

Comment motiver les élèves ?



Vincent LAMOTTE – 2022

Quelques profils motivationnels d'élèves en EPS



L'élève motivé par le prof.
(Élève) *Monsieur, monsieur, regardez-moi*



L'élève démotivé par le travail proposé

(Prof) *Arrête de faire le clown et fais ce que je te demande*

(Élève) *Monsieur, on fait foot ?*

L'élève motivé par la note
(Élève) *Est-ce que l'exercice est noté ?*
(Élève) *Quel est le barème ?*

L'élève motivé par le jeu
(Prof) *Reste concentré*
(Élève) *Quand est-ce qu'on joue ?*
(Élève) *Il est nul cet exercice !*

L'élève démotivé par l'EPS
(Prof) *Allez, fais un effort*
(Élève) *De toute façon, ça sert à rien que j'essaye, je suis nul !*
(Élève) *Je n'aime pas l'EPS*

L'élève motivé par sa réussite
(Élève) *Monsieur, vous pouvez regarder à quel endroit j'impulse ?*

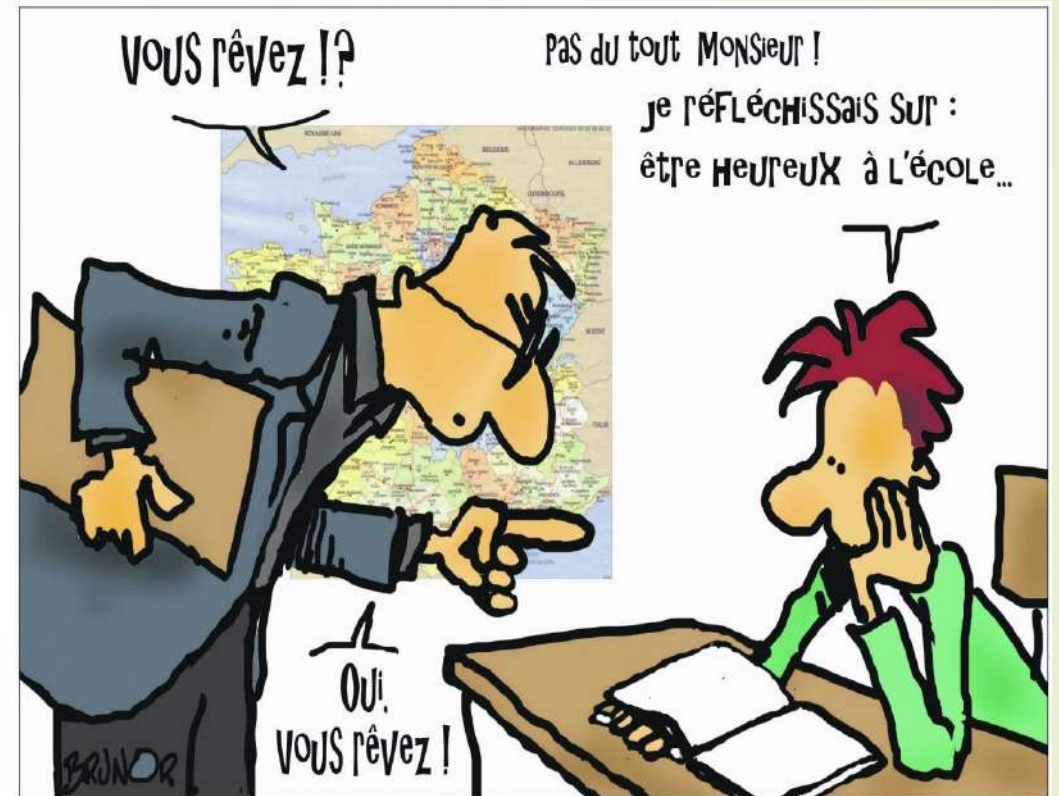
« Élève peu motivé ». Quel professeur n'a jamais porté ce jugement sur ses élèves ?

Pourtant, toute conduite est motivée et éminemment personnelle, car fruit de l'interaction entre le sujet et son environnement.

C'est ainsi qu'un élève s'engage – ou pas – dans une activité scolaire pour 3 raisons :

- il doit, veut ou peut se fixer et atteindre un but
- Il cherche à éprouver des sensations agréables
- Il agit pour protéger ou renforcer son estime de soi

Dans cette perspective, l'enseignant possède une responsabilité centrale dans le déclenchement, la direction, l'intensité et l'entretien de l'activité de ses élèves.



