

Autorégulation. Motivation. Volition. Contrôle.

SYNTHÈSE

Qu'est-ce qui doit être appris par les élèves en cours d'EPS ?

Ce que préconise l'institution : selon les programmes, essentiellement des compétences, des connaissances et des ressources.

Ce que préconise la recherche actuelle : d'après les théories cognitives, notamment celle de l'apprentissage autorégulé, il est nécessaire d'acquérir des stratégies d'apprentissage motivationnelles, volitionnelles, de gestion des émotions et du contexte.

Quels types de processus d'apprentissage sont nécessaires pour que les élèves atteignent les buts qu'ils se sont fixés ? Pas d'allusion dans les programmes, mais quand même un positionnement par rapport à une approche cognitive, donc toujours dans le cadre de l'apprentissage autorégulé.

Quelles méthodes d'intervention et quels environnements éducatifs pour ces processus d'acquisition ? Définition des principaux objectifs visés par les enseignants : acquisition d'habiletés motrices + autres connaissances. Mais d'autres choses doivent être visées : égalité motivationnelle, valorisation ou protection de l'estime de soi, augmentation de la confiance en soi, mise en place de conceptions progressistes sur la nature de l'habileté et de configuration adaptatives d'attribution causale

Quelles méthodes et instruments d'évaluation pour évaluer le degré d'atteinte des buts désirés ? L'autoévaluation et l'auto-enregistrement sont privilégiés.

Compétence en EPS et apprentissage autorégulé, À quoi est due l'efficacité ? (compétence = fonctionnement efficace des élèves lors de la réalisation d'une tâche) 6 prérequis : l'habileté, le sentiment d'être habile, la motivation optimale, la gestion des émotions, les aspects biologiques, l'environnement.

Les différentes phases de l'apprentissage autorégulé :

- 1- phase d'anticipation ou pré décisionnelle : auto-fixation du but et planification stratégique ;
- 2- phase de réalisation ou de contrôle volitionnel : centration de l'attention, auto-instruction, imagerie ;
- 3- phase d'auto-enregistrement : auto-observation, auto-expérimentation, auto-enregistrement ;
- 4- phase d'auto-réflexion : auto-jugement, auto-évaluation, attribution causale, auto-réaction.

La phase d'anticipation de l'autorégulation prépare l'apprenant et influence l'efficacité de la réalisation ou des processus de la phase du contrôle volitionnel, qui en fait affecte les processus utilisés durant la phase d'auto-réflexion. Les processus d'auto-réflexion influencent à leur tour l'anticipation ultérieure et prépare l'apprenant à des efforts supplémentaires pour apprendre.

CITATIONS

- (À propos de l'apprentissage autorégulé) C'est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts (...) et puis tentent d'enregistrer, réguler, contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements.
- L'inégalité motivationnelle entraîne des développements moteurs inégaux.
- (La volition) constitue la phase post-décisionnelle de l'effort d'apprentissage vers le but.

RÉFÉRENCES

Auteur : Didier Delignières, Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique à Montpellier 1.
Titre : Difficulté de la tâche et performance
Ouvrage : La Rue J., Ripoll H., Manuel de psychologie du sport (tome 1). pp. 85-112, Éditions Revue EPS, 2003.

MOTS CLÉS

Tâche. Activité. Performance. Difficulté objective. Difficulté perçue. Effort. Anxiété. Activation.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur donne un aperçu des principaux travaux réalisés sur le concept de difficulté. Certains auteurs se sont intéressés à la difficulté objective de la tâche, appréhendée de manière qualitative ou quantitative. Mais les applications pratiques de ces approches restent limitées. C'est pourquoi l'auteur présente des travaux qui se sont penchés sur le concept de difficulté perçue, qu'il juge « *à même de rendre compte de la dynamique motivationnelle et émotionnelle du comportement des sujets* » face à une tâche à accomplir et centrant la relation qu'entretiennent effort et difficulté perçue.

SYNTHÈSE

Toute tâche à laquelle est confronté un individu est d'une difficulté bien spécifique. L'étude de cette difficulté montre un intérêt par son influence sur l'investissement et la performance de l'individu dans la tâche en question. Elle peut se faire selon deux niveaux : soit elle s'intéresse à une caractéristique objective de ce que le sujet a à faire, soit elle porte sur une expérience subjective que le sujet vit lors de la tâche.

Pour analyser la difficulté « objective » de la tâche, deux types de travaux ont été menés. Les premiers se sont intéressés à une évaluation qualitative de la tâche, permettant de dire si une tâche est plus ou moins difficile par rapport à une autre. Le concept de tâche décrit en fait un but ou un état à atteindre comme résultat de l'activité, dans des conditions déterminées qui cadrent et restreignent l'activité du sujet. Ces conditions lui sont propres et ne dépendent pas du sujet ni de son comportement. Les travaux menés portent sur l'analyse de la tâche, notamment son versant informationnel. Ils partent de l'hypothèse que les exigences de la tâche (comme la vitesse d'exécution, le nombre de réponses possibles ou encore la précision des mouvements) influencent les différents stades de traitement de l'information qui s'intercalent entre le stimulus et la réponse. En définissant la nature dominante des contraintes imposées au système informationnel, on peut alors établir les profils de difficulté des tâches. C'est un outil à disposition de l'enseignant pour savoir quelles contraintes modifier afin de jouer sur la difficulté de l'exercice.

D'autres auteurs ont cherché à mesurer de manière quantitative la difficulté de la tâche. La question se pose surtout pour les activités à dominante informationnelle (comme les sports collectifs) plutôt qu'énergétique (demi-fond, lancers etc.). L'hypothèse de ces chercheurs est que la difficulté d'une tâche peut être mesurée par la quantité d'information à traiter. Pour calculer cette dernière, ils s'appuient sur une formule prenant en compte le nombre d'événements possibles dans la tâche et le nombre d'événement pertinents, c'est-à-dire qui répondent aux exigences de la tâche. Ils ont montré que le temps de réaction moyen est proportionnel à la quantité d'information à traiter. Mais, cette quantification de la difficulté, possible sur des tâches simples, s'avère beaucoup plus compliquée en conditions réelles, où événements possibles et événements pertinents sont difficiles à exprimer.

Une autre solution est donc abordée : celle de s'intéresser à la difficulté perçue par l'individu dans la réalisation d'une tâche. Les premiers travaux effectués, basés sur l'évaluation de la difficulté d'une tâche par rapport à une autre, par le sujet, montre que difficulté perçue et difficulté objective ne sont pas liées linéairement : il s'avère que la difficulté perçue augmente plus vite que la difficulté objective pour le sujet quand la tâche a un haut niveau initial de difficulté. Ces résultats, en plus de montrer que les sujets sont précis et fiables dans leur estimation, ont ouvert la voie à la mise en place d'échelle de difficulté, dont l'échelle RPE. Ces échelles permettent l'évaluation de la difficulté chez un individu sur des tâches différentes, la comparaison entre les évaluations de différents sujets et une évaluation pour les tâches à dominante informationnelle. Elles sont devenues des outils très répandus, dans d'autres travaux et dans d'autres domaines.

Ces travaux ont montré la relation entre difficulté objective et difficulté perçue. Mais dans le cadre de la performance, l'évaluation de la difficulté perçue permet surtout d'étudier son influence sur le comportement du sujet :

- Sur le plan motivationnel : d'après les travaux réalisés, difficulté perçue et investissement d'effort du sujet entretiennent une relation circulaire : la perception préalable de la difficulté de la tâche à accomplir conditionne un certain niveau d'investissement, qui en retour influence la difficulté perçue après l'exercice. Cette dernière va enfin influencer l'investissement de l'effort suivant. Le sentiment de compétence du sujet va agir sur cette relation circulaire.
- Sur le plan émotionnel : au regard d'une tâche à accomplir, le sujet va estimer ses chances de réussite, en fonction des exigences de la tâche et de ses ressources. Si les chances estimées de succès et d'échec sont à peu près équiprobables, alors la situation sera anxiogène. L'anxiété est relative à l'incertitude du résultat.
- Sur le plan physiologique : il y aurait une relation entre le niveau d'activation de l'organisme et la difficulté perçue. Le niveau d'activation renvoie au degré d'activité de l'organisme qui peut se mesurer à travers de nombreux indicateurs (souffle, rythme cardiaque, diamètre pupillaire etc.). Ces indicateurs pourraient être des outils pour rendre compte de l'investissement du sujet dans la tâche, que l'on peut relier à la difficulté de la tâche et à son sentiment de compétence.

CITATIONS

- La perception d'une dissonance entre les exigences de la tâche et les capacités de réponse du sujet entraîne une augmentation du niveau d'activation, une hausse du niveau d'anxiété et un investissement éventuel d'effort pour restaurer et/ou améliorer le niveau de performance (p.105).
- L'effort et la perception de la difficulté sont étroitement liés, l'un déterminant l'autre dans la dynamique des essais consécutifs sur une tâche (p.108).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury

Titre : La fixation de but

Ouvrage : La Rue J., Ripoll H., Manuel de psychologie du sport (tome 2). pp. 197-259, Éditions Revue EPS, 2003.

MOTS CLÉS

But. Performance. Gestion des objectifs

PROBLÉMATIQUE

Si les athlètes semblent spontanément se fixer une pluralité de buts, force est de constater que la plupart le font mal. Les auteurs montrent que les données actuelles de la recherche leur permettent de formuler des « principes fondamentaux » relatifs à la fixation de but assortis d'applications pratiques en sport. Et cela, afin de constituer la base d'un programme efficace de formulation de buts applicable quel que soit le sport, le niveau d'habileté et de professionnalisme.

SYNTHÈSE

La technique de « la fixation de but » trouve son origine théorique à l'intérieur du champ de la psychologie cognitive et repose essentiellement sur le « construit » de but. Le but est cognitif, personnel, désirable, source de motivation et il représente un résultat ou une conséquence futur. À partir de cela on peut lui donner trois attributs (Locke) :

- Le contenu du but: différencié par trois types de but → buts environnementaux, buts de communication et buts d'information
- La dimension du but basée sur la difficulté, la spécificité, la proximité, la complexité, la positivité et la contrôlabilité.
- L'intensité du but est caractérisée par l'acceptation et l'engagement vers le but, la perception de l'importance du but et les processus cognitifs impliqués dans l'atteinte du but.

Mais cela n'est pas si simple car dans la vie quotidienne, le sujet est souvent confronté à la réalisation simultanée de plusieurs buts qui peuvent être compatibles ou incompatibles entre eux (Famose, 2001) ce qui mène à deux états :

- Le conflit de buts qui fait référence au degrés selon lequel atteindre un but valorisé inhibe ou empêche d'atteindre un autre but désiré.
- L'alignement de buts qui fait référence à des buts compatibles et qui peuvent être collaborateurs entre eux.

On en retire alors cinq principes fondamentaux issus de la recherche sur la fixation de but pouvant avoir un effet positive sur la performance :

- Principe 1 : Des buts difficiles qui contiennent un défi conduisent à une meilleur performance que des buts trop faciles.
- Principe 2 : Des buts précis et difficiles sont plus efficaces que des buts vagues ou généraux.
- Principe 3 : Des buts contrôlables et flexibles sont plus efficaces que des buts incontrôlables et inflexibles.
- Principe 4 : Des buts à long terme sont plus efficaces s'ils sont associés à des buts à court terme
- Principe 5 : Des buts positifs sont plus efficaces que des buts négatifs.

De ces principes résulte les différentes applications pratiques de la technique de la fixation de but applicables au sport. Mais la gestion, par les entraîneurs, d'un programme de fixation de but n'est pas toujours une tâche facile. Afin de les aider, Botterill (1983) propose trois phases :

- La phase de planification : c'est l'analyse des besoins afin de déterminer quels types de buts à besoin l'athlète (maîtrise, performance...)
- La phase de réunion : c'est une restitution de la planification afin que l'athlète entre dans un processus de participation et d'acceptation du but.
- La phase de suivi et d'évaluation : cette phase permet d'avoir des feedback évaluatifs pour réajuster le ou les buts si besoin (en cas de blessure, maladie...). C'est une réévaluation des buts fixés.

Pour finir, on peut dire les buts influencent directement la performance en guidant l'attention de l'athlète vers les éléments importants de la tâche ou de la technique, en augmentant l'effort et la persévérance et en favorisant l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage. Ils ont également une influence indirecte sur la performance en modifiant positivement des facteurs psychologiques importants comme la confiance en soi, l'anxiété et la satisfaction.

CITATIONS

- (J. Nuttin, 1980) : « L'activité du sujet est dirigée vers, et régulé par, un résultat ou un état à atteindre, c'est-à-dire par un but cognitivement représenté qui concrétise le besoin du sujet » (p 197).
- (J-P. Famose, 1993) : « Les conséquences désirées qui constituent le but et qui dirigent l'activité d'un pratiquant sont toujours à l'intérieur de lui » (p. 210).
- (Locke et Latham, 1990) : « L'effet bénéfique de la fixation du but sur la performance de la tâche est l'un des résultats les plus robustes et les plus répliquables dans la littérature de la psychologie » (p. 213).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Brunel P., Vallerand R., Chantal Y.

Titre : Une approche socio-cognitive de la motivation en sport

Ouvrage : La Rue J., Ripoll H., Manuel de psychologie du sport (tome 1). pp. 429-474, Éditions Revue EPS, 2003.

MOTS CLÉS

Apprentissage. But d'accomplissement. Motivation intrinsèque et extrinsèque. Autodétermination.

PROBLÉMATIQUE

Les études sociocognitives portant sur les motivations à l'accomplissement ont pour objet d'identifier les variables favorisant le plus l'apprentissage. Les processus internes à l'individu sont-ils plus à même à provoquer un investissement dans la tâche que les récompenses ou comparaisons externes. Ces deux facteurs sont-ils complémentaires ou interdépendants ? Le développement motivation intrinsèque chez l'élève est-il plus approprié que la mise en place d'un climat de motivation extrinsèque dans le cadre de l'acquisition de compétence en EPS ?

SYNTHÈSE

Dès le début du 20^{ème} siècle l'approche de la motivation est passée d'un modèle behavioriste basé sur le besoin ou la survie à un modèle cognitiviste. Ce n'est que dans les années 60 que le modèle cognitiviste prendra le dessus. L'individu devient acteur de ses comportements en opérant des choix dans l'accomplissement de ses actions. La genèse du concept de motivation au cours du siècle a conduit les auteurs de ce chapitre de mettre en avant son caractère opérationnel dans leur définition. La motivation prend alors une orientation sociocognitive dans la mise en évidence et la hiérarchisation des facteurs internes et externes qui poussent l'individu à accomplir durablement une action. L'intérêt est grand pour les enseignants et les éducateurs car ce concept doit permettre de favoriser l'apprentissage en identifiant un environnement favorable.

Quels sont donc les buts qui vont pousser l'apprenant à accomplir une tâche de manière efficace ? Nicholls définit deux types de buts d'accomplissement.

Les buts d'implication dans la tâche, intrinsèques. L'élève évalue lui-même les compétences et les efforts pour accomplir la tâche.

Les buts d'implication dans l'égo, extrinsèques. L'élève s'engage dans la tâche pour démontrer sa compétence par rapport à autrui.

Le climat motivationnel prend alors toute son importance en EPS. Lorsqu'il favorise la performance, l'implication vers l'égo sera importante. Lorsque l'environnement implique la maîtrise du geste, l'implication vers la tâche sera facilitée. L'élève est alors autodéterminé. Sa motivation est intrinsèque, orientée vers le plaisir d'apprendre et la construction de nouvelles compétences. A l'inverse, lorsque l'engagement dans l'action est extérieur à l'individu, la motivation est extrinsèque. Elle est renforcée par la comparaison à autrui et la récompense.

En EPS, l'enseignant devra en prendre compte ces deux climats interactifs et complémentaires dans la mise en place de sa leçon en fonction du public visé. Mais l'orientation de l'enseignement doit se porter majoritairement sur la tâche en favorisant l'autonomie et l'autoévaluation. Toutefois, les facteurs externes de la motivation ne doivent pas être négligés dans la mise en action des élèves mais peuvent conduire à des comportements stressant et non adaptés à l'apprentissage.

CITATIONS

- Il devient possible de relativiser l'influence néfaste de l'orientation vers l'égo lorsqu'un athlète s'avère également fortement orienté vers la tâche (Brunel et Avanzini, 1997 p. 435).

- Le climat perçu favorise l'adoption d'un but d'implication vers l'égo, elle propose le terme de climat de performance. En revanche, si le climat situationnel suscite la fixation d'un but d'implication dans la tâche, elle préconise le terme de climat de maîtrise (Ames, 1984) (p. 436).

- Ce seront donc les perceptions de l'individu quant à la tâche qui vont déterminer le lien entre motivation contextuelle et situationnelle (Chantal, Vallerand, Guay 1995, p. 456).

- L'objectif de l'éducation physique réside dans le développement d'habiletés motrices plutôt que de performance (p. 446).

- Les étudiants qui perçoivent le climat de la classe comme favorisant la maîtrise, l'amélioration personnelle ou les efforts, sont plus à même de se focaliser sur l'intérêt intrinsèque de l'apprentissage (...) conduisent à une plus grande satisfaction (p. 448).

- Il semble donc que la mesure de la motivation situationnelle des participants soit le reflet du but d'accomplissement adopté (p. 463).

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Pierre Famose, Professeur des Universités, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Titre : La motivation en EPS

Ouvrage : In Ghislain Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique. Édition AFRAPS. Montpellier, 2004.

MOTS CLÉS

E.P.S. Élèves. Motivation. Fixation d'un but. Investissement personnel. Autorégulation. Apprentissage

PROBLÉMATIQUE

L'auteur propose une approche très actuelle de la motivation en EPS en développant notamment la théorie de l'autorégulation (ou théorie du contrôle). Celle-ci permet d'adopter un regard neuf sur la façon plus ou moins adaptative dont les élèves déclenchent et régulent leurs pensées, leurs affects et leurs comportements face à une situation précise.

SYNTHÈSE

Les théoriciens de la motivation travaillant dans le domaine du sport se sont efforcés d'expliquer pourquoi les élèves ont des comportements différents lors des cours d'EPS. Certains s'investissent plus que d'autres dans les tâches proposées, selon l'APSA enseignée. Des élèves se trouvant confrontés à des difficultés dans leurs tentatives d'accomplir une tâche, restent pleinement engagés dans celle-ci et augmentent leurs efforts, tandis que d'autres ralentissent, arrêtent, et abandonnent.

En se posant la question du pourquoi, l'auteur s'intéresse à la fois à un panel de comportements positifs tels que l'intensité de l'investissement dans une tâche, la préférence pour une APSA particulière, la volonté de gagner, l'acharnement face à l'adversité, et à des comportements plus négatifs tels que le désengagement mental et/ou moteur en cours d'effort, l'abandon de la pratique sportive, l'absence en cours d'EPS.

Il est judicieux de s'intéresser aux raisons ou motifs susceptibles d'expliquer ces différences. Quelques élèves apprennent pour le simple plaisir immédiat (motivation intrinsèque), d'autres pour obtenir des récompenses tangibles (motivation extrinsèque : ceux-là abandonneront très vite l'activité dès que ces récompenses ne seront plus disponibles). Certains considèrent l'EPS comme une compétition où l'on doit vaincre et ne s'investissent que lorsqu'ils jugent qu'ils peuvent prendre le meilleur sur les autres (se plaçant dans une logique de comparaison sociale). D'autres enfin sont attirés par des tâches qui demandent de la créativité ou une présentation publique de soi (se plaçant dans une logique de maîtrise de la tâche). La motivation est un phénomène complexe qui ne se laisse pas réduire à une cause simple et unique.

Ce serait se tromper que de raisonner comme si les pratiquants étaient guidés par un seul but à la fois. Ceci est loin d'être le cas. Plusieurs buts sont souvent activés en même temps et cela peut être bénéfique ou néfaste pour l'apprentissage. Il est demandé aux élèves, non seulement d'atteindre plusieurs buts en rapport avec les tâches conçues pour développer leurs compétences intellectuelles et motrices, mais aussi d'atteindre des buts correspondant à des objectifs socialement prescrits. D'une manière générale pour que le but de la tâche puisse guider efficacement l'activité d'autorégulation d'apprentissage et la performance, il doit posséder un certain nombre de propriétés (difficulté, spécificité, proximité). Après avoir identifié clairement les buts fixés, l'élève doit prendre conscience à la fois des comportements qu'il met en œuvre pour atteindre le but et des résultats qui en découlent. Ensuite, il procède à une comparaison entre ses comportements et les buts fixés afin de déterminer toute discrédance (écart) entre la situation actuelle et la situation désirée. La phase suivante consiste en une remise en question de l'action produite par deux processus (auto-jugement et auto-réaction) étant susceptible de générer des réactions émotionnelles positives ou négatives créant une inertie pouvant faciliter ou détériorer l'apprentissage pendant les phases ultérieures. Dans la plupart des modèles de l'apprentissage autorégulé, l'enregistrement, le contrôle, et la réaction peuvent survenir de manière simultanée et dynamique lorsque les élèves progressent dans l'accomplissement de la tâche. Non seulement, il existe des variations dans le processus d'auto-fixation de but, mais il y a aussi des différences dans les réactions aux discrédances (il existe quatre types de réactions aux discrédances : changer ses comportements soit par une augmentation de l'effort soit par une augmentation de ses habiletés, changer le but auto-fixé, diminuer ou nier le feed-back, et abandonner).

Le problème devient encore plus compliqué lorsqu'on se tourne vers les échecs auxquels sont confrontés certains élèves et vers les comportements déviants manifestés par d'autres. Pour beaucoup d'enseignants, l'échec provient d'un manque de motivation. Cette assertion a été démentie par les faits. Il est impossible d'affirmer que ceux qui se cachent pour ne pas passer devant les autres, ceux qui « sèchent » le cours d'EPS, ceux qui perturbent ou chahutent leur professeur sont tous des pratiquants non motivés. Chez ces élèves indifférents, chahuteurs, absents ou résistants aux professeurs, le problème n'est pas un manque de motivation ; tous sont motivés, mais par de mauvaises raisons, des raisons qui ne coïncident pas avec la logique scolaire et/ou sportive. Quelques élèves, en ne consentant aucun investissement, peuvent être motivés pour éviter l'échec, d'autres pour défier un système qu'ils croient être non pertinent pour leur vie et d'autres pour éviter d'être évalués sur des habiletés dans des domaines particuliers (se plaçant dans une logique d'évitement). Il y a deux catégories principales de déficits dans l'autorégulation : la sous-régulation qui fait référence à l'échec d'exercer un contrôle sur soi-même, et la fausse régulation qui consiste à se contrôler soi-même d'une façon qui produit un résultat indésirable ou contre-productif.

CITATIONS

- Maehr et Braskamp (1986) ont défini la motivation comme étant un investissement personnel. Par ce terme, ils ont voulu signifier que tous les élèves, (...) possèdent un certain nombre de ressources de nature différente et dont chacune peut varier en quantité. En pratiquant une APS, (...) les élèves peuvent ainsi contrôler la durée, l'intensité et la qualité de cet investissement (p. 1).

- La question centrale n'est pas alors de savoir si les élèves possèdent des ressources personnelles. Ils en ont. Tous ont du temps, de l'énergie, et des habiletés (Maehr, 1984). (...) Elle est plutôt de savoir comment et vers quel but ces ressources sont investies et avec quels résultats (p. 2).

- Nous appelons alors motivation optimale (ou adaptative) la motivation qui se traduit par des comportements socialement attendus par les enseignants (p. 2).

- L'autorégulation est un processus fondamental dans l'apprentissage, la motivation et le contrôle du comportement. Telle qu'elle a été décrite par Karoly (1993), elle est composée de processus qui rendent un individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances. Elle permet de mieux comprendre comment les élèves apprennent et sont motivés pour apprendre (p. 3).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Guillaume Laffaye, Corinne Laffaye, professeurs agrégés EPS

Titre : Fosbury : remotiver les élèves

Ouvrage : Revue EPS n°307, pp. 63-68, 2004.

MOTS CLÉS

Motivation. Didactique. Pédagogie. Évaluation. Apprentissage

PROBLÉMATIQUE

Dans la société actuelle, il devient difficile de motiver les élèves à s'engager physiquement dans une activité. La génération d'aujourd'hui a perdu le goût de l'effort. Comment motiver les élèves ? Leurs donner envie de pratiquer ? L'auteur propose d'envisager une évaluation en début de cycle qui va permettre à l'élève d'avoir un repère concret et fiable de la performance qu'il peut réaliser. L'enseignant peut ainsi individualiser l'apprentissage ce qui rend son enseignement ludique, en adaptant les situations d'apprentissages suivant les besoins des élèves.

SYNTHÈSE

Depuis son avènement en 1968, le fosbury-flop est devenu une activité avec des enjeux pédagogiques, didactiques et socio-culturels. Cependant, c'est une activité difficile à enseigner avec une classe nombreuses, du fait également du manque de matériel, d'un temps d'apprentissages peu conséquent et d'une évaluation difficile à mettre en place.

Souvent l'évaluation proposée est peu claire et précise. Des ajustements sont fait pour arranger la note et cela ne motive en rien les élèves qui usent de stratégies pour obtenir une bonne note. Exemple : sauter moins haut en test de détente pour être mieux noté en fosbury.

En partant d'un calcul théorique de sa performance et de la comparaison avec sa performance réalisé, l'élève peut suivre un programme adapté à ses besoins Cette évaluation diagnostique est issue d'une étude sur les facteurs de la performance en fosbury qui permet de déduire la performance Y à partir de la taille (facteur a) et de la hauteur maximale touchée avec la main lors d'un test de détente appel un pied (facteur b) selon l'équation : $Y = 0,618 a + 0,898 b - 0,08$.

L'écart trouvé entre performance prédite et performance réalisées renseigne élève et enseignant sur le niveau d'habilité motrice de chaque élève. Plus l'écart est élevé et plus l'élève est considéré comme débutant.

Tout au long du cycle, l'élève va pouvoir à chaque fois se référer à l'écart entre sa performance théorique et sa performance réalisée pour voir s'il a progressé.

Pour l'enseignant cela lui permet de faire travailler ses élèves par groupes de niveau, de manière plus individualisée en proposant notamment des ateliers pour travailler les trois grandes compétences attendues : course d'élan, liaison course-impulsion et franchissement. Les situations proposées partent du moins complexe au plus complexe pour permettre à l'élève de voir ses progrès et son niveau, et ainsi se mettre en confiance. Elle a pour but d'amener les élèves à réussir l'évaluation sommative et donc à atteindre les compétences attendues à travers les modalités d'évaluation réparties selon 3 aspects :

- la performance (8pts)
- la maîtrise d'exécution c'est-à-dire le niveau d'habilité (8pts)
- la connaissance de soi, gestion du concours (4pts)

Cette démarche pédagogique permet à l'élève de :

- se fixer des objectifs personnels
- d'avoir une implication totale dans ses procédures d'apprentissage
- de donner du sens à son apprentissage.

CITATIONS

- Une entrée motivante dans l'activité permet de donner du sens tout en optimisant l'apprentissage (p. 63).
- Chacun de ces stades d'apprentissage n'est franchi que lorsque l'obstacle prioritaire est dépassé (p. 64).

RÉFÉRENCES

Auteur : Éric Nogaro, professeur d'EPS dans un collège classé ZEP.

Titre : Faire de l'athlétisme une activité encore motivante.

Ouvrage : Revue EPS n°309, pp. 33-35, 2004.

MOTS CLÉS

Élèves difficiles. Motivation. Athlétisme.

PROBLÉMATIQUE

La motivation des élèves ne réside pas dans le choix des activités, mais dans la façon de l'aborder et de l'accompagner.

É. Nogaro montre que même avec des élèves difficiles, en rupture avec l'activité, il est possible de rendre attrayante une activité dite traditionnelle, peu « tendance » comme l'athlétisme.

SYNTHÈSE

Avant de débiter chaque cycle d'apprentissage, l'auteur conseille aux enseignants de commencer par cerner le type d'élèves qu'ils accueillent dans leurs cours et le rapport qu'ils ont pour l'EPS et plus spécifiquement pour les activités pratiquées (ici l'athlétisme). Ceci afin de trouver plus facilement les situations qui vont provoquer de l'intérêt chez les élèves, même les plus réfractaires.

É. Nogaro explique ensuite qu'enseigner à des élèves difficiles, c'est avant tout choisir un mode d'entrée dans l'activité qui met tout de suite les élèves en action avant même de chercher à les faire apprendre. Il faut leur permettre de s'approprier la piste, les haies et les situations.

À ce niveau, il faut faire participer le plus d'élèves possibles. Ainsi lors des premières séances, on évolue sur des lattes ou des haies basses afin de diminuer la charge émotionnelle et mettre tous les élèves au même niveau de pratique.

Puis, l'auteur propose 2 situations, pas forcément novatrices, mais aménagées de façon à donner envie, à répéter régulièrement, afin d'instaurer un rituel de fonctionnement, surtout pour la mise en place du matériel.

Situation 1

But : franchir la ligne médiane avant son adversaire

Objectif : courir vite en franchissant des obstacles

Dispositif : deux couloirs de 2 à 4 haies, de sens opposé. Partir par 2 de même niveau en sens opposé.

Intérêt : ce sont des situations de compétitions avec des adversaires de même force.

Le fait de faire des parcours en sens opposé partage le groupe classe. Moins d'élèves au départ, moins de perturbations et querelles.

Variables :

- pour motiver : travailler en relais, une moitié de classe contre l'autre. Cela permet de former des équipes homogènes avec des niveaux hétérogènes en leur sein. Chaque élève s'inscrit dans une dynamique de groupe, ce qui a le mérite de provoquer chez eux plus d'intérêt.

- pour progresser : augmenter au fur et à mesure la hauteur des haies et varier la distance inter-obstacle en fonction des gabarits.

Situation 2

But : finir le parcours avant son adversaire, tout en posant le pied sur une cible derrière chaque haie pour gagner des points.

Objectif : franchir l'obstacle vite et « rasant »

Dispositif : 2 couloirs parallèles de même sens avec 4 haies. Placer derrière chaque haie une cible où il faut poser rapidement le pied. Poser le premier sur une cible donne 1 point. Poster un observateur à chaque haie pour comptabiliser les cibles atteintes.

Intérêt : encourage à franchir « rasant » et favorise une reprise active de course.

Variables :

- identique à la situation 1. Utiliser une fiche de suivi tenue par le professeur pour voir l'évolution quantitative et qualitative.

Ces situations peuvent être transformées en fonction des objectifs. Par exemple, placer les haies à cheval sur une ligne permet d'obtenir une course dans l'axe.

Les buts poursuivis par l'élève sont multiples : affronter l'obstacle, le partenaire, l'adversaire, le temps, les records. Pris dans l'activité, on peut espérer qu'il ne cherche plus à perturber le cours.

CITATIONS

- C'est comme dans la cuisine, de la présentation vient souvent l'envie. Nous avons les ingrédients, mais à nous de les accommoder pour que ce soit bon et appétissant. Donc à nous de proposer des activités athlétiques plaisantes qui procurent curiosité, plaisir et envie (p. 33).

- Enseigner à une classe difficile, c'est avant tout vouloir faire des élèves des participants avant même d'en faire des apprenants (p. 33).

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Luc Ubaldi, professeur d'EPS au collège Lamartine (69)

Titre : Une EPS de l'anti zapping

Ouvrage : Revue EPS n° 309, pp. 49-51, 2004.

MOTS CLÉS

Pratiques d'enseignement. Réussite. Modification durable de la motricité. Continuité. Savoirs fondamentaux

PROBLÉMATIQUE

Des cours en désordre, une autorité qui s'affaïsse, un manquement aux règles ou bien une passivité aberrante, voici toutes les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer au quotidien. Encore quasi-nulle dans le monde de l'EPS jusqu'à maintenant, ces contraintes émergent peu à peu dans notre discipline. C'est pourquoi la trop grande diversité des situations d'enseignements, associées aux comportements déviants, des élèves rendent les séances inexploitable. L'auteur prône pour ce public difficile, une EPS simple et faisable, cohérente et signifiante. Il défend son propos à travers l'exemple d'un cursus en natation. En jouant au maximum sur l'attractivité de l'activité et le sens qu'elle représente pour les élèves, l'auteur propose une EPS anti-zapping.

SYNTHÈSE

Une évidence s'impose : l'EPS doit se doter de contenus qui contribuent aux modifications durables de la motricité. Les pratiques d'enseignements devront subir un changement considérable. C'est pourquoi l'« anti-zapping » devrait être appliquée. Elle s'inscrit dans la continuité et dans la permanence des problèmes qu'un élève doit résoudre. Pour cela sa stratégie se fonde sur les choix optimaux des savoirs à enseigner, la centralisation des vrais problèmes, la justification et la compréhension de leur rôle au sein de l'école.

Cette structure éducative, où le ludisme est de rigueur, exclut toute forme de répression. Dans son effectif le professeur recherchera plutôt une intégration et/ou un investissement total de ses élèves dans l'activité (« *on se socialise en apprenant* »). Cette organisation devra s'effectuer sur des cycles longs dans le but de prendre le problème à son origine et de le résoudre dans son intégralité. Il est important de rappeler que la motivation est source d'apprentissage, tout comme la procuration d'une forme de joie et non plus seulement que du plaisir.

Les principes fondamentaux qui vont suivre ont été déclinés via un cycle de natation. Ces principes omniprésents devront organiser un enseignement. Cependant, le chantier didactique ne doit pas tous les englober, l'enseignant devra en déterminer un certain nombre, seulement ceux qui seront décisifs dans la modification durable de la motricité des élèves. Ces voies de progrès devront être utilisées, emboîtées judicieusement dans un ordre hiérarchique. Ce choix de combinaisons très délicat devra s'inscrire dans le principe de simplicité :

- Individualiser les contraintes d'une tâche
- Permettre aux élèves de mesurer les progrès accomplis en permanence
- Créer un espace de sécurité pour apprendre. La certification doit être transparente et cohérente.

Dans les ZEP où l'enseignement est plus difficile, aucune leçon ne devra être formalisée ni être réalisée « au feeling ». Ce juste milieu est d'autant plus complexe que le rapport à la règle est très mauvais entraînant des dérives pédagogiques. C'est alors qu'intervient le stratagème de l'anti zapping. Les 4 facteurs ci-dessous vont venir corroborer ce stratagème visant la réussite de ces élèves :

- La rencontre de savoirs médiateurs
- La rencontre d'un adulte référent fort d'une souplesse et non d'une rigidité
- La rencontre de barrières symboliques que l'on ne peut pas franchir (sécurité & respect). Elles sont expliquées, justifiées mais en aucun cas elles sont négociées
- La crédibilité de l'enseignant se gagne dans son autonomie au sein du projet de la cohérence collective.

CITATIONS

- Quels que soient les choix didactiques et pédagogiques effectués c'est toujours une personne qui enseigne, qui administre la loi et de celle ci dépend en grande partie la réussite ou pas d'un enseignement. C'est la question de l'« homme debout » (p.49).
- Le chantier didactique qui consiste à chercher dans chaque APS des fils rouges emboîtés, est actuellement ouvert et renvoie à une extraordinaire complexité qui contraste avec le principe de simplicité que nous voulons mettre en œuvre. Cette rencontre entre le didactique et le pédagogique, entre la démarche et les contenus reste l'idée centrale [...] (p.50).