Comment motiver les élèves en EPS ?

1 - Où il est question de la responsabilité des enseignants d'EPS pour permettre à leurs élèves de s'investir

2 - Vouloir et pouvoir se fixer et atteindre un but

3 - Éprouver des sensations

4 - Renforcer l'estime de soi

Motivation vient du latin « movere » qui signifie se déplacer, être en mouvement.



Beaucoup de concepts évoqués dans ce diaporama entretiennent des relations complexes. Ils se nourrissent mutuellement et prennent plus ou moins d'importance selon l'angle d'analyse qui est développé.

1 – Perspective éducativement incorrecte



Nicolas Copernic (1473–1543)

Cessons de démotiver les élèves

19 clés pour favoriser l'apprentissage

2^e édition

Daniel Favre



1 – Perspective éducativement incorrecte – Renversement des responsabilités

Une école qui se veut démocratique ne peut, en aucun cas, faire de la motivation un préalable : 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. Meirieu, Peut-on susciter le désir d'apprendre ?
Revue Sciences Humaines n°268, 2015



1 – Perspective éducativement incorrecte – Renversement des responsabilités

1- La motivation d'un élève est volatile

2 IDÉES REÇUES

2- La motivation est un trait de caractère ou une prédisposition innée

LA MOTIVATION EST :

- une variable éminemment personnelle
- qui se nourrit grandement du contexte dans lequel évolue l'individu ;
- contexte dans lequel l'enseignant occupe une place de premier choix.

La fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent.

Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, 1992

MATHEMATIQUES	M.	2	10	Peu d'intérêt pour la matière.
PHYSIQUE-CHIMIE	M.C.	5,5	7	Vraiment peu d'efforts.
SCIENCES NATURELLES	M.S.	10	11	Travaux moyens. Pas à faire.
PHILOSOPHIE	M.	6,5	8	Tra. insuffisant.
HISTOIRE GEOGRAPHIE	M.	3	9,4	Tr. peu solide (DS : 6)
FRANÇAIS	M.	12,5	9,6	Bon trimestre
LANGUE VIVANTE I	M.			deu. léger progrès, à confirmer.

Niveau réellement insuffisant : à négliger tant de disciplines, les chances de réussite ou bien sont réellement compromises.



Lorsqu'il sort pour chasser, le lion échoue 7 à 10 fois avant de réussir à capturer sa proie

1 – Perspective éducativement incorrecte – Définition de la motivation scolaire

R. Vallerand, E. Thill

(Introduction à la psychologie de la motivation, 1993)

Le concept de motivation représente le **construit** utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le **déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement**.

J-P. Famose

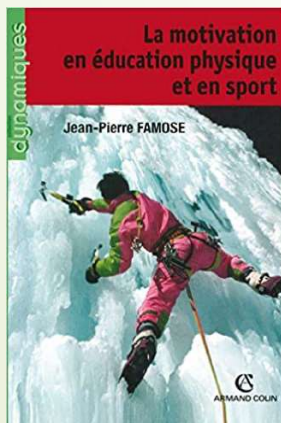
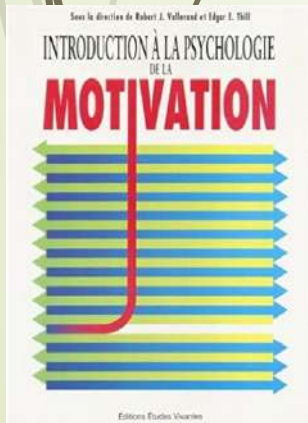
(La motivation en EP et en sport, 2001)

La motivation est un processus de décision qui consiste à **affecter les ressources personnels de temps, d'énergie**, de talent (...) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs.

R. Viau

(La motivation en contexte scolaire, 2009)

Phénomène qui tire sa source dans des **perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement**, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ».



La motivation scolaire traduit une activité d'apprentissage menée par l'élève au regard d'une tâche à effectuer. Elle est liée à la perception qu'il a de sa relation avec l'environnement de cette tâche. Son activité peut être déclenchée, orientée, modulée et entretenue par l'enseignant.