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Mascret, Maître de conférences à Aix-Marseille, professeur agrégé d'EPS.

Titre : Comment dépasser « l'impuissance apprise » ?

Ouvrage : Revue EPS n° 309, pp. 62-66, 2004.

MOTS CLÉS

Motivation. Activité fonctionnelle. Climat motivationnel. Processus motivationnel. Course de durée. Impuissance apprise.

PROBLÉMATIQUE

Si la course de durée est très pratiquée en milieu scolaire, de nombreux élèves ne s'investissent toutefois pas dans cette activité considérée comme physiquement trop dure et peu attrayante. Afin que les élèves y trouvent de l'intérêt et s'investissent, l'auteur travaille le mode d'entrée dans l'activité. Il propose de fractionner la situation de référence et de développer une « activité athlétique fonctionnelle ».

SYNTHÈSE

Dans le milieu scolaire, certaines activités sont non porteuses de motivation et d'intérêt pour les élèves. C'est le cas de la course de durée. En effet, il n'y a rien de mieux pour démotiver un élève que de lui demander de courir 15 à 20 minutes sans s'arrêter. Sans intérêt pour lui, il trouvera également la tâche physiquement difficile.

Cependant, il existe des moyens, des astuces pédagogiques qui peuvent provoquer un peu plus d'entrain à la pratique.

Ainsi, l'auteur parle tout d'abord de l'importance du choix du mode d'entrée avec une classe. Il souligne qu'il ne faut pas forcément passer directement par la nature et l'essence même de l'activité - la production de performance - au risque de définitivement perdre ses élèves. Il s'appuie sur un système mis en place par Rossi qui consiste à fractionner la situation de référence. Ainsi, la situation de référence qui est une course de 18 minutes va être fractionnée lors des quatre premières séances, en augmentant progressivement la durée de course et en diminuant le nombre de séries. Le temps de repos entre les courses dépendra de la classe des élèves (courir d'abord 6x3minutes avec un temps de repos actif très court, puis 1 x 12 minutes + 1 x 6 minutes, pour au final arriver sur une course de 1 x 18 minutes). L'auteur ajoute une distance minimale (peu élevée) à parcourir dans le temps demandé, différenciée entre filles et garçons et niveaux de classes. L'enseignant attribuera une note aux élèves s'ils ont couru sans s'arrêter et respecté la distance minimale (20/20). La moyenne des notes données aux cinq premières séances comptera pour un quart de la note finale. La mise en réussite rapide des élèves permettra d'entrer plus facilement dans l'activité et l'attribution de note entraînera chez les élèves une motivation extrinsèque qu'il faudra ensuite faire évoluer vers une motivation intrinsèque.

N. Mascret propose ensuite (lors de la sixième séance) de faire un test de VMA pour permettre aux élèves d'avoir des indices sur leurs capacités et ainsi les intégrer dans leur apprentissage. L'auteur aborde ensuite l'entretien de cette motivation acquise par les élèves. Cet entretien passe par des matchs un contre un de course de durée où les élèves auront un contrat à réaliser (préalablement défini) qui consistera à passer à côté d'un certain nombre de plots en cinq fois 1min 30. La confrontation sera un facteur en plus de motivation et les situations sont en rapport avec la pédagogie du contrat qui intègre l'élève dans son apprentissage..

Le climat motivationnel créé par l'enseignant peut se résumer par l'acronyme T.A.R.G.E.T. (Tâche, autorité, reconnaissance, groupement, évaluation, temps).

CITATIONS

- C'est un état qui se caractérise par l'abandon systématique face à une tâche ou une activité, car l'élève considère que, quoi qu'il fasse, il n'y arrivera pas (p. 62).

- Il est nécessaire de dépasser la simple mise en activité des élèves pour s'engager dans une activité athlétique authentique, dont le but est la production d'une performance mesurée (p. 63).

- Les but de l'enseignant est de faire comprendre à l'élève que l'apprentissage est une donnée importante de sa vie et qu'apprendre peut lui permettre de s'enrichir, sans obligatoirement faire partie des meilleurs (p. 65).

- Mise en réussite rapide : par des exigences de départ volontairement réduites, l'élève peut entrer plus facilement dans l'activité et y trouver progressivement un intérêt (p. 65).

- Les buts sont communs à tous les élèves (tenter de respecter le contrat) mais les exigences sont différenciées en fonction du niveau de chacun (p. 65).

- Les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes masquent souvent leurs capacités réelles (p. 66).

- Notre objectif est de passer, en course longue d'une motivation extrinsèque (la note), à une motivation intrinsèque : *Je pratique parce que le système de match me plaît* (p. 66).

RÉFÉRENCES

Auteur : Albert Bandura
Titre : Rencontre avec Albert Bandura
Ouvrage : Revue Sciences Humaines n°148, 2004.

PROBLÉMATIQUE

Pour obtenir un apprentissage efficace, l'enseignant doit encourager l'apprenant et lui proposer des tâches dont il a le contrôle de la difficulté : trop difficiles, elles confrontent à l'échec et diminuent le sentiment d'efficacité personnelle ; trop facile, elles n'exercent pas à la résolution de problèmes.

MOTS CLÉS

Théorie sociale cognitive. Sentiment d'efficacité personnelle. Motivation

SYNTHÈSE

La théorie sociale cognitive considère l'humain comme acteur de son développement et de son changement, il n'est pas le résultat des circonstances de sa vie, mais en est aussi à l'origine de part des compétences qui lui sont propres :

- Une extraordinaire capacité symbolique (= représentations) ;
- La capacité à vivre par « procuration » (= rapport aux autres) ;
- La capacité d'anticipation qui augmente son « agentivité » parfois collective (= imaginer son futur) ;
- L'auto réactivité (= contrôler/réguler/réfléchir/évaluer).

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne la croyance qu'a chacun d'être capable d'influencer son fonctionnement psychosocial et les événements qui affectent sa vie → motivation

La modification du sentiment d'efficacité se joue à travers la confrontation à des situations de maîtrise, le modelage social (autrui = source d'inspiration), la persuasion sociale (encouragement/conseils) et la réduction du stress/aux exigences de la tâche. Dans le champ de l'éducation, l'excellence dépend de la combinaison de plusieurs sentiments d'efficacité chez les élèves mais aussi chez l'enseignant.

Le sentiment d'efficacité personnelle est un concept sociocognitif qui respect l'idée des effets émotionnels dans l'apprentissage

CITATIONS

- L'individu s'engage dans l'action parce qu'il est convaincu de pouvoir influencer son environnement.
- Aucune décision n'est prise sans émotion, et personne n'est motivé uniquement par le désir de maximaliser ses intérêts.

RÉFÉRENCES

Auteur : Laurent Cosnefroy

Titre : Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires

Ouvrage : Revue française de pédagogie n°147 2004.

PROBLÉMATIQUE

Les buts sont des médiateurs qui orientent les conduites motivationnelles dans l'acte d'apprendre. L'auteur cherche à montrer que l'utilisation de buts multiples permet de mieux comprendre la relation entre cognition et motivation dans le processus d'apprentissage.

MOTS CLÉS

Motivation. Cognition. Buts (maîtrise/performance). Sentiment de compétence. Échec/réussite. Intérêt.

SYNTHÈSE

La théorie classique des buts accentue l'opposition entre buts de maîtrise et buts de performance. Et valorise l'association buts de maîtrise et motivation intrinsèque. Réussir suscite joie et fierté, échouer honte et humiliation : 2 tendances qui font que l'activité du sujet oscille entre engagement et évitement. Étroitement lié à la compétence perçue. Pour construire de la compétence on peut utiliser :

- les buts de maîtrise : plus on apprend plus on est compétent. L'erreur est perçue alors comme un indice d'effort ou de stratégie.
- les buts de performance : être compétent signifie faire mieux que les autres. L'erreur est perçue alors comme une incompétence entraînant une conduite d'évitement.

Un problème difficile est soit une opportunité d'apprendre (buts de maîtrise) soit une menace pour l'estime de soi (buts de performance).

Vers une théorie des buts multiples (une conception qui cumule but de maîtrise et buts de performance). La poursuite conjuguée des buts de maîtrise et de performance est plus efficace que la recherche de la maîtrise seule. Cependant, la réussite d'une tâche complexe est favorisée par les buts de maîtrise. De plus, l'orientation vers les buts de maîtrise conduirait à des performances supérieures pour les sujets experts.

Buts et motivation intrinsèque

Les indicateurs de la motivation intrinsèque sont l'engagement spontané, le temps passé, le plaisir et l'intérêt que suscite l'activité. Une conduite intrinsèquement motivée sous-entend le besoin de compétence et d'autodétermination. La motivation intrinsèque est « une expression de la liberté du sujet ». C'est pourquoi, plus que le choix des activités (imposée par le contexte scolaire), ce sont les conditions (plaisir, intérêt) créés par l'enseignant qui déterminent la motivation des élèves.

La motivation extrinsèque peut amener le sujet à percevoir la tâche comme un défi excitant et l'encourager à s'engager. La recherche de la note ou de la performance (comme motivation externe) n'est pas défavorable à la motivation intrinsèque. Précurseur de la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque joue un rôle renforçateur.

La recherche de performance est compatible avec la recherche de la maîtrise et peut avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage.

L'évitement de l'échec est un but à part entière qui conditionne la conduite scolaire. La crainte de l'échec déclenche une protection de l'estime de soi, de son sentiment de compétence qui se traduit par un repli défensif (stratégies d'auto handicap). La crainte de l'échec est un activateur d'émotions (anxiété, honte) qui renforcent les buts d'évitements.

Trois types de buts complètent les buts de compétence :

- les buts à long terme : orientés vers le futur les élèves construisent des projets de vie qui jouent sur leur engagement scolaire. Les activités scolaires deviennent un moyen pour réussir.
- les buts d'évitement au travail : par crainte de l'échec l'élève produit un minimum d'effort. Réussir sans travailler est une preuve de sa compétence.
- les buts sociaux : vivre des expériences relationnelles satisfaisantes incitent à participer davantage en classe, à fournir plus d'effort et d'attention.

Un élève poursuit des buts à la fois scolaires (être compétent, réussir) et sociaux (relations avec l'autre, le groupe). Les élèves qui déclarent vivre des expériences relationnelles satisfaisantes participent davantage en classe, font preuve de plus d'effort et d'attention. En bref, les élèves font appel à une pluralité de buts (de compétence, scolaires, sociaux...) Tous ces buts peuvent se converger ou entrer en conflit.

Le rôle de l'enseignant et de la situation d'apprentissage dans la construction des buts.

Les critères pour évaluer les élèves constituent une variable décisive pour orienter les buts. Faire jouer la comparaison sociale (notes, groupes de niveaux, récompense) induit un climat compétitif qui facilite la recherche de performance. La part d'autonomie accordée aux élèves est une autre variable influant sur les buts. La valeur qu'accorde l'enseignant à certains buts influence les buts construits par les élèves. La compétence perçue, l'intérêt agissent de concert pour construire la motivation. C'est la confiance en ses capacités qui s'exprime par le sentiment de compétence.

CITATIONS

- En apprenant on construit à la fois des connaissances, des savoir faire et un sentiment de compétence (p. 123).
- (l'intérêt) état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive (p. 123).

RÉFÉRENCES

Auteur : François Dubet

Titre : Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?

Ouvrage : APMEP n°454, 15 août 2004, pp.628-640

PROBLÉMATIQUE

Pour répondre à la question du titre de l'article, l'auteur expose deux angles d'approche : le premier consiste à se demander ce qui se passe pour les élèves et le second à se demander ce qui a changé dans l'école. Parce que la motivation est la rencontre des élèves et d'un système, la rencontre d'une institution et de son public. Il faut donc raisonner sur les deux niveaux tout en essayant de prendre un peu de distance.

MOTS-CLÉS

Motivation. École. Institution. Motivation intellectuelle. Enseignant.

SYNTHÈSE

La motivation n'a pas réellement « baissée » au fil des années. C'est l'évolution de l'école et du système scolaire qui ont impacté la motivation des élèves. Certaines études montrent cependant que la motivation baisse au fur et à mesure que l'élève évolue dans ces études. Cette réalité a donc influencé la manière que les professeurs ont de motiver leurs élèves.

Il est difficile pour des élèves de se motiver car ils n'ont pas tous le même niveau de motivation et celles-ci sont diverses et variées. On constate que les élèves se rendent compte eux-mêmes de leurs difficultés à se motiver. Cette difficulté se trouve principalement dans le sens que l'élève porte à ce qu'il fait. Car l'élève a du mal à s'intéresser aux tâches, à rentrer dedans.

L'utilité sociale des études est un point relativement important à la motivation des élèves. S'ils comprennent l'utilité et les raisons de « pourquoi ils le font », ils seront nettement plus motivés. Il est donc primordial pour l'élève qu'il comprenne l'intérêt de faire des efforts afin d'en tirer les bénéfices plus tard.

Ce sont les élèves ayant trouvés une utilité dans leurs études qui vont être déterminés à atteindre leurs projets futurs. Le sentiment d'utilité chez un élève n'est pas évident à construire : plus l'élève est bon, plus l'utilité est forte, moins il est bon, plus l'utilité est faible.

Une autre dimension de la motivation des élèves concerne la motivation intellectuelle. Cette motivation est essentielle. On distingue deux types de motivation : l'extrinsèque et l'intrinsèque.

Le collège est l'endroit où le problème de motivation est le plus important. Notamment du fait de l'adolescence et de leurs fortes hétérogénéités.

Le collège est devenu « invivable » car il est déchiré entre deux objectifs : celui de scolariser tous les élèves tels qu'ils sont ; celui de les faire entrer dans une culture scolaire complètement définie par le lycée.

Le problème de motivation peut devenir pathologique de part deux facteurs : ce sont des adolescents difficiles à motiver. Le changement de nature des élèves est lié à un changement beaucoup plus profond de nature de l'école elle-même. Les rôles d'enseignants et d'élèves sont tout deux stressants, fatigants, épuisants ou encore injustes.

La motivation des élèves va être plus difficile à développer si le professeur lui-même n'est pas motivé.

Les élèves démotivés peuvent adopter différentes stratégies :

- La stratégie de « ne plus jouer ».
- La stratégie de « destruction de l'élève ».
- La stratégie de « violence contre l'école ».

CITATIONS

- Le collège est l'endroit où le problème des motivations se pose avec le plus d'acuité (p.633)
- L'hétérogénéité des élèves paraît insupportable au collège, mais les élèves sont tout aussi hétérogènes dans l'école élémentaire où cela ne choque personne (p. 634).
- Rétablir l'ordre, je crois qu'on peut le faire en mettant des pions, mais (...) pas disposés à en payer le prix (p. 638).
- Quand on demande aujourd'hui aux élèves (...) ils disent que c'est un système qui marche au mépris (p. 639).

RÉFÉRENCES

Auteur : Rolland Viau (interviewé par Jean-Michel Zakhartchouk)

Titre : Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ?

Ouvrage : Les cahiers pédagogiques n°429-430, pp. 7-9, 2005.

PROBLÉMATIQUE

Si la motivation est un des éléments essentiels quant à la réussite des élèves, il s'agit de trouver les facteurs influençant et favorisant celle-ci pour éviter la démotivation.

MOTS-CLÉS

Motivation. Apprendre. Plaisir d'apprendre.

SYNTHÈSE

L'auteur recense cinq facteurs relatifs à la classe sur lesquels peut jouer l'enseignant pour motiver les élèves :

- Les activités pédagogiques. Il s'agit de faire en sorte que les élèves y soient les principaux acteurs. Pour ceci, elles doivent tenir compte de l'intérêt des élèves, être authentiques, leur proposer un défi à relever, leur donner la possibilité de faire des choix.

- L'évaluation doit être centrée sur les processus d'apprentissage et non les produits. L'enseignant doit ainsi aider les élèves à s'améliorer. L'auteur propose 3 suggestions :

* l'erreur ne doit pas être assimilée à une faute pénalisante mais à une étape de l'apprentissage ;

* montrer aux élèves ce qu'ils savent, ce qu'ils ne savent pas, et les points où ils peuvent progresser ;

* rendre les progrès visibles par les élèves.

- Les sanctions et privilèges sont à manipuler avec précaution. Il ne s'agit pas de sanctionner une erreur d'apprentissage mais de comportement. L'utilisation de privilèges peut elle déplacer la motivation d'apprendre vers la motivation de la note.

- Un bon climat de classe est essentiel à la motivation à apprendre. Il est important que l'élève se sente en sécurité. L'enseignant minimisera donc la compétition au profit de la collaboration, et fera en sorte que chaque élève ait un sentiment d'appartenance à la classe.

- Enfin, l'enseignant lui-même doit veiller à ne pas rabaisser les élèves, les prendre en pitié ou les ignorer. Il doit être un modèle d'apprentissage et respecter les élèves, et doit être responsable en mettant tout en œuvre pour motiver les élèves, sans pour autant se sentir coupable de leur démotivation.

CITATIONS

- Pour susciter le plaisir d'apprendre, il faut que les élèves voient leurs enseignants apprendre et surtout aimer le faire (p. 8)

- Pour apprendre, il faut le vouloir bien sûr, mais aussi le pouvoir et en avoir l'opportunité (p. 9)

- Certes, on peut rêver que les élèves désirent avidement apprendre et être passionnés par l'école, mais soyons réalistes souhaitons d'abord et avant tout qu'ils soient motivés à apprendre ce qu'on leur enseigne (p. 9)

- Pour apprendre, il faut se sentir en sécurité, car apprendre, c'est risquer, tenter et explorer (p. 9).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Philippe Sarrazin, Jean-Pierre Famose
Titre : Plus c'est difficile et mieux je réussis
Ouvrage : Bulletin de psychologie n°475, p.107-111, 2005.

PROBLÉMATIQUE

L'objectif principal de cette recherche est d'éprouver dans le domaine sportif l'un des postulats fondamentaux de la théorie de la fixation de but selon lequel des buts spécifiques et difficiles conduisent à de meilleures performances, que des buts faciles ou vagues.

MOTS-CLÉS

Efficacité personnelle. Performance. Motivation

SYNTHÈSE

Cette recherche se propose d'étudier les effets de la fixation de buts, non pas avec des athlètes ayant une longue expérience dans la pratique sportive, mais des collégiens « tout venant », en situation d'apprentissage sportif. L'objectif principal est de valider l'hypothèse selon laquelle les buts spécifiques et difficiles conduisent à de meilleures performances que les buts faciles ou vagues.

De nombreuses études (Bandura, 1997) ont établi un lien positif entre l'efficacité personnelle et la performance : en effet, plus l'individu se sent apte à réussir une performance, meilleures sont ses performances. De plus, des travaux (Garland, 1985) ont fait état d'une relation positive entre la difficulté du but fixé, et le sentiment d'efficacité personnelle. Fixer un but difficile augmente la confiance de l'individu sur la tâche. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat : Premièrement, la fixation d'un but élevé par un superviseur à un subordonné, peut procurer un sentiment de confiance du premier envers le second, susceptible de renforcer la confiance du pratiquant (Locke, 1997). D'autre part, certains mécanismes cognitifs, semblables à ceux rapportés, pour expliquer les liens entre difficulté du but et performance, peuvent être invoqués. En attribuant un but difficile, il est possible de favoriser la construction de stratégies efficaces ou d'innovations techniques pour réaliser la tâche (Garland, 1985), ce qui, en retour, est susceptible d'affecter positivement le sentiment d'efficacité personnelle et la performance.

Pour l'expérience, cinquante-deux garçons ont été volontaires pour participer à cette expérience. Ils se sont rendus individuellement sur le lieu de l'expérience, durant leur temps libre. Leur tâche consistait à grimper une voie sur un mur vertical de 7,50 m de cotation 4+. Les participants n'avaient pratiqué cette activité que durant un ou deux cycles de sept semaines au cours de leur scolarité. Par ailleurs, leur pratique sportive, en dehors de l'école, était peu importante. Les sujets ont été assignés au hasard et équitablement à l'une des quatre conditions expérimentales suivantes : but difficile (« faites l'ascension en 15 secondes »), but moyen (« faites l'ascension en 45 secondes »), but facile (« faites l'ascension en 90 secondes »), et groupe contrôle (« faites de votre mieux »). Chaque participant a ensuite, effectué trois sessions tests sur trois jours différents, avec, à chaque fois, le même but à atteindre. Le sentiment d'efficacité personnelle des participants a été mesuré avant chaque tentative, et un retour sur le temps réalisé a été délivré après l'ascension.

Les résultats de cette recherche confirment l'hypothèse : les sujets assignés à un but concret et difficile, ou moyen, ont réalisé de meilleures performances que ceux assignés à un but facile ou vague du type « faites de votre mieux ». Dès la deuxième session, le groupe « but difficile » s'est distingué du groupe « but moyen », qui s'est lui-même distingué des deux derniers groupes, par des performances supérieures. Ces résultats révèlent entre autres choses qu'en demandant, à des collégiens, de « faire de leur mieux », ces derniers se comportent comme ceux assignés à un but facile. Ce but trop vague ne guide pas efficacement le comportement dans la mesure où il est compatible avec une grande variété de niveaux de performance (Locke, Latham, 1990). À l'inverse, les buts exprimés en termes quantitatifs et exigeants, conduisent à de meilleures performances.

En conclusion, cette expérience a confirmé l'intérêt de fixer des buts concrets et exigeants, accompagnés d'un retour d'information sur la performance réalisée, pour augmenter la motivation et la performance de collégiens confrontés à une tâche d'escalade. Des travaux restent néanmoins à conduire sur les raisons qui poussent un élève à valoriser et à accepter un tel but assigné.

CITATIONS

- Les buts spécifiques – c'est-à-dire, exprimés en durée, en charge, etc. – à atteindre, conduisaient à de meilleures performances que les buts vagues du type « faites de votre mieux », ou aucun but du tout (p.107).
- Plusieurs travaux (voir pour une synthèse, Bandura, 1997) ont constaté un lien positif entre l'EP et la performance : plus l'individu se sent capable de réussir une série de performances, meilleures sont ses performances (p.108).
- Des travaux ont rapporté une relation positive entre la difficulté du but fixé, et le sentiment d'EP (par exemple, Garland, 1985). Autrement dit, fixer un but difficile augmente la confiance de l'individu sur la tâche (p.108).
- La fixation, par un superviseur, d'un but élevé, à un subordonné, peut véhiculer un sentiment de confiance du premier à l'égard du second, susceptible de renforcer la confiance de ce dernier (Locke, 1997) (p.108).

RÉFÉRENCES

Auteur : Joëlle Proust, philosophe, directrice de recherche au CNRS
Titre : Les mécanismes de la volonté.
Ouvrage : Revue sciences humaines n°175, pp. 42-45, 2006

PROBLÉMATIQUE

Quel statut accorder à la volonté d'agir ?

MOTS-CLÉS

Volonté. Agir. Conscient.

SYNTHÈSE

Vouloir, c'est se préparer à exécuter une action, c'est-à-dire essayer de le faire, ce qui implique que trois conditions soient simultanément remplies : 1) avoir un but saillant à atteindre ; 2) savoir comment agir pour l'atteindre ; 3) avoir la motivation suffisante pour agir.

Dans un premier temps l'auteur évoque la chronologie de la conscience d'agir, Le cerveau agit en deux temps. Il se prépare d'abord à agir en vue d'un objectif, puis à faire le mouvement nécessaire.

La volonté consciente intervient après la préparation motrice précoce. Benjamin Libet, dans une expérience datant de 1983, montre que l'individu est conscient de sa décision 350 millisecondes après que son cerveau a commencé à réagir ; ce qui signifie que le cerveau prépare l'action avant même que le sujet ait conscience de la vouloir.

Dan Wegner, psychologue social avance la thèse selon laquelle la volonté ne joue aucun rôle causal dans l'action. D. Wegner explique que, l'individu a l'impression d'agir volontairement parce qu'il interprète l'action qui se déroule comme étant celle qu'il a voulue.

L'auteur porte cependant une critique sur l'expérience réalisée par B. Libet. La planification de l'action remonte au moment où le sujet a accepté la consigne qui a été donné auparavant. Par ailleurs, pour prouver que la volonté consciente n'est qu'une illusion, il faudrait prouver qu'il n'existe pas de lien fonctionnel direct entre ce qui cause l'agir et ce qui cause la conscience de l'agir.

Patrick Haggard et ses collaborateurs ont montré que la volonté n'est une illusion. Cette expérience ingénieuse montre que la conscience d'agir n'est pas seulement une illusion rétrospective mais qu'elle joue bien un rôle causal dans le processus de l'action.

En ce qui concerne le contrôle de l'action, les expériences de P. Haggard suggèrent que la conscience n'est pas liée à l'impulsion de l'action, mais intervient dans certaines étapes de son déroulement.

Le « modèle interne » est une sorte de scénario mental préalable qui a une double fonction ; c'est un mécanisme d'action : il permet de garder dynamiquement la trace de la commande, tout en observant si les conséquences de l'action sont dans la limite des variations acceptables. C'est aussi un mécanisme qui structure la conscience de l'action, en donnant à l'individu la conscience de son effort, de son but, et des principaux moyens employés.

La volonté consciente est un processus hiérarchique. Il a été question précédemment d'actions banales, comme prendre un verre ou allumer la lumière. Les actions plus sophistiquées, comme jouer aux échecs, se marier, apprendre le chinois demandent qu'on se donne des buts internes, c'est-à-dire qu'on planifie les choses en vue d'objectifs plus ou moins éloignés dans le temps. Une telle planification met en jeu non pas un seul modèle interne, mais plusieurs modèles hiérarchisés, chacun contrôlant les unités de comportement relatives à son niveau.

RÉFÉRENCES

Auteur : Françoise Labridy (questions rédigées par A. Davisse, M. Leveque, Y.-F. Montagne, réalisation : C. Leray).
Titre : EPS interroge Françoise Labridy
Ouvrage : Revue EPS n°320, 2006.

MOTS CLÉS

Psychanalyse. Singularité des élèves. Exultation des corps. Parole. Langage. Transfert. Savoir.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur montre en quoi la psychanalyse et l'exultation des corps sont liés en EPS. La « praxis de la parole » permet l'éclaircissement des savoirs subjectifs sur soi, par soi, et facilite la rencontre enseignant/enseigné propédeutique à tout apprentissage.

SYNTHÈSE

La psychanalyse nous enseigne à concevoir le rapport savoir/satisfaction comme le point de départ du progrès. Le rapport au savoir change selon que la satisfaction y est possible ou interdite. Il existe donc un décalage entre le savoir imposé et le sens subjectif qu'on lui prête.

Le passage de l'adolescence se fait par acceptation ou rejet des discours tenus par l'entourage proche. Il cherche à combler des « manques à savoir ou à être » ou encore ce qui fait « trou dans le savoir » en inventant des solutions. Le rôle de passeur de l'enseignant doit l'y aider par le dialogue, l'échange, un transfert de savoirs : fruit de deux désirs.

F. Labridy pose la question de la normalisation des comportements à partir de la santé : freins des motifs d'agir des élèves. Or l'EPS et le sport ont comme point commun la jouissance du corps dans le paroxysme de l'excès que l'idéologie de la santé ne peut que masquer. En prenant en compte le rapport singulier au savoir de l'élève, l'enseignant permet l'expression des satisfactions corporelles à travers les pratiques sportives ou motrices.

Mettre l'élève au centre du système, c'est donc analyser le lien qu'il entretient avec le savoir pour en orienter les méthodes d'enseignement. En ce sens, on ne peut adapter la singularité du sujet à une norme, un savoir autoritaire imposé.

Les enseignants doivent alors apprendre à écouter les nouveaux langages créés par les jeunes générations. Pourtant, la dévalorisation de la fonction de la parole et le pouvoir donné aux savoirs livresques de notre société brident le rôle utilitaire de l'enseignant. A eux de renouveler leurs pratiques pédagogiques pour qu'elles « demeurent en prise avec les sujets vivants »

CITATIONS

- [...] ne faut-il pas aussi que ces mêmes enseignants aient une certaine liberté d'analyse et d'interprétation du discours officiel de la discipline ? À quels enjeux de civilisation veut-on faire servir l'éducation physique en l'orientant vers une normalisation de plus en plus contraignante des comportements notamment à partir de la santé ? Pourquoi oublie-t-on une autre composante, celle de l'exultation motrice, celle de l'exubérance du jeu de vie qui trouve sa finalité dans la réalisation de la satisfaction pulsionnelle dans la seule utilité que celle de s'exercer (p. 8).

- En orientant l'EPS vers une normalisation de plus en plus contraignante des comportements notamment à partir de la santé, on oublie une autre composante celle de l'exultation, celle de procurer l'envie de vivre or on oublie en EPS la composante d'exultation motrice, de l'exubérance du jeu de vie qui trouve sa finalité dans la réalisation de la satisfaction pulsionnelle dans la seule utilité que celle de s'exercer.

RÉFÉRENCES

Auteurs : Philippe Sarrazin, Damien Tessier, David Trouilloud

Titre : Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches

Ouvrage : Revue française de pédagogie n° 157, pp. 47 - 177, 2006

MOTS CLÉS

Autonomie. Conduite de classe. Élève. Motivation d'accomplissement. Motivation pour les études. Style pédagogique

PROBLÉMATIQUE

Cet article a pour objectif de présenter l'état des recherches sur les pratiques enseignantes et leurs effets sur la motivation des élèves. Effectuée principalement dans le cadre de deux paradigmes théoriques – la théorie de la motivation à l'accomplissement et la théorie de l'autodétermination – la recension de ces travaux montre d'une part les conséquences positives d'un climat de maîtrise et les effets controversés d'un climat de compétition, et d'autre part les bienfaits d'un style soutenant l'autonomie des élèves au contraire d'un style contrôlant. Néanmoins, l'application à la classe des principes éducatifs issus de ces études, requiert de la part des enseignants une certaine prudence. La complexité du contexte naturel d'enseignement par rapport aux situations étudiées en laboratoire, les contraintes qui s'imposent à l'enseignant, qui réduisent sa liberté pédagogique et qui le poussent à être contrôlant envers ses élèves, ainsi que les limites méthodologiques des études par questionnaire, constituent les principales réserves à avoir quant à la validité écologique de ces recherches.

SYNTHÈSE

La théorie des buts d'accomplissement est un paradigme majeur ayant contribué au concept de « climat motivationnel ». D'autres théories tels que la théorie de l'autodétermination ont également contribué à alimenter les recherches sur ce concept.

Le climat motivationnel peut se définir comme un « contexte » car il est issu de la relation entre l'état interne du sujet et son environnement d'apprentissage. Pour manifester sa compétence, l'élève s'oriente sur un but de maîtrise ou de performance.

Le climat de maîtrise produit des conséquences positives sur les apprentissages scolaires. Les buts de maîtrise semblent valoriser les élèves. Le climat de compétition génère des effets controversés et semble porter préjudice à l'apprentissage.

La mise en place d'un climat motivationnel est conditionnée par la prise en compte de besoins psychologiques précis chez les élèves (autonomie, compétence et proximité sociale). La prise en compte de ces besoins favorise la motivation et l'engagement scolaire des élèves.

L'adoption d'un style pédagogique par l'enseignant a des répercussions sur le comportement scolaire des élèves. Un style « soutenant l'autonomie » est à favoriser. Cela facilite la motivation autodéterminée et amène l'élève à un ressenti positif et orienté sur sa personne. Un style « contrôlant » va entraver l'expression et conduit à une motivation non déterminée.

La complexité du contexte d'enseignement en EPS et les contraintes qui s'imposent à l'enseignant réduisent parfois la liberté pédagogique. Cela aboutit parfois à un style pédagogique directif (contrôlant).

Les études entreprises sur le climat motivationnel souffrent de certaines limites comme la complexité des paramètres à prendre en compte et reproduire le contexte d'enseignement dans son ensemble. De même qu'il existe des limites méthodologiques concernant les recherches effectuées.

CITATIONS

- L'enseignant semble devoir être plus que jamais un « motivateur » (p 148)

- Un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans le climat de maîtrise que dans un climat de compétition (p 157)

- Reconnaître que les élèves puissent avoir des sentiments négatifs envers les activités scolaires, faire preuve d'empathie à leur égard et être chaleureux sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée. (p 162)

- Les élèves dont le professeur soutient l'autonomie réussissent mieux à l'école (p 162)

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Mascret, maître de conférences à l'IUFM d'Aix Marseille, professeur Agrégé d'EPS

Titre : Acquisitions attendues en EPS, motivation, évaluation : la place du score

Ouvrage : Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, AEEPS, Vol 7, pp. 44-53, 2007.

MOTS CLÉS

Motivation. Évaluation. Score. Badminton. Apprentissage. Compétence.

PROBLÉMATIQUE

En EPS, les activités d'oppositions sont très présentes et le score, le résultat du match, du combat, de la confrontation constituent des éléments primordiaux chez les élèves. Compter les points, mettre en avant un score, comparer des résultats permettent-ils de motiver les élèves dans le cadre de l'apprentissage ? En quoi l'adaptation du score comme outil d'évaluation par l'enseignant d'EPS en badminton peut-elle contribuer à favoriser l'acquisition des compétences attendues dans cette APSA ?

SYNTHÈSE

Le fait de gagner ou perdre a des conséquences fortes sur la motivation de l'élève. En badminton, que ce soit au niveau fédéral ou au niveau scolaire, le score revêt un caractère central. On observe toutefois que l'évolution de la réglementation sur le comptage des points n'a pas le même objectif en EPS ou au sein de la fédération.

Pour cette dernière le score est une finalité, alors qu'en EPS l'utilisation du score peut-être un moyen pour favoriser l'apprentissage. En effet, en EPS, l'utilisation du score n'est pas un unique moyen de comparaison entre les élèves. Il peut faciliter d'une part l'évaluation des élèves par l'enseignant, mais aussi permettre à l'enfant de mieux cerner les difficultés qu'il rencontre et progresser.

Pour cela, l'enseignant peut mettre en place des situations de comptage adaptées. Par exemple, en créant des zones représentées par des couleurs (la zone centrale du terrain constitue la zone rouge et les zones dangereuses la zone verte). A l'issue du match, un nombre de points différenciés est attribué au joueur même s'il a perdu, il différencie la réussite d'un point selon la nature du placement du volant ou du déplacement de l'élève. Il ne s'agit plus alors de simplement gagner un match mais de rendre l'élève acteur de l'apprentissage. La motivation n'est pas alors centrée uniquement sur le score, mais elle porte également sur la compétence attendue pour obtenir un point.

En ce qui concerne l'aspect motivationnel du score, l'auteur fait état de trois moyens, apportés par ce dernier :

- Un moyen de relativiser la défaite car le score n'est ni binaire (gagné/perdu), ni brut (victoire ou défaite) ; il permet à l'élève de marquer des points malgré la défaite, il « n'a peut-être pas tout perdu ».
- Un moyen de mettre l'élève en réussite à travers le choix du/des critère(s) de réussite, mais surtout de son évolution qui doit permettre de renforcer l'investissement de l'élève. Pour cela, trois phases sont nécessaires : une phase d'entrée dans l'activité par une mise en réussite, une phase d'évolution progressive et une phase de stabilisation.
- Un moyen de concilier buts de performance et buts de maîtrise. On cherche ici à répondre au(x) critère(s) de réussite en intégrant des apprentissages moteurs, mais aussi méthodologiques, garants d'un investissement dans l'activité et dans les apprentissages.