1 – Perspective éducativement incorrecte – La motivation dans les programmes d'EPS

Collège (Programme EPS collège, Arrêté 9/11/2015)

- L'éducation physique et sportive initie au **plaisir** de la pratique sportive.
- Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir **l'engagement** dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le **plaisir** d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière.

Lycée (Programme CAP, BEP, bac pro., Arrêté du 3/4/2019)

- (L'EPS) permet à chaque élève de (...) développer son **appétence** pour la pratique physique et sportive.

Programme EPS de lycée général et technologique, arrêté du 17/1/2019)

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

- de développer sa motricité. Par son **engagement** dans des activités physiques sportives et artistiques (APSA) diversifiées et approfondies, l'élève enrichit sa motricité...
- de savoir se préparer et s'entraîner. Par son **engagement** dans les apprentissages, l'élève apprend à gérer sa pratique physique, seul et avec d'autres...
- d'exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif. Par son **engagement** dans les APSA et dans différents rôles, l'élève construit des comportements sociaux...
- de construire durablement sa santé. Par son **engagement** dans la pratique physique, l'élève apprend à développer durablement sa santé.

1 – Perspective éducativement incorrecte – L'EPS, une discipline motivante ?

Image du corps et pratique physique

(G. Cogérino, 2017)

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

- Filles et garçons (13-18 ans) déclarent faire du sport prioritairement pour se faire plaisir, être en bonne santé, et se sentir mieux dans son corps.
- Les garçons plus que les filles cherchent à repousser leurs limites (74% - 57%), avoir des sensations fortes (68% - 46%), être performants en compétition (66% - 40%) et prendre des risques (48% - 31%).
- Les raisons esthétiques de pratiquer une activité physique se rencontrent surtout chez les garçons et les filles qui ont une faible estime de soi.
- Un contexte motivationnel de performance (vs maîtrise) favorise surtout les garçons par rapport aux filles.

Rapport au corps, genre
et réussite en EPS

Sous la direction de
Geneviève Cogérino



Préparation aux concours de recrutement des enseignants de l'EPS
Éditions ABRAPS 2017



Enquête SNEP 2022

Qu'apprécies-tu le plus en EPS ?

Se défouler (se dépenser) (61 %), travailler en coopération (41 %), se sentir bien et développer sa santé (42 %), dépasser ses limites (41%), apprendre et découvrir de nouvelles APSA (39 %).

Quelles sont les APSA que tu préfères ?

Les sports collectifs (52 %), les APPN (46 %), les sports de raquette (42 %), les activités de la forme (33 %), les sports de combats (26 %), les activités aquatiques (23 %), les activités gymniques (23 %), les activités athlétiques (22 %), les activités artistiques (18 %), les activités réflexives (9 %).

2 – Agir pour atteindre un but

Comment motiver les élèves en EPS ?