Le score est également un outil d'évaluation important pour l'enseignant. Par exemple, lorsque l'enseignant organise des poules par niveau, il permet à l'élève d'avoir plus confiance en lui. Ceci est d'autant plus vrai notamment sur les premières rencontres où la différence de niveau n'est pas marquée, la motivation est entretenue.

On évaluera les compétences attendues grâce à cette répartition en niveaux, mais également en renforçant dans le comptage les notions de zones déjà décrites précédemment. L'évaluation est réalisée par l'enseignant avec des indicateurs clairs sur l'obtention de points selon des critères fixés par celui-ci. Il s'agit également de rendre lisible les acquisitions de compétences par l'élève lui-même. L'enfant est alors directement impliqué dans sa réussite et conserve une motivation suffisante pour poursuivre son apprentissage.

Le plaisir de l'apprenant est alors central, l'apprentissage grâce à des scores, des comptages, des adaptations de niveau facilitent l'évaluation et l'acquisition des compétences attendues au-delà de la simple recherche du plaisir de la pratique.

CITATIONS

- Les activités d'opposition sont massivement utilisées en EPS et le score, le résultat du match, du combat, de l'assaut, bref de la confrontation, cristallisent toutes les passions et peuvent conduire à des comportements plus ou moins extrêmes (p.44).
- Le score peut donc témoigner de l'acquisition de compétences motrices grâce à l'intégration dans celui-ci d'une modalité permettant de les évaluer.
- Nos propositions en badminton permettent d'envisager le score comme le moyen de témoigner simultanément du résultat du match et de l'acquisition de compétences (p.46)
- L'adaptation des modalités de score ne se limite pas à la recherche de l'intégration des compétences visées, elle peut également être réalisée dans un but motivationnel (p.48)
- Rechercher en EPS la seule motivation liée au plaisir de pratiquer conduit à une impasse professionnelle en occultant ce qu'il y a à apprendre dans cette discipline (p.53).

RÉFÉRENCES

Auteur : Fabrice Bolot, Docteur en droit, UFR STAPS

Titre : Le phénomène « Dispensateur » en EPS

Ouvrage : Revue E.P.S n°338, pp. 42-45, 2009.

MOTS CLÉS

Dispense. E.P.S. Enseignant. Elève.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur s'attache au phénomène « dispensateur », de plus en plus nombreux en EPS. Sur la base d'une enquête réalisée dans un lycée, il propose des éléments de réponses relatifs aux différents aspects de ce phénomène de dispense.

SYNTHÈSE

La citation d'Alain Hébrard, pour qui « l'EPS est une discipline à part entière et entièrement à part », reflète assez bien ce texte puisque nous nous apercevons que l'EPS fait face à un problème qui n'est pas présent dans les autres disciplines d'enseignements, le phénomène « dispensateur ».

La question est de savoir comment l'enseignant d'EPS répond aux raisons exposées par les élèves pour éviter la pratique sportive, sachant que différents acteurs sont concernés (les parents, le corps médical, l'enseignant, l'établissement).

L'enseignant doit connaître au mieux les profils moteurs, psychologiques et affectifs de ses élèves afin de favoriser leur apprentissage.

Ce qui rend difficile la tâche de l'enseignant est que la présence d'un certificat médical rend l'enseignant impuissant, d'autant plus que ce certificat est validé généralement par les parents et le corps médical (« valeur sûre »).

Les dispenses peuvent être catégorisées en deux parties :

- Les dispenses instituées qui sont des demandes de dispense justifiées.
- Les dispenses instituant qui sont des absences injustifiées ou des manœuvres pour ne pas pratiquer l'activité.

La première catégorie de dispense est celle retenue pour cette enquête. Sont exposées :

- les raisons physiques : lorsque les élèves ne sont pas aptes à pratiquer pour causes physiques, qu'elles soient visibles ou pas, peuvent dispenser l'élève sur le long terme, voir définitivement (souffle au cœur) ;

Les traumatismes physiques sont d'ailleurs assez fréquents comme raison de dispense (entorse, contusions), et demandent un certain temps d'arrêt.

- Les raisons psychologiques, sociales et culturelles : l'élève en période d'adolescence est en conflit avec son propre corps, en plein changement physique et physiologique, son estime de soi peut être modifiée. Par conséquent, ses relations sont souvent difficiles avec son entourage (enseignant).

La place du sport selon la culture, aura une incidence sur le taux de pratique des élèves pour l'EPS, ou pour certaine APSA (natation).

CITATIONS

- « L'enjeu corporel » passe alors bien avant l'enjeu scolaire (p. 44).
- Même s'il n'est pas attiré par l'EPS, un jeune, qui a de bonnes relations avec ses pairs, aura moins tendance à se faire dispenser qu'un élève solitaire ou mal à l'aise dans le groupe (p. 45).

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-François Dortier est un sociologue français qui dirige la revue sciences humaines. Il écrit aussi des livres et articles, plus particulièrement sur la question de l'humain

Titre : Comment je suis devenu un élève (presque) modèle

Ouvrage : Revue Sciences Humaines n°230, 2011

MOTS CLÉS

Motivation. Élève. Échec. Réussite scolaire

PROBLÉMATIQUE

L'école n'est pas une partie de plaisir pour tous les élèves. Une grande majorité d'entre eux ne se sentent pas à l'aise à l'école. Pourquoi certains élèves sont en manque de motivation, pourquoi certains ont un déclic ?

SYNTHÈSE

C'est l'histoire d'un jeune de 16 ans (JF Dortier) qui est dégoûté de l'école et qui enchaîne les ratés et les redoublements. Mais à un moment, il trouve un élément déclencheur à sa réussite et à sa motivation. Il passe d'un élève cancre à un élève qui prend du goût à travailler, à apprendre.

Mais comment est-ce possible de trouver en l'excitation intellectuelle, la récompense concrète d'une bonne note ?

Selon J-F Dortier, le goût d'apprendre est naturel, car apprendre est à la fois une disposition et une envie spontanée présente chez les enfants. Les enfants aiment apprendre comme ils aiment jouer. L'homme a par nature la passion de connaître. Mais s'il existe un plaisir à connaître, un goût spontané pour la connaissance, le savoir, beaucoup d'élèves s'ennuient et se morfondent en classe.

Et l'une des premières raisons est que les élèves sont vivants. Ils ont envie de bouger, de parler, de rire, de bavarder avec les copains. Le fait d'être assigné 7h sur une chaise devant des cahiers et livres est contradictoire avec l'énergie des élèves. Le désir de connaître existe, mais ne s'accorde pas spontanément avec les logiques de l'institution scolaire. On retrouve depuis quelques décennies ce que l'on appelle une CRISE de l'école qui est fortement liée à la course aux diplômes. Avec des enseignements peu adaptés aux envies, des parcours scolaires de plus en plus longs, une compétition plus rude.. la démotivation des élèves tient beaucoup à cela.

De nombreuses théories reposaient sur des motivations essentielles : le désir d'apprendre, le besoin d'accomplissement, les habitus familiaux, les systèmes de récompense et action. Mais depuis les années 60-70 une « révolution conceptuelle » s'est produite dans l'approche de la motivation. On met en avant la diversité des buts et des valeurs de l'élève. L'accent est mis aussi sur les mécanismes psychologiques d'autoévaluation de ses compétences. D'où la théorie d'autodétermination (TAD) de Edward DECI. Il part d'une distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque. Mais le problème est que la motivation extrinsèque est parfois un frein à l'intrinsèque. Tout parent rêverait de pouvoir donner aux enfants cette motivation intrinsèque qui procure le plaisir de travailler sans avoir le sentiment de le faire. Mais le rapport au savoir ou le sens qu'un élève donne à un enseignement reste un phénomène complexe et singulier. Donc la motivation relève de 4 types de valeurs : intrinsèque/extrinsèque, la motivation externe (récompense-diplôme), l'image de soi et l'aisance dans le domaine.

Il n'y a donc pas de recette miracle pour remotiver les élèves car il n'y a pas un ressort caché dans la tête des élèves. La motivation se construit en permanence.

CITATIONS

- Certains redécouvrent le plaisir d'apprendre en changeant d'orientation, ou en s'initiant à l'informatique en autodidacte (p.37)
- Apprendre est à la fois une disposition et une envie spontanée chez tous les enfants (p.38)
- Aristote affirmait déjà que l'homme a naturellement la passion de connaître (p.38)
- L'institution scolaire, forgée autour d'examens, de disciplines et d'horaires, n'est pas faite pour épanouir les élèves (p.39)
- Il n'y a pas de recette miracle qui permettrait de remotiver les élèves...(p.41)
- Tout ce qui a été détruit peut se reconstruire...(p.41)

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Mascret

Titre : Buts d'accomplissement et EPS

Ouvrage : Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21. 2013.

MOTS CLÉS

Buts d'accomplissement. Motivation. But de performance. But de maîtrise.

PROBLÉMATIQUE

A l'école, les élèves s'engagent dans les tâches selon la nature des buts qu'ils poursuivent. Alors que certains espèrent progresser, d'autres souhaitent se mesurer dans la compétition ou établir un record. Pour l'enseignant d'EPS, favoriser les apprentissages implique donc de mieux comprendre les motivations profondes de chacun.

SYNTHÈSE

Les motivations des élèves en EPS peuvent en partie s'expliquer par les buts qu'ils poursuivent. Contrairement aux idées reçues, la valorisation de la performance et de la compétitions en EPS est source de démotivation pour de nombreux élèves.

Le contexte social dans lequel évoluent les élèves représente un antécédent majeur de l'orientation des buts d'accomplissement.

Une situation d'apprentissage peut permettre de poursuivre à la fois des buts de performance et de maîtrise afin de répondre à la diversité motivationnelle des élèves. Les buts de performance prenant de plus en plus d'importance à mesure de l'avancée dans la scolarité. Il s'agit toutefois d'être attentif à maintenir l'envie de progresser et d'apprendre.

L'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise en EPS est favorable aux apprentissages. Pour favoriser ce climat, l'enseignant d'EPS peut manipuler différents paramètres : mise en place d'un défi, prise d'initiative, droit à l'erreur, mesure des progrès, individualisation de la tâche et du rythme de progression dans les apprentissages.

Un enseignant peut volontairement simplifier une tâche pour mettre les élèves en réussite et les motiver, particulièrement quand ces élèves ont une faible estime d'eux-mêmes. Favoriser la réussite de tous en début de cycle n'a d'intérêt que si la difficulté augmente progressivement, jusqu'à nécessiter une transformation de la motricité. La théorie de l'auto régulation propose d'agir sur le but de la tâche pour que l'élève puisse réguler son comportement en comparant le but fixé et le résultat obtenu.

CITATIONS

- La motivation est certes une variable éminemment personnelle, mais elle se nourrit grandement de l'environnement dans lequel évolue l'individu (p. 85).
- Une focalisation exclusive sur la performance et sur le résultat ne semble donc pas une voie prometteuse pour l'apprentissage des élèves en EPS et pour leur motivation (p. 87).
- Plusieurs travaux montrent qu'à mesure de l'avance dans la scolarité, l'environnement scolaire est de plus en plus marqué par les buts de performance (p. 90).
- Pour l'enseignant d'EPS, l'objectif est donc bien de mettre en place les conditions de la motivation des élèves dans chaque APSA enseignée (p. 92).
- Tous ces feed-back peuvent avoir une influence forte sur la motivation des élèves, et donc sur leur apprentissages (p. 96).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Denis Pasco, Cédric Roure, Gilles Kermarrec
Titre : La motivation en situation : un levier pour le professeur d'EPS
Ouvrage : Revue EPS n°364, pp. 10-12, 2015.

MOTS CLÉS

Rôle de l'enseignant. Conception de situation d'apprentissage. Motivation

PROBLÉMATIQUE

Des enseignants-chercheurs proposent une approche théorique de la motivation en situation, cherchant à étudier la manière dont les élèves perçoivent les APS en contexte.

SYNTHÈSE

La motivation a été avancée dans la littérature scientifique comme un facteur de la réussite scolaire. Un ensemble de théories explicatives ont été proposés en EP pour expliquer la manière dont les sujets perçoivent et interprètent les activités dans lesquelles ils sont engagés (théories des buts d'accomplissement, de l'efficacité personnelle, des attentes et de la valeurs). Cependant les chercheurs argumentent que ces théories ont peu d'impact sur les pratiques d'enseignement et suggèrent d'étudier la motivation des élèves dans le contexte même des situations d'apprentissages.

Un individu participe volontairement à une activité lorsqu'il y trouve un intérêt qui peut être individuel (préférence relativement stable pour une activité sous l'influence de ses connaissances) ou dépendant de la situation (l'effet attrayant des caractéristiques d'une situation).

Chen, Darst et Pangrazi ont explorés le construit théorique de la motivation en situation. Ils en ressortent cinq dimensions : la nouveauté, le défi, la demande d'attention, l'intention d'exploration et le plaisir instantané.

À partir de ces éléments, un instrument de mesure de la motivation en situation en EP a été construit et validé. Des études réalisées grâce à cet outil ont permis d'élaborer que les différentes dimensions n'agissent pas de manière identique sur l'intérêt en situation et qu'il peut y avoir des interrelations.

Le plaisir instantané représente la dimension présentant le plus d'influence sur la motivation. S'en suit l'intention d'exploration. La nouveauté et la demande d'attention ont un effet sur l'intérêt en situation via l'intention d'exploration, alors que le défi semble constituer une dimension indépendante.

Les cinq dimensions constituent autant de variable que l'enseignant peut manipuler pour la conception de situations d'apprentissages.

CITATIONS

- Un individu participe volontairement à une activité lorsqu'il y trouve de l'intérêt entendu comme un état psychologique qui émerge de l'interaction d'une personne avec une activité (p.10).
- Les enseignants d'EPS ont peu de prise sur les buts motivationnels des élèves entendus comme des dispositions individuelles à agir. Ils ont par contre toute liberté de concevoir des situations d'apprentissages engageant leurs élèves (p. 12).
- Il faudrait encourager les enseignant d'EPS à concevoir des situations d'apprentissages incluant des demandes cognitives et physique suscitant chez les élèves un plaisir instantané et une intention d'exploration (p.12).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Damien Tessier, Philippe Sarrazin

Titre : La motivation autodéterminée

Ouvrage : Tessier D, La motivation, pp. 29-46. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21. 2013

MOTS CLÉS

Autodétermination. Motivation intrinsèque, extrinsèque. Climat motivationnel.

PROBLÉMATIQUE

Constatant les efforts fournis par les sportifs dans le cadre de leur pratique physique, il ne fait aucun doute que le sport requiert de la motivation. Dans le même temps cette recherche de performance pousse certains à des faits de tricherie, de dopage ou de violence. L'auteur tente de rendre compte des éléments poussant à ces actes.

SYNTHÈSE

Cette étude présente les éléments constitutifs de la théorie d'autodétermination (TAD). Cette macro – théorie de la motivation et de la personnalité est conceptualisée sous la forme de 5 mini théories interreliées qui partagent cette vision organismique et dialectique du fonction humain.

L'une d'elles concerne la motivation intrinsèque versus la motivation extrinsèque. Il y a motivation intrinsèque lorsque l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle même et non pour une conséquence quelconque qui en découlerait. La motivation extrinsèque pour sa part, correspond à tout engagement dans une activité dans le but d'atteindre un résultat qui lui est associé, comme par exemple obtenir une récompense ou éviter une punition. Cette vision dichotomique (intrinsèque vs extrinsèque) de la motivation est fortement enracinée dans la culture scolaire et dans la culture sportive.

La motivation autodéterminée est caractérisée par différentes forme de motivation. Il y a motivation autodéterminée quand une activité est réalisée par choix, volontairement, spontanément. Il y a motivation non déterminée quand l'engagement dans une activité se fait sous contraintes, que celles-ci soient externes ou internes. Le continuum d'autodétermination permet de visualiser les différentes étapes à franchir, de l'absence totale de motivation pour une activité (amotivation) aux formes d'engagement les plus spontanées.

Le concept de besoin psychologique fondamental constitue la pierre angulaire de la dialectique organismique présumée pour la théorie de l'autodétermination. En effet la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, proximité sociale) favorise l'adoption d'une motivation autodéterminée et le bien être. Dans le cas contraire, cette non-satisfaction des besoins fondamentaux altère la motivation spontanée.

La personnalité joue aussi un rôle important dans la motivation comme on peut le voir avec la théorie des orientations de causalités : autonome (« individus qui tendent à privilégier les activités intéressantes , porteuse défi ») , contrôlée (« individus qui tendent à se comporter principalement en fonction des récompenses ou d'autres formes de contrôles qu'ils perçoivent dans l'environnement ») , impersonnelle (individus qui disent que les résultats désirés échappe a leur contrôle, ce n'est qu'une question de réussite ou de destinée). Ces orientations se construisent au gré des expériences de vie, selon leur contribution à la satisfaction des besoins psychologique fondamentaux

Le caractère organismique et dialectique de la TAD signifie que la propension naturelle de l'autodétermination et au bien-être de l'être humain ne peut s'exprimer que si des conditions environnementales particulières nourrissent ces besoins psychologiques fondamentaux. Le climat motivationnel correspond aux éléments du contexte social instauré par une personne en situation d'autorité. Le fait de favoriser les initiatives individuelles, transmettre des informations claires et structurées et s'impliquer chaleureusement auprès des élèves ou des pratiquants sportifs, constituent les 3 facteurs susceptibles de nourrir leurs besoins fondamentaux.

CITATIONS

- Plusieurs études ayant comparé les conséquences de la MI par rapport à la ME sur l'apprentissage et les performances sportives ont conclu à la supériorité de la première (la MI) sur la seconde (la ME) (p.32).

- Dans la plupart des cas, les comportements sont accomplis soit pour éviter un sentiment de culpabilité ou de honte soit pour valoriser son égo (p. 34).

RÉFÉRENCES

Auteur : Christophe Gernigon. Professeur et Vice-doyen chargé de la recherche scientifique à la Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique de Montpellier
Titre : La motivation à réussir : une dynamique de buts
Ouvrage : Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21. 2013

MOTS CLÉS

But d'accomplissement. Motivation. Sentiment de compétence. Pédagogie.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur se demande pourquoi certains défis sont-ils tantôt si rebutants tantôt si attractifs ? Pourquoi, dans certains contextes, la motivation à atteindre un but semble-t-elle imperméable aux difficultés, aux échecs passagers, voire à la pénibilité des efforts requis ? Et si cela dépendait de la nature du but, de ces caractéristiques ?

SYNTHÈSE

La motivation à réussir se différencie d'autres types de motivation dans la mesure où elle s'exerce dans certains contextes, appelés contextes d'accomplissement, au sein desquels il est important de se sentir compétent, en réussite. Les buts d'accomplissement comme système dynamique se décompose en système de but et se sous but. Ces buts peuvent être un buts d'approche ou d'évitement.

- Les buts de performance : le sujet recherche à produire des performances supérieures aux autres.
- Les buts de maîtrise : le sujet vise l'amélioration de ses compétences, le progrès, la maîtrise de la tâche.
- Les but d'évitement de la performance : le sujet cherche à éviter de montrer aux autres son incompetence.
- Les buts d'évitement de la maîtrise : le sujet cherche à éviter de s'engager dans des situations qu'il ne maîtrise pas.

À partir de la théorie des systèmes dynamiques, l'auteur modélise les buts en termes de systèmes intégrant trois types d'information clés pour la motivation d'accomplissement : les attentes de compétence, le bénéfice pour le soi que représente l'atteinte du but et la menace pour le soi associée à l'échec. En effet, de nombreuses recherches ont mis en évidence les liens entre les buts d'accomplissement et diverses stratégies de protection ou de valorisation de soi. L'implication dans un but d'approche ou dans un but d'évitement résulte de l'intégration d'informations en des interactions relatives au bénéfice et à la menace pour l'estime de soi véhiculées par un but, ainsi qu'aux attentes de compétences à l'égard de ce but. Les interactions entre ces types d'informations sont résumées par une équation qui détermine la forme du paysage des attracteurs d'approche et d'évitement, lequel permet de prédire les états d'implication vers ces buts et leurs fluctuations.

Concernant la gestion des buts par l'enseignant, l'éducateur ou l'entraîneur, il est important de proposer des buts générant à la fois des attentes de compétence moyennes à fortes et une perception qui bénéficie pour le soi, donc des buts difficiles mais néanmoins accessibles. Enfin, le climat motivationnel influence les buts poursuivis : lorsqu'on va mettre en place un climat de maîtrise, les élèves vont avoir tendance à viser un but de maîtrise.

CITATIONS

- Nous retiendrons les termes « but de maîtrise » (...) pour désigner respectivement un but auto-référencé et un but normativement référencé (p.48).
- On peut éprouver un sentiment de compétence après avoir atteint un but consistant à maîtriser une tâche ou à progresser dans cette tâche (p. 48)
- Selon A. J. Elliot et M.A. Church, quand on doute de ses compétences, on ne cherche pas à rivaliser avec les autres (p.50).
- Promouvoir les buts de maîtrise à travers un climat motivationnel (...) généralement moins risquée (p.64).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Philippe Roy, Damien Tessier

Titre : Pédagogie de la motivation en sports collectifs

Ouvrage : Tessier D, La motivation. Editions Revue EPS, collection Pour l'action n°21. 2013

MOTS CLÉS

Pédagogie. Motivation. Sports collectifs. EPS.

PROBLÉMATIQUE

Face à l'augmentation de la sédentarité, des comportements en marges des normes sociales et des tendances consuméristes des adolescents, l'enseignant d'EPS comme l'entraîneur et l'éducateur sportif semblent devoir être plus que jamais des « motivateurs ». Comment relever un tel défi professionnel et instaurer une pédagogie de la motivation ?

SYNTHÈSE

La rythmique de l'intervention influence la mise en œuvre d'une pédagogie de la motivation. Les temps forts de pratique participent notamment à l'instauration d'une structure favorable aux apprentissages. Les temps faibles de pratique sont propices à favoriser la proximité sociale et à soutenir l'autonomie des élèves.

Avec une classe de « type 1 » (très bons travailleurs scolaires), la pédagogie de la motivation vise essentiellement à valoriser l'intérêt intrinsèque des activités proposées.

Avec une classe de « type 2 » (élèves moyens), la pédagogie de la motivation vise plutôt à expliquer et à matérialiser la nécessité de changer de comportement afin de favoriser l'intériorisation des objets d'apprentissage régulés extrinsèquement. Le soutien de l'autonomie de élèves s'inscrit dans un cadre structuré dont les limites sont clairement définies.

Avec une classe de « type 3 » (rapport positif à l'EPS et négatif à l'école), l'intériorisation des contenus d'apprentissages et des règles sociales passe par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. Les velléités de mise en œuvre d'une pédagogie de la motivation sont souvent entravées par des pressions qui émanent du contexte d'intervention ou de l'intervenant lui-même, et qui ont pour effet de réduire les ressources que le superviseur alloue dans l'interaction avec les supervisés.

Face à la diversification des activités de loisir sportif et à l'évolution des attentes des joueurs, fonder son intervention sur une pédagogie de la motivation devient une nécessité pour les entraîneurs. En contexte sportif, l'instauration d'une telle pédagogie repose sur les mêmes principes qu'en contexte scolaire : valoriser l'intérêt intrinsèque des activités et favoriser l'intériorisation des régulations extrinsèque par la mise en place d'un environnement structuré et chaleureux qui stimule les initiatives individuelles.

CITATIONS

- A la fin du cours, l'enseignant convie ses élèves à se regrouper au « salon ». C'est à nouveau un temps fort psychologique (écoute, bilan et annonce du thème de la prochaine leçon) qui va permettre à l'enseignant de fixer les éléments importants de la structure (p. 71).

- Néanmoins, face à des classes de « type 2 » ou de « type 3 », si le principe d'instaurer un climat motivationnel structuré, chaleureux et incitatif demeure, sa concrétisation nécessite des adaptations spécifiques pour favoriser l'intériorisation des motivations extrinsèques (p. 72).

- En laissant aux élèves la possibilité de choisir les règles du jeu au début de chaque match, l'enseignant favorise l'intériorisation et donc le respect de ces règles (p. 77).

- Il s'agit de passer « d'une pédagogie de l'imposition, de l'effort brut, de l'obligation, etc. » à « une pédagogie de l'induction de la motivation, de la recherche du plaisir à court terme, etc. » sans pour autant renoncer à faire progresser les joueurs (p.80).

RÉFÉRENCES

Auteur : Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie

Titre : Peut-on susciter le désir d'apprendre ?

Ouvrage : Revue « Sciences humaines » n°268, pp. 40-43, 2015

MOTS CLÉS

Désir d'apprendre. Motivation, Curiosité. Intérêt.

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, P. Meirieu montre que tous les élèves ne sont pas spontanément curieux, voire même qu'ils éprouvent souvent du désintérêt à l'apprentissage. C'est pourquoi il met en avant certaines voies pour parer à ces problèmes et pour pouvoir mobiliser l'ensemble des élèves.

SYNTHÈSE

La motivation est une notion récente. Jusqu'au XX^{ème} siècle, la majorité des « éducateurs » considèrent que les enfants sont nés pour apprendre ce que les adultes leur impose. Ainsi, certains enseignants prennent les élèves les plus dociles pour leur apprendre, tandis que pour d'autres il faut attendre que le désir d'apprendre émerge de lui-même.

L'enfant ne doit pas être considéré comme une « page vierge » où on inscrirait les savoirs qu'on lui dicte parce que l'enfant est un être complet et inachevé. En effet, seul le sujet désirant peut s'engager dans un apprentissage. « L'enfant est sujet et nul ne peut apprendre à sa place » (Congrès de l'Education Nouvelle, 1921).

La motivation est complexe et ne dépend pas que de l'intérêt de l'élève, car cet intérêt peut avoir deux sens : celui d'être intéressé par, ou bien d'être dans son intérêt.

La conception de « l'enfant spontanément curieux » confond deux désirs : le désir de savoir et le désir d'apprendre. C'est deux notions sont liées, mais ce n'est pas parce qu'on veut savoir, que l'on veut forcément apprendre.

La motivation ne doit pas forcément précéder la transmission, car cela reviendrait à imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore. C'est pourquoi il faut remplacer la notion de « motivation » par « mobilisation ». En effet, le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge, mais de créer les conditions pour que les élèves se mobilisent pour apprendre.

Pour créer ces conditions, l'auteur propose 4 voies pédagogiques :

- l'utilisation sociale des connaissances scolaires qui permet à l'apprenant de se mettre en position d'usage futur de ce qu'il apprend (motivation expectative).
- la démarche de projet qui mobilise les élèves autour d'une situation valorisante et qui permet des acquisitions dont le sens est perceptible.
- les situations-problèmes conçues pour éviter la « dérive collective ». En effet, la réussite de la tâche collective risque de rendre les élèves « chômeurs » car ils ne surpassent pas. L'obstacle est donc au cœur de ce dispositif.
- la rencontre avec une œuvre culturelle : la culture relie ce que chacun a de plus intime avec ce qui est le plus universel.

CITATIONS

- Les désirs de l'enfant ne peuvent être abolis par décret. Il faut, pour le moins, « faire avec » ». (p.1)
- Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières ; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore (p.2)
- Le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – [...] –, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs que l'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne. (p.3)
- Ce n'est pas à l'élève de « se motiver », c'est à l'école de le motiver pour les savoirs et la culture. (p.4)
- Une école qui se veut démocratique ne peut, en aucun cas, faire de la motivation un préalable (p.5)
- Quiconque considère l'enfant comme une page vierge sur laquelle s'inscriraient les savoirs qu'on lui dicterait se coupe du sujet désirant qui, seul, peut s'engager dans un apprentissage (p. 40).
- La motivation de l'élève ne peut se réduire à l'invocation incantatoire de « l'intérêt de l'élève » (p. 41).
- En réalité, les enfants veulent, bien souvent, savoir, mais ils préfèrent - et de loin - savoir sans apprendre (p. 41).
- Et, précisément, c'est pas parce que ce qui l'intéresse n'est pas toujours dans son intérêt - et vice-versa!- que la motivation fait question (p. 41).
- Il faut se demander systématiquement si l'absence de motivation d'un élève vient du fait qu'il n'a jamais réussi (p. 42).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Olivier Deconinck, professeur d'EPS et Isabelle Deconinck, professeur d'EPS

Titre : L'indice de grimpe : un indicateur au service de l'apprentissage

Ouvrage : Revue E.P.S n°365, pp. 63-65, 2015.

MOTS CLÉS

Escalade – Indice de grimpe – Motivation intrinsèque – Estime de soi – Progrès.

PROBLÉMATIQUE

Les auteurs font de l'indicateur de grimpe un outil de progrès et un moyen de rendre le cours d'escalade motivant en impliquant l'élève dans son projet.

SYNTHÈSE

Les auteurs présentent un outil pour permettre aux élèves de visualiser directement leurs progrès. De par sa spécificité, l'escalade requiert de « *choisir et conduire un déplacement en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la tractions des bras* ».

Cet outil se nomme l'Indice de Grimpe (IG). C'est le produit du temps (en seconde) par le nombre de prises de mains utilisées lors de la réalisation d'une voie.

Sa mise en œuvre se traduit donc sur divers plans :

- des capacités (appuis précis, poussée des jambes plus efficace ...)
- des connaissances (vocabulaire spécifique, connaissance de l'activité...)
- des attitudes (maîtrise des émotions, communication ...)
- des compétences méthodologiques et sociales (raisonnement logique, prise en compte de ses capacités)

La mise en place de cet indice va permettre d'améliorer l'engagement des élèves, mais surtout de privilégier la qualité et la quantité de travail grâce à des situations personnalisées (en bloc, en traversée, en verticale). Les élèves effectuent la mesure de leur IG quand ils veulent.

L'indice de Grimpe a fait ses preuves : deux classes ont été comparées au niveau des résultats au DNB (2,8 points de plus que la classe n'ayant pas utilisé l'IG durant leur cycle), des progrès au cours du cycle (le temps d'ascension a été réduit d'environ 46,4 % ainsi que le nombre de prises utilisées à réduit de 93 %), de leur niveau final (48 % des élèves font des voies plus difficiles), des connaissances opérationnalisées (l'action des membres inférieurs s'est accentuée par rapport à celle des membres supérieurs), des attitudes renforcées (au niveau de la persévérance et de la concentration) et aussi des compétences mobilisées (nombreux progrès au niveau de l'analyse des voies et des trajets réalisés).

Toutefois, il n'a pas de réel impact sur les élèves dont l'objectif principal est d'arriver en haut et de réussir la voie.

CITATIONS

- Le développement de ces compétences (mise en projet, raisonnement logique et rigoureux, prise en compte de ses potentialités, prise de décisions adaptées et la collaboration) est nécessaire et aucune ne doit être négligée car l'escalade est une activité motrice exigeante physiquement, mentalement, énergivore et dans laquelle l'aspect stratégique a une grande importance (p. 63).
- L'indice de grimpe permet de créer des conditions d'apprentissage propices à une amélioration de la réussite des élèves (p. 65).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Anthony Van de Kerkhove, professeur agrégé d'EPS, lycée Duhamel du Monceau, Pithiviers, et Xavier Racinais, professeur agrégé d'EPS, Lycée F. Magendie, Bordeaux
Titre : Motif d'agir, mobile, objectif... L'embarras du choix !
Ouvrage : Revue EPS, n°368, pp. 20-23, 2015.

MOTS CLÉS

Motif d'agir. Mobile d'agir. Choix. Objectifs.

PROBLÉMATIQUE

Les programmes de lycée technologique et professionnels ont introduit depuis les années 2000 une compétence visant l'entretien et le développement de soi. Malgré la volonté de l'institution d'asseoir cette nouvelle conception, des difficultés de mise en œuvre, d'évaluation, de sens et d'engagement pour les élèves sont évoqués par les praticiens. Le choix de l'élève dans la construction de la compétence doit faire l'objet d'une attention particulière de la part du professeur d'EPS.

SYNTHÈSE

Depuis peu, le lycéen doit être capable en CP5, de s'occuper lui-même de son projet de transformation. Le professeur d'EPS a cependant des difficultés à motiver les élèves et à faire en sorte qu'ils trouvent un sens à la formation qu'il propose. Il semblerait que cette difficulté vienne du choix du projet de transformation qui fonde la compétence.

Le « motif d'agir » et le « mobile » sont synonymes et représentent ce pourquoi l'élève veut se transformer. Cette raison est personnelle à chaque élève. L'« objectif » indique quoi transformer. Il se choisit parmi les possibles. Or les professeurs d'EPS proposent de choisir le projet de transformation grâce à l'expérimentation des trois mobiles proposés en amont. Les élèves choisissent donc une transformation à partir d'un ressenti et non d'un motif d'agir (exemple : « Je vais choisir le mobile 3 car c'est une vitesse plus tranquille »). Cela a pour conséquence une dénaturation du choix qui fausse l'éducation au choix. De plus, cela n'a plus de sens pour les élèves qui se démotivent.

Pour pallier ce contresens didactique, il est préférable de changer l'organisation du cycle. Au lieu de faire découvrir les trois mobiles dans les trois premiers cours, les auteurs proposent de résoudre le problème en 4 étapes :

- 1) Mieux se connaître, cerner hiérarchiser ses motifs d'agir. Dans cette étape 1, l'enjeu de l'enseignant est de rendre l'élève plus conscient de ce qu'il est et pourrait devenir, en créant des liens réels et effectif avec les connaissances sur les méthodes d'entraînement, leurs effets et leurs conditions d'efficacité.
- 2) Choisir et justifier son choix d'objectif,
- 3) Concevoir et éprouver une forme d'entraînement,
- 4) Réguler et évaluer son projet d'entraînement.

Il y a cependant des obstacles au bon déroulement de cette création. Les élèves ont parfois des difficultés à exprimer leur choix. Il est pourtant primordial qu'ils le fassent seul sans l'aide du professeur (le risque est que le motif émane de l'enseignant lui-même). Celui-ci doit alors user de stratégies pour faire réfléchir l'élève par lui-même. Les auteurs proposent que dès le niveau 3 de compétence, la notion de motif d'agir « personnel » soit explicitée et parcourue par l'élève (contrairement à ce que propose les programmes).

Enfin, la contrainte temporelle à laquelle font face les enseignants implique des priorités et arrangements didactiques. Le travail sur le choix de l'objectif doit être privilégié au détriment des connaissances relatives aux trois objectifs, qui peuvent s'acquérir ultérieurement et par d'autres biais.