En leur permettant d'agir pour se fixer et atteindre un but

Théorie de l'auto-détermination

Théorie de l'expectation - valence

Théorie des buts d'accomplissement

Faire des efforts



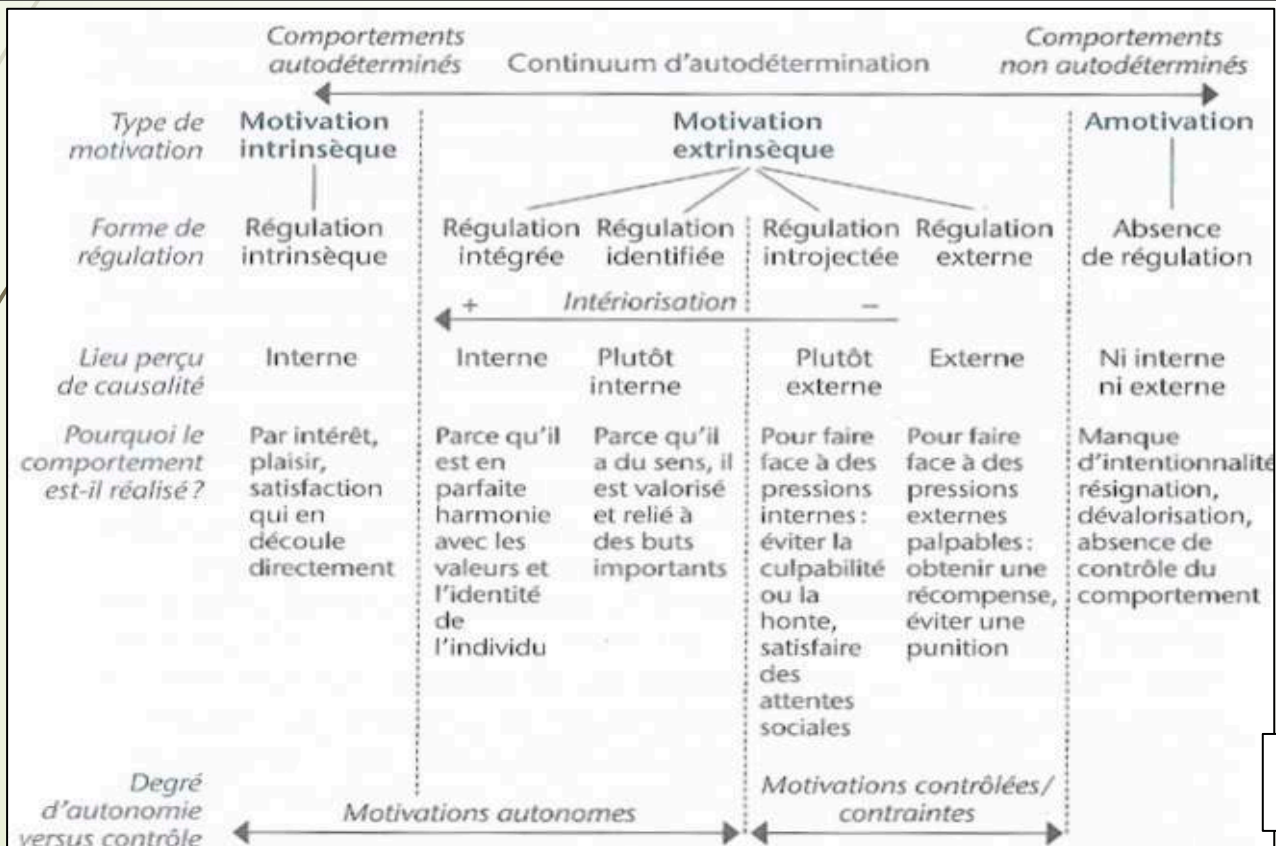
En leur faisant éprouver des sensations

En renforçant leur estime de soi

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'autodétermination (TAD)

Sur la base du postulat selon lequel les êtres humains sont spontanément enclins à agir pour le développement de leurs compétences, de leur bien-être, la Théorie de l'Auto Détermination (Deci & Ryan, 2002) identifie et classe la motivation des individus selon leur degré d'autodétermination :