CITATIONS

- Si les termes « motif d'agir » et « mobile » semblent synonymes, il apparaît que le premier est plus facile à comprendre et plus lisible pour les élèves et leurs parents
- Le motif d'agir désigne « ce qui engage l'élève vers un projet d'entraînement »
- Si l'objectif de transformation renvoie au « quoi transformer », le motif d'agir renvoie au « pourquoi se transformer »
- Cette force qui oriente l'élève vers un objectif de transformation plutôt qu'un autre, le mobile d'agir, ne doit-elle pas plutôt s'ancrer sur des sources motivationnelles liées à l'histoire personnelle de l'élève, ses aspirations singulières, son environnement social, sa culture familiale, qui sont indépendantes de la forme de travail proposée ?
- D'emblée, l'enseignant peut se heurter à la difficulté de faire exprimer par l'élève ce qui le motive réellement (...) Soit il éprouve des difficultés à mettre des mots sur ce qui pourrait le pousser à s'engager, soit il ne perçoit rien de saillant dans sa vie personnelle lui permettant de faire un choix significatif. »
- La relation pédagogique doit faire preuve de suffisamment de finesse et de subtilité pour faire émerger la formalisation du motif sans l'induire directement
- L'objectif se choisirait donc parmi les possible tandis que le motif se justifierait par le seul choix personnel (p.20)
- L'enjeu est alors pour l'enseignant de rendre l'élève plus conscient de ce qu'il est et de ce qu'il pourrait devenir (p.22)
- L'urgence du temps nous pousse à privilégier le sens à la connaissance (p.23)
- Engager l'élève dans la construction de la CP5 nécessite de lui laisser les mains libres sur ce qu'il souhaite advenir, quel que soit le niveau de compétence attendue (p. 23)
- «C'est en engageant l'élève dans une authentique activité d'entraînement fondée sur des choix personnels qu'il lui sera possible de donner du sens au « savoir s'entraîner » en répondant au « pourquoi » et au « pour quoi »

RÉFÉRENCES

Auteur : Amélie Barranger, Professeur agrégée EPS, Avrilles (49)

Titre : Parcours et paroles d'accrocheurs

Ouvrage : Revue eNov n°9, Juin 2015, Revue pédagogique de l'Académie de Nantes

MOTS CLÉS

Rôles de l'enseignant. Accrochage et décrochage scolaire. Équilibre

PROBLÉMATIQUE

L'auteure s'interroge sur l'accrochage et le décrochage scolaire. À travers le témoignage d'élèves en lycée professionnel, elle fait une analyse de la motivation qui anime l'élève et donne des pistes aux enseignants afin de trouver l'équilibre entre les deux concepts.

SYNTHÈSE

Pour régler le problème du décrochage scolaire, il faut plus s'intéresser à l'accrochage.

Il existe deux phases de décrochage, le "drop-in" qui désigne les élèves présents physiquement en cours mais qui ont la tête ailleurs et le "drop-out" lorsque ces derniers ne sont plus présents physiquement (Dominique Glassman). L'enjeu est de ne pas laisser l'élève à parvenir au second stade.

Chaque élève a son propre parcours d'accrochage. L'accrochage chez l'élève est guidé par la motivation.

Motivation qui peut être de deux ordres :

- Intrinsèque : travailler pour obtenir de bonnes notes, ne pas être collé, faire plaisir à ses parents et son professeur, faire partie d'un groupe.
- Extrinsèque : l'élève s'inscrit dans un projet plus large et voit se défilier le but à atteindre dans un avenir proche ou lointain.

Et c'est au professeur d'amener l'élève vers cette motivation extrinsèque :

- En installant une durée : faire en sorte que l'engagement de l'élève soit sur du plus long terme. Mettre à jour, rendre visible les liens entre les différents apprentissages.
- En travaillant sur l'intensité : lui faire accéder à un degré supérieur d'investissement. Évaluer régulièrement et faire un retour sur ces évaluations. Expliciter les enjeux des apprentissages. Mettre en place une remédiation individuelle. Le faire participer à son apprentissage.
- En l'orientant vers d'autres directions : étendre son accrochage vers d'autres disciplines, projet d'établissement, projet d'avenir, travail en équipe, tutorat de l'élève.

Il faut donner du sens et de la cohérence à ce qu'il entreprend.

CITATIONS

- Un prof qui nous motive, qui nous montre qu'il est content d'être là (p. 4).
- L'enseignant doit programmer leur succès sans pour autant fixer ou programmer des tâches trop faciles (p. 4).
- Le décrochage constitue une façon de se singulariser dans le groupe de jeunes lycéens qui ont poursuivi la même poursuite d'étude... tout d'un coup démissionner c'est rompre avec un groupe social lycéen (p. 5).

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Solbes, professeur agrégé d'EPS, Collège Hélène de Fonsèque, Surgères (17).

Titre : Un exemple de typification de séances en demi-fond

Ouvrage : Revue EPS n°374, pp.65-67, 2017.

MOTS CLÉS

Sédentarité. Sentiment de compétence. Motivation. Autodétermination.

PROBLÉMATIQUE

Le cycle de demi-fond programmé pour des adolescents se heurte souvent à des préjugés tenaces et récurrents : les plus sportifs ne se retrouvent pas toujours dans des dispositifs éloignés de leurs pratiques et les autres sont rétifs à des activités leur procurant peu de satisfactions. L'enseignant se trouve alors face un triple défi : s'appuyer sur les représentations initiales, rendre les élèves pleinement acteurs et actifs et proposer une forme de pratique scolaire différenciée selon les capacités des élèves.

SYNTHÈSE

L'activité de demi-fond est une activité exigeante. De plus, elle ne suscite que peu voir pas d'intérêt pour la plupart des élèves. L'augmentation du nombre d'élèves en surcharge pondérale et la chute du nombre de pratiquant d'activités physiques en dehors de l'école entraînent une forte hétérogénéité au sein de chaque classe. L'enseignant a pour mission de mettre tous les élèves en activité et les amener vers la réussite. Il va préparer des séances individualisées qui permettront de choisir parmi les programmes celui qui sera le plus adapté en fonction de chaque élève. À chaque séance quatre projets sont proposés, adaptés à chaque profil d'élève, (*Projet A : non pratiquant ; Projet B : pratiquant régulier ; projet C : pratiquant sportifs et projet D : adaptés à certaines pathologie*).

Ces adaptations vont favoriser le sentiment de compétence et l'autodétermination. La finalité pour l'enseignant est de faire passer d'une motivation extrinsèque à une motivation autodéterminée. Pour cela, l'organisation, le contenu des séances, ainsi que la validation et les régulations, sont des éléments fondamentaux pour susciter le sentiment d'autodétermination chez les élèves.

Les séances et les exercices se veulent variés, adaptés aux ressources de chacun, entrecoupés de temps de récupération (active, adapté). La mise à disposition d'une fiche à chaque fin de séance permet aux élèves d'appréhender leur potentiel énergétique. Cela constitue un bon indicateur de la connaissance que peut développer l'élève et cela peut également lui permettre d'envisager les contenus des séances suivantes.

L'auteur fait état de trois leviers possible pour solliciter et entretenir la motivation pour le demi-fond :

1. La conduite autonome de la séance de travail
2. L'adaptation de la charge de travail
3. Le travail de groupe qui favorise l'engagement de tous

Le choix de réaliser une activité de typification, d'expériences proposées aux élèves doit répondre à un triptyque « proscrire, amplifier, connecter » (*Adé D. et Komar J.*) et prend en compte :

- Les modalités de développement des ressources physiologiques
- L'acceptation psychologique des zones d'inconfort physiologique
- L'importance des temps de repos, des récupérations.

Cette démarche offre une stratégie d'enseignement motivante pour les élèves, réalisable dans le cadre scolaire, à partir de contenus d'enseignement précis, adaptés à chacun mais aussi à travers l'utilisation de connaissances théoriques (*échelle de Borg...*). C'est ainsi que l'élève travaille sur le même type de séance, mais à un volume de travail toujours plus important. Grâce à ces multiples répétitions, les élèves pourront progresser et soulever des charges de plus en plus lourdes sans atteindre à aucun moment l'intégrité physique. En raison de l'inexpérience de certains, voire de la plupart des élèves des exercices maximaux et supra-maximaux, l'enseignant devra ritualiser dès le début de cycle la prise de pouls en fin d'échauffement avec des repères internes. Toutes ces possibilités, choix et stratégies à disposition de l'enseignant d'EPS sont une des pistes pour proposer un enseignement motivant pour les élèves et permettent un réel engagement de tous les élèves

CITATIONS

- Afin de susciter un sentiment d'autodétermination, les élèves doivent être en position de décider et gérer le contenu de leur séance (*p.65*)
- Notre travail s'inscrit dans cette perspective et vise à donner aux élèves des espaces de « dévolution » à partir de leurs capacités personnelles (*p.65*)
- Le besoin de proximité sociale, associé au besoin d'autonomie et au sentiment de compétence composent en effet les trois piliers sur lesquels se forge le sentiment d'autodétermination. (*p.66*).
- Pour construire un environnement qui puisse susciter une activité de typification, les expériences proposées répondent au triptyque « proscrire, amplifier, connecter »(...) (*p.67*).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Maxime Travert, Ghislain Hanula
Titre : Réussir avec sa manière
Ouvrage : Revue EPS n°377, p.64-67, 2017

MOTS CLÉS

But. Réussite. Choix. Projet. Résultats

PROBLÉMATIQUE

La mise en relation de façon dynamique des buts poursuivis et des moyens utilisés est un gage de réussite des élèves. Les auteurs illustrent leur propos dans deux activités, le football et le demi-fond.

SYNTHÈSE

L'idée est de donner à l'élève la main sur sa réalisation en lui proposant de déterminer de « réussir avec sa manière ». Face aux autres ou à lui-même, il devra ainsi choisir une façon d'agir en tenant compte des objectifs fixés et effectuer ses choix en fonction des résultats obtenus.

Au regard de l'objectif « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou individuel dans un jeu aménagé à effectif réduit » la manière consiste à construire et participer à un projet de jeu offensif ou défensif : le but est que l'équipe de l'élève gagne le match. La responsabilité de l'élève, ainsi que celle de ses coéquipiers, sera directement engagée dans ce projet de jeu qu'il devra concevoir et mettre en œuvre après une analyse préalable du rapport de force. Suite à deux affrontements minimum, les équipes analysent les scores obtenus à partir d'une grille de lecture dans le but de dégager les points forts et les points faibles de l'adversaire sur les plans offensifs et défensifs.

Lorsque l'enseignant et les élèves considèrent que le bilan est correctement effectué, vient le moment du choix de la manière avec laquelle l'équipe souhaite rencontrer les adversaires. Le choix s'expérimente et se valide en deux temps :

- dans un premier temps, l'équipe teste des projets de jeu en imposant à l'adversaire des contraintes précises.
- puis dans un second temps, le projet de jeu remplace la contrainte.

L'aboutissement de cette démarche est atteint lorsque les deux équipes se rencontrent avec chacune leur manière de jouer, faisant ainsi part de leur cheminement tactique et de la pertinence des choix effectués.

Les attentes du CA1, qui concernent particulièrement le demi-fond au cycle 4, consistent à « gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance » et « s'engager dans un programme de préparation individuel ». À ce niveau, l'intention se situe dans l'individualisation du parcours de l'élève durant le cycle.

La situation visée est de réaliser un effort réparti sur 12 minutes, avec un temps effectif de course compris entre 9 et 12 minutes, fractionné ou non. L'objectif pour l'élève sera de réaliser la meilleure performance possible sur le temps de l'épreuve qu'il aura choisi. L'élève va tout au long du cycle choisir, tester et ajuster des durées avec des intensités pour déterminer l'épreuve dans laquelle il pourra réaliser une performance optimale, sachant que le pourcentage de Vitesse Maximale Aérobie sera préalablement fixé par l'enseignant selon les durées de course choisies. Plus le temps de course choisi sera faible, plus l'intensité exigée sera importante ; à l'inverse, plus le temps de course sera important, plus l'intensité demandée sera réduite. Il y aura donc plusieurs manières de réussir que l'élève devra expérimenter afin de déterminer celle qui est le plus à même de le faire réussir. Par des essais successifs, au fil des séances, il devra choisir son propre cheminement qui sera matérialisé par une couleur de dossard signalant publiquement son allure. Cela constitue un moyen d'individualiser le parcours de l'élève durant le cycle et lui donne un pouvoir d'agir sur sa réalisation.

CITATIONS

- La réussite de l'élève [...] le(s) buts atteint(s) et le(s) moyens(s) utilisé(s) : il est possible de tempérer un échec [...] avec la manière (p.64)
- La réussite de l'élève est indissociable de l'instauration d'une relation dynamique entre le(s) but(s) atteint(s) et le(s) moyen(s) utilisé(s) (p.64).
- La nécessité de proposer des formes de travail et des contenus les plus pertinents pour faire réussir tous les élèves incite à réinventer les propositions et dispositifs pédagogiques au regard des motivations et des capacités d'élèves de plus en plus sédentaires (p.65).
- Il y aura donc plusieurs manières de réussir que l'élève doit expérimenter pour se poser la question de celle qui est la plus à même de le faire réussir (p.66)
- En proposant à l'élève de s'impliquer directement dans la recherche de la manière avec laquelle il compte atteindre le but visé (...), nous espérons donner du sens et de l'énergie à son engagement (p.67).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Christophe Gernigon

Titre : La motivation à réussir : une dynamique de buts

Ouvrage : Dossier EPS n°85. L'engagement de l'élève en EPS. pp.47-65, 2018.

MOTS CLÉS

Motivation. Sentiment de compétence. EPS. Évitement.

PROBLÉMATIQUE

Pourquoi certains défis sont-ils tantôt si rebutants tantôt si attractifs ? Pourquoi, dans certains contextes, la motivation à atteindre un but semble-t-elle imperméable aux difficultés, aux échecs passagers, voire à la pénibilité des efforts requis ? Et si cela dépendait de la nature de ce but, de ses caractéristiques ?

SYNTHÈSE

La motivation à réussir se différencie d'autres types de motivation dans la mesure où elle s'exerce dans certains contextes, appelés contextes d'accomplissement, au sein desquels il est important de se sentir compétent, en réussite. Le facteur principal de la motivation à réussir est donc le sentiment de compétence que l'on s'attend à éprouver après avoir atteint un but d'accomplissement.

Buts d'accomplissement et modalités d'appréciation de la compétence

Lorsqu'on cherche à maîtriser une tâche ou à progresser dans cette tâche, le but poursuivi est défini par une modalité auto-référencée de la compétence (but de maîtrise). Lorsqu'on cherche à faire mieux que les autres, le but poursuivi est défini par une modalité normativement référencée de la compétence (but de performance). Un but de maîtrise est favorable à la motivation, tandis qu'un but de performance ne l'est que lorsqu'on est certain de sa réussite.

Buts d'accomplissement et valence de la cible

Un but se référant à une issue agréable que l'on souhaite connaître est un but d'approche, tandis qu'un but se référant à une issue désagréable que l'on souhaite éviter est un but d'évitement. La combinaison des deux modalités d'appréciation de la compétence (maîtrise ou performance) et des deux valences possibles d'un but (agréable ou désagréable) aboutit à la définition de quatre buts d'accomplissement : maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche et performance-évitement. La combinaison de trois modalités d'appréciation de la compétence (référence à la tâche, référence à soi ou référence à autrui) et des deux valences possibles d'un but aboutit à l'existence de six buts d'accomplissement : tâche-approche, tâche-évitement, soi-approche, soi-évitement, autrui-approche et autrui-évitement.

Les buts d'accomplissement comme système dynamique

Un but est un système complexe hiérarchique composé de différents niveaux de sous-buts et de déterminants. Le système des sous-buts et de leurs déterminants s'auto-organise en intégrant ses propres éléments de manière cohérente vers un seul but qui sera stable (intégration statique) ou vers plusieurs buts conflictuels et instables (intégration dynamique).

La dynamique d'attraction vers l'approche ou vers l'évitement

Globalement, les buts d'approche sont favorables à la motivation à réussir, tandis que les buts d'évitement sont défavorables à ce type de motivation. Les états motivationnels fluctuent selon des trajectoires attirées par l'attracteur d'approche ou l'attracteur d'évitement. Ces trajectoires peuvent se stabiliser ou non dans ces attracteurs selon l'étendue de leur attractivité et leur force d'attraction.

Les rôles combinés des attentes de compétence, de bénéfice et de menace pour le soi

L'implication dans un but d'approche ou dans un but d'évitement résulte de l'intégration d'informations en interaction relatives au bénéfice et à la menace pour l'estime de soi véhiculées par un but, ainsi qu'aux attentes de compétences à l'égard de ce but.

Quelle gestion des buts par l'enseignant, l'éducateur ou l'entraîneur ?

Il est important de proposer des buts générant à la fois des attentes de compétence moyennes à fortes et une perception de bénéfice pour le soi, donc des buts difficiles mais néanmoins accessibles. Instaurer un climat motivationnel de performance, promouvant l'adoption de buts de performance est une stratégie risquée, favorable à la motivation des meilleurs, mais défavorable à celle des autres. Instaurer un climat motivationnel de maîtrise, promouvant l'adoption de buts de maîtrise, représente la stratégie motivationnelle la plus sûre.

CITATIONS

- Tout but est un système complexe hiérarchique puisqu'il se décompose en un certain nombre de sous-buts qui peuvent eux-mêmes comporter d'autres sous-buts... (A.W.Kruglandski & col, Academic Press, 2002).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Géraldine Escriva-Boulley, Damien Tessier et Philippe Sarrazin
Titre : L'engagement de l'élève en EPS. La motivation autodéterminée
Ouvrage : Dossier EPS n°85. L'engagement de l'élève en EPS. pp.67-73, 2018.

MOTS CLÉS

Motivation. Engagement / Désengagement. Théorie de l'autodétermination. Style motivationnel.