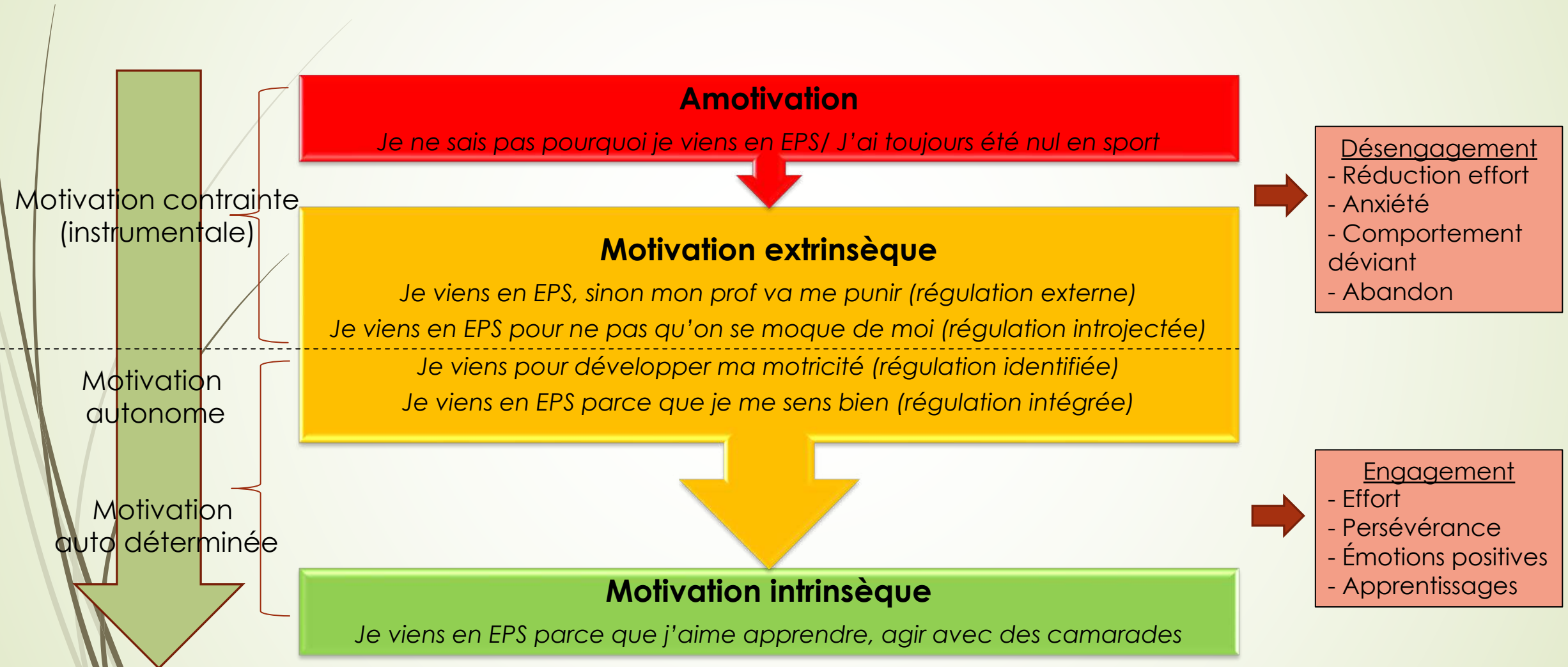
motivation intrinsèque ↔ **motivation extrinsèque** ↔ **amotivation**



E. Deci, R. Ryan

Caractéristiques des différents types de motivation
(Tessier D., Sarrazin P., La motivation autodéterminée, 2013)

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'autodétermination (TAD)



2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'autodétermination (TAD) en EPS

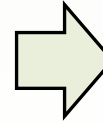
Institut d'Éducation Physique
et de Réadaptation,
Place Pierre de Coubertin, 1
B-1348, Louvain-la-Neuve
Tél. +32.10.47.44.23
jean-philippe.dupont@uclouvain.be
ghislain.carlier@uclouvain.be
cecile.delens@uclouvain.be
philippe.gerard@uclouvain.be

*The self-determined motivation of pupils
in physical education: state of the question*
**La motivation auto-déterminée des élèves
en éducation physique : état de la question**

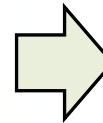
JEAN-PHILIPPE DUPONT • GHISLAIN CARLIER
CÉCILE DELENS • PHILIPPE GÉRARD

Revue STAPS n°88, 2010

RÉSUMÉ : Cette revue de la littérature vise, d'une part, à présenter le modèle de l'auto-détermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque et, d'autre part, à synthétiser les connaissances scientifiques actuelles sur les facteurs qui peuvent influencer la motivation auto-déterminée des élèves dans le contexte spécifique de l'éducation physique scolaire.

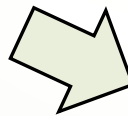


Les résultats montrent que **la qualité de la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe** par l'enseignant



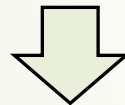
BESOIN DE COMPÉTENCE

Les élèves ont besoin pour satisfaire leur **besoin de compétence** de **recevoir des feedbacks positifs**, sincères et précis, d'agir dans un environnement dépourvu de comparaison sociale et de compétition et de se trouver en interaction avec un enseignant qui justifie ses choix et qui propose des buts intrinsèques.



BESOIN SOCIAL

Enfin, l'utilisation de **l'apprentissage coopératif** permet l'intégration des élèves dans le groupe-classe, synonyme d'une satisfaction du **besoin d'appartenance sociale** qui anime également chaque élève en éducation physique.



BESOIN D'AUTONOMIE

La satisfaction du **besoin d'autonomie** des élèves est facilitée lorsqu'ils sont en présence d'un enseignant qui fait preuve d'empathie et qui offre aux élèves la **possibilité de s'exprimer, de faire des choix, de prendre des responsabilités**, de négocier tout en étant soutenu.