PROBLÉMATIQUE

En EPS comme dans les autres disciplines scolaires, l'engagement de l'élève est multiforme. Il peut renvoyer à son investissement physique, à sa performance, à son niveau d'attention et d'écoute des consignes. Au regard de ces différentes dimensions, les théories de l'autodétermination peuvent constituer une réponse pour rendre compte de la motivation et de l'engagement des élèves.

SYNTHÈSE

La motivation renvoie à l'ensemble des forces qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but. La théorie de l'autodétermination reconnaît l'existence de différents types de motivation :

- la motivation autonome qui correspond à l'implication délibérée de l'élève dans une tâche parce qu'il la considère comme amusante, représentative de ses valeurs et utile.
- la motivation contrainte lorsque l'élève a le sentiment d'être obligé de s'engager dans une activité car il perçoit des pressions externes ou internes (culpabilité)
- l'amotivation qui correspond à l'absence de volonté d'agir chez un individu.

Chez l'élève c'est la motivation autonome qui le pousse à agir positivement, avec intensité, concentration et volonté, alors que la motivation contrainte et l'amotivation vont entraîner une baisse de l'engagement et d'effort

La théorie de l'autodétermination distingue également trois besoins psychologiques chez l'élève : le besoin d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. L'association de ces trois besoins est primordiale pour que l'élève soit motivé en EPS

Le style motivationnel de l'enseignant joue un rôle dans l'engagement de l'élève. Il y a des comportements qui sont susceptibles de soutenir ou menacer les trois besoins psychologiques des élèves. Trois dimensions de style motivationnel existent : le soutien de l'autonomie, la structure et l'investissement interpersonnel. Des recherches ont été effectuées sur la corrélation entre l'engagement de l'élève et le style motivationnel. Ainsi :

- En fonction de son style motivationnel, l'enseignant participe à satisfaire ou à frustrer les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (autonomie, compétence, proximité sociale) qui, en retour, affectent la qualité de leur motivation et de leur engagement dans les apprentissages.
- Quand les élèves ont le sentiment que leur professeur d'EPS soutient leur autonomie, qu'il est particulièrement proche d'eux et que le cours est bien structuré, alors ils rapportent une plus grande satisfaction de leurs besoins psychologiques et manifestent en retour un meilleur engagement en EPS.
- Une formation fondée sur la théorie de l'autodétermination permet aux enseignants de modifier leur style motivationnel dans le sens d'un plus grand soutien des besoins des élèves et d'une réduction des comportements « contrôlant ».
- Les élèves sont sensibles au changement de style de leur enseignant : ceux dont l'enseignant a suivi une formation fondée sur la théorie de l'autodétermination rapportent une meilleure motivation, un engagement et des efforts plus importants ainsi qu'une augmentation de la pratique physique en dehors de l'école.
- Le style motivationnel de l'enseignant affecte l'engagement des élèves dès le premier quart d'heure de cours

L'activité de l'enseignant et l'engagement des élèves s'influencent mutuellement. Quatre étapes sont repérées : 1) la structuration du dispositif ; 2) les élèves face à la situation d'apprentissage ; 3) l'enseignant face aux comportements des élèves ; 4) les élèves face au style motivationnel de l'enseignant.

Dans une dynamique motivationnelle vertueuse, l'enseignant va proposer des dispositifs stimulants : des tâches qui favorisent la réussite immédiate et/ou les interactions sociales. Cela va amener les élèves à faire preuve d'un engagement plus important et d'une motivation autonome. Ce qui va amener l'enseignant à soutenir les besoins de ses élèves et c'est ce qui entraîne également les élèves à faire preuve d'engagement important et de motivation autonome.

A l'inverse dans une dynamique motivationnelle délétère, l'enseignant propose des situations d'apprentissage peu stimulantes avec des tâches répétitives, individuelles ou qui génèrent plus d'échecs que de réussites, alors on pourra voir des élèves qui font preuve d'un engagement moins important, voire d'un désengagement et d'une motivation contrainte. A partir de là, l'enseignant peut basculer d'une dynamique délétère à une dynamique vertueuse. S'il reste dans la dynamique délétère, il va menacer les besoins des élèves ce qui va entraîner un engagement moindre voire d'un désengagement de la part des élèves. S'il bascule dans la dynamique vertueuse, il va percevoir le manque d'engagement des élèves et se rattraper en apportant du soutien aux besoins des élèves. Il va permettre à ses élèves de faire preuve d'engagement important et de motivation autonome.

CITATIONS

- Dans le contexte scolaire, le terme « engagement » (...) correspond à la qualité de l'investissement des élèves dans les activités scolaires, c'est-à-dire avec les personnes, activités, buts, valeurs et lieux qui leur sont reliés (p. 67).
- L'engagement serait la manifestation externe et visible de la motivation, qui en constituerait la source ou la toile de fond (p. 68).
- La TAD considère que tous les élèves, quels que soient leur âge, sexe, vécu ou origine socio-économique possèdent une tendance naturelle au développement et des ressources motivationnelles internes qui sous-tendent une motivation et un engagement de qualité dans les activités d'apprentissage (p. 68).
- Autrement dit, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux est une condition indispensable pour que les élèves développent une motivation optimale en EPS, et s'engagent efficacement dans les tâches d'apprentissage. Il semble donc important de connaître des facteurs qui facilitent la satisfaction de ces besoins et ceux susceptibles de l'entraver (p. 68).
- Le premier geste professionnel qui va affecter la motivation et l'engagement des élèves, c'est la structuration de l'apprentissage conçue par l'enseignant (p. 71).

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Mascret, maître de conférences à l'IUFM (Aix-Marseille Université).

Titre : L'engagement de l'élève en EPS : les buts d'accomplissement

Ouvrage : Travert M., Rey O., L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85, pp. 77-84, 2018.

MOTS CLÉS

But d'accomplissement. Engagement. Maîtrise.

PROBLÉMATIQUE

La théorie des buts d'accomplissement a pour principal objet l'analyse des conduites humaines tournées vers la démonstration de la compétence. Elle permet de mieux comprendre les réactions émotionnelles, les croyances et les comportements des individus engagés dans une situation où leur compétence personnelle est évaluée. Le besoin d'accomplissement résulte du besoin de faire la démonstration de sa compétence et/ou d'éviter d'avoir à faire la démonstration de son incompétence. En EPS, (mais aussi à l'école) la majorité de ce que vit l'élève renvoie à la notion d'accomplissement : l'élève est responsable de ses résultats, il n'est pas sûr de réussir et les résultats sont valorisés. Ce besoin d'accomplissement a donc une influence sur son engagement.

SYNTHÈSE

Il existe quatre buts d'accomplissement. Ils s'appuient

- d'une part sur deux façons de démontrer sa compétence : la comparaison aux autres et l'amélioration des compétences, appelées aussi respectivement but de performance et but de maîtrise.
- d'autre part, sur deux motivations : l'approche qui est une anticipation positive de l'activité qui favorise l'engagement, et l'évitement qui est une anticipation négative de l'activité qui favorise un comportement de fuite.

On obtient alors quatre buts d'accomplissement :

- Le but maîtrise-approche : il favorise un engagement à long terme grâce au plaisir et l'apprentissage en voulant s'améliorer dans l'activité.
- Le but maîtrise-évitement : l'élève a une relation négative avec l'effort, la motivation, les résultats et la compétence perçue mais malgré cela, il voudra apprendre, car l'élève ne veut pas régresser dans l'activité.
- Le but performance-approche : l'élève veut toujours gagner. Il pense que ses habilités sont génétiques. Cela favorisera peut-être son engagement lorsqu'il se sent supérieur, mais à l'inverse, s'il n'est pas sûr de réussir, il ne prend pas le risque d'échouer et ne s'investit plus. Il prend beaucoup de plaisir lorsqu'il gagne mais n'en prend pas quand il perd. L'EPS est pour lui un lieu de compétition et non d'apprentissage.
- Le but performance-évitement : l'élève pense qu'il n'a pas le don du sport. Il ne fera alors aucun effort et ne ressentira que des émotions négatives en EPS. Pour toutes ces raisons, il ne s'engagera pas

Pour engager les élèves, il faut surmonter trois obstacles :

- Modifier leurs buts de motivation en favorisant les buts de performance-approche et maîtrise-approche.
- Centrer les élèves sur la maîtrise de la tâche et le progrès personnel en ne proposant pas trop de compétition.
- Faire intégrer aux enseignants les avancées des recherches pour qu'ils changent leur manière d'enseigner.

L'auteur propose l'exemple de pratique du « 12 secondes relais-vitesse » pour illustrer une forme de pratique scolaire qui favorise l'apprentissage et l'engagement de tous les élèves.

CITATIONS

Le besoin d'accomplissement résulte du besoin de faire la démonstration de sa compétence et/ou d'éviter d'avoir à faire la démonstration de son incompétence (Famose, 1990) (p.77).

- L'engagement peut s'envisager selon une perspective motivationnelle (p.77).

- Les élèves qui s'engagent vers des buts de maîtrise-approche prennent plus de plaisir à court terme (Biddle et al., 1996) (p.78).

- Un élève qui s'engage en EPS ou dans les tâches proposées par l'enseignant en poursuivant des buts de maîtrise-approche adopte un comportement favorable aux apprentissages à la fois moteurs et éducatifs (p.78).

- Si l'élève s'engage avec un but de performance-approche, les conséquences sont globalement positives, mais pas systématiquement pour les « bonnes » raisons » (p.79).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Delas Y, Tessier D.

Titre : Apprendre à penser « positif » : une des clés de la réussite sportive ?

Ouvrage : Travert M., Rey O., L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85, pp. 99-115, 2018.

MOTS CLÉS

Motivation. Style optimiste. Style explicatif. Pensée positive. Réussite sportive. Sentiment de contrôle. Performance sportive.

PROBLÉMATIQUE

L'optimisme, l'espoir ou la confiance sont souvent cités pour expliquer le versant motivationnel de la performance, sportive. Mais quels sont les mécanismes psychologiques qui se cachent derrière ces termes ? Comment l'entraîneur ou le pratiquant peuvent-ils s'y prendre pour agir sur ces déterminants « invisibles » de la performance ?

SYNTHÈSE

Les auteurs s'interrogent sur ce qui se passe psychologiquement dans la tête des sportifs qui leur permettent ou non de rebondir après des événements négatifs.

Selon eux, l'optimisme comme le pessimisme sont des traits de la personnalité qui selon les cas permettent d'expliquer certaines différences entre les individus. L'optimisme permet aux sportifs de mieux gérer certaines situations mêmes difficiles, d'avoir une meilleure confiance en soi, d'entrevoir des performances meilleures à venir et d'être plus persévérant. Les sportifs pessimistes sont plus touchés par les résultats contre performant et ont plus de mal à rebondir.

Pour les auteurs, les entraîneurs doivent déceler et analyser, à l'aide d'indicateurs et questionnaires, le degré d'optimisme ou de pessimisme des sportifs afin de trouver des stratégies adéquates et efficaces. Pour eux, l'espoir peut se définir comme un processus cognitif qui trouve son essence dans les capacités à définir ses buts, ses objectifs. Le pessimisme renvoie à des faits que les individus ont un contrôle sur les événements alors que l'optimisme renvoie à des événements qui peuvent échapper au contrôle de l'individu. L'espoir se structure dès l'enfance et les individus qui possèdent un niveau d'espoir élevé ont une meilleure estime d'eux même, des attentes de réussites plus grandes et créer des émotions plus positives. A l'inverse, les individus avec un faible niveau d'espoir ont des comportements de démission face aux échecs récurrents et sont incapables de rebondir. Pour les auteurs, développer l'espoir chez les sportifs pourrait être intéressant afin d'augmenter leur réussite et leur engagement. Pour cela, les sportifs pourraient avec l'aide des entraîneurs identifier les buts qu'ils se fixent. L'entraîneur accompagne les sportifs à développer différentes stratégies mises en œuvre pour suivre la progression vers les buts à atteindre. Il entretient une motivation soutenue des sportifs en les encourageant et en montrant son enthousiasme.

Toutefois, Damien Tessier et Yves Delas expliquent que les attributions causales correspondent aux causes perçues et émises par les individus pour expliquer la réussite ou l'échec d'un événement. Ces causes peuvent être internes ou externes à l'individu, l'impliquant ou non dans le résultat, qu'il contrôle ou non, et de récurrence plus ou moins variable.

C'est ainsi que les messages apportés par les entraîneurs aux sportifs doivent être ciblés afin de produire des feed-back fonctionnels pour inciter des attentes de réussite et de persistance de performance. Les auteurs soulignent que les individus ont tendance à attribuer le même type de causes aux différents événements auxquels ils sont confrontés. Ce type explicatif, s'il est positif, engendre chez les sportifs de meilleures performances, un sentiment de contrôle plus prégnant, montre des aspects plus positifs sur les attentes de réussite et joue sur le niveau d'anxiété. Ils pensent que pour le faire évoluer pour passer d'un style pessimiste à celui d'optimiste, et de ce fait modifier l'orientation, l'entraîneur peut le faire par des interventions adaptées. Celles-ci permettront aux sportifs de leur donner confiance et d'améliorer leur sentiment de compétence et de contrôle sur les événements. Toutefois, il est nécessaire que ces modifications soient adaptées au public concerné pour éviter des dérives comme un excès de confiance ou un manque de remise en question de la part du sportif.

CITATIONS

- En définitive, bien que relevant d'un trait de personnalité, la disposition de l'optimisme n'en demeure pas moins malléable, et un travail spécifique pourrait par exemple permettre aux athlètes de développer des pensées plus positives, d'augmenter la confiance en soi et de relativiser certains échecs (p. 102).
- La principale différence avec l'optimisme réside dans la capacité de contrôle exercent les individus sur les événements (p. 103).
- Pour un sportif, avoir de l'espoir c'est donc être capable de se fixer des objectifs clairs et réalistes, mais c'est aussi mettre en place des stratégies pour atteindre ses objectifs et conserver intacte de sa motivation (p. 103).
- Il est donc indispensable que ce dernier soit enthousiaste et que cet enthousiasme soit communicatif afin de motiver les sportifs, et que ceux-ci se sentent soutenus (p. 106).
- En définitive, l'entraîneur peut agir sur les styles explicatifs en orientant de façon adaptée les attributions de ces sportifs afin de leur (re)donner confiance, d'améliorer leur sentiment de compétences et d'augmenter leur perception de contrôle sur les événements (p. 114).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Olivier Madelain, Enseignant EPS, Collège Liberté Drancy (93) / Ambroise Le Pannérer, Enseignant EPS, Collège Liberté Drancy (93)

Titre : Maintenir l'engagement lors de séquences longues : l'exemple du dispositif « classe ta classe »

Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS N°275, 2018

MOTS CLÉS

Séquence longue. Lassitude. Engagement. Relais vitesse. Défis collectifs

PROBLÉMATIQUE

Cet article pose la question des conditions préalables à remplir pour accroître l'efficacité des apprentissages lors des séquences longues. Les auteurs font état des difficultés à tirer profit de cet allongement de la séquence. Ce constat porte plus particulièrement en milieu difficile sur certains élèves, sans cesse en quête de nouvelles expériences, susceptibles de refuser avec vigueur toute répétition et installation du travail dans la durée. Dès lors, si ces séquences longues se présentent comme une solution permettant de laisser à ces élèves le temps d'apprendre, comment résoudre ce phénomène de lassitude accru dans des APSA où la redondance des situations et des formes de pratique est à la fois un passage obligé et une conséquence de la logique de l'activité ?

SYNTHÈSE

Cet article concerne la diminution de la lassitude des élèves lors de cycles longs en relais vitesse. Pour ce faire, un dispositif nommé « classe ta classe » a été mis en place (en séance 2) comme inducteur motivationnel au service des apprentissages.

C'est à travers 4 étapes – « défiez-vous avec classe », « défie-les avec ta classe », « classe ta classe », « classe ton collège » - que ce dispositif fonctionne. Le but étant de faire des défis en relevant une distance totale à effectuer sur un temps donné (30 secondes). Tout d'abord, les affrontements sont effectués entre binômes, puis entre les groupes d'une même classe, ensuite classe contre classe et pour terminer entre d'autres établissements utilisant ce dispositif.

À travers le caractère compétitif donné à l'activité, les élèves ont trouvé du sens aux savoirs visés, ce qui leur a permis de se diriger vers la réalisation de projets dans lesquelles ils s'inscrivent.

Nous pouvons également noter que la réitération (en séance 10) de ce qui a été mis en place avec suivi par l'usage d'application numérique a permis d'avoir une motivation prolongée.

Dans un second temps la cohésion de groupe a été grandement développée. Enfin, dernier point positif, les élèves progressent par augmentation de leurs ressources physiologiques ou motrices due aux nombreuses répétitions. Les auteurs ajoutent même que le dépassement de soi a été constaté malgré l'apparition de la fatigue.

De manière générale, on tire de ce dispositif les constats suivants : 1) un fort impact motivationnel (émulation collective, les élèves souhaitent améliorer leur temps et défier ceux des autres classes ; 2) un engagement moteur important (marqué par l'envie de réussir et de « faire réussir » la classe) et une acquisition de savoirs visés tout au long de la séquence.

CITATIONS

- Même l'élève le plus motivé, l'enseignant le plus engagé ou encore le dispensé le plus aguerri sont susceptibles de ressentir une certaine lassitude (p.17).
- Rappelons que la confrontation répétée à une tâche motrice est la condition première de la réussite dans l'acquisition d'habiletés motrices nouvelles (p.17)
- Passer d'un centrage sur la performance comme but à une appréhension de la performance comme moyen (p.18).
- La distance totale parcourue par les coureurs est utilisée comme élément de comparaison « interclasse (p.20).
- Ce dispositif constitue un point d'appui utile à l'enseignant pour engager le travail sur la posture, la qualité des appuis et la coordination motrice (p.21).