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'autodétermination (TAD) en EPS

P. Sarrazin, D. Tessier, D. Trouilloud.

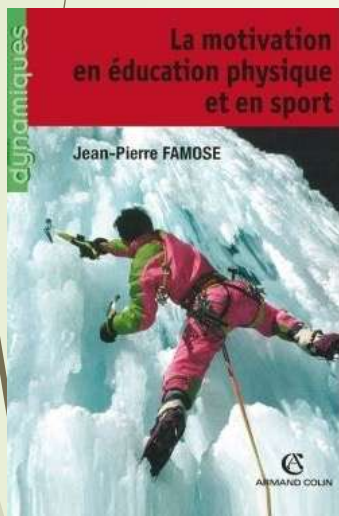
Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches.

RFP n°157, 2006

Tableau II. – Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de les nourrir
(d'après Skinner & Edge, 2002 ; Reeve & Jang, 2006)

Principes éducatifs	Focalisation	Stratégies
Soutenir l'autonomie (besoin d'autonomie)	Impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage	• Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage • Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options • Suggérer différents possibles, différentes pistes de travail à explorer • Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « il faut... », « tu dois... » • Prendre en compte les préférences des élèves • Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles • Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage • Féliciter les élèves pour leurs progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux
Structurer l'enseignement (besoin de compétence)	Faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quelque soit son niveau et ses possibilités	• Proposer à tous les élèves des tâches qui représentent un défi • Fixer des objectifs concrets à atteindre • Donner des feedbacks adaptés au niveau de l'élève • Éviter de donner trop vite les solutions, avant que les élèves n'aient eu complètement l'opportunité de les découvrir par eux-mêmes
S'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale)	Instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves	• Écouter attentivement les questions et remarques des élèves • Laisser la possibilité aux élèves d'exprimer librement leurs émotions, ressenties et affects • Dire qu'il est normal de connaître de difficultés quand on apprend, ou d'être mal à l'aise • Investir du temps, et de l'énergie dans l'interaction avec l'élève. • Manifester des marques d'affection et de respect • Éviter les critiques susceptibles de « piquer » l'ego

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'autodétermination (TAD) en EPS



Pour exprimer simplement la différence entre « motif » et « mobile », « **motivation** » et « **mobilisation** », nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un se mobilise (de l'intérieur). Cette différence en induit une autre : la mobilisation, enracinée dans l'histoire de l'individu, a toute chance d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur, et donc plus ponctuelle.

B. Charlot, E. Bautier, J-Y. Rochex. École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, 1992

Les récompenses extrinsèques peuvent aussi être nécessaires à la fois pour initier, installer une motivation intrinsèque là où elle n'existe pas encore.

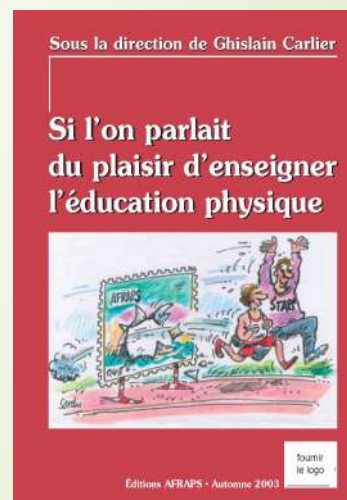
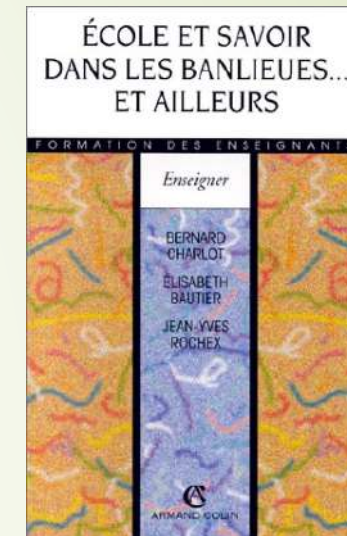
J-P Famose, La motivation en EP. 2001

Ce sont les buts que les élèves poursuivent qui donnent un sens à la situation, ou à la tâche, et qui déterminent la direction de leur comportement et la quantité d'investissement qu'ils y consacrent.

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

Les élèves sont plus autodéterminés quand ils pratiquent une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe que quand ça n'est pas le cas.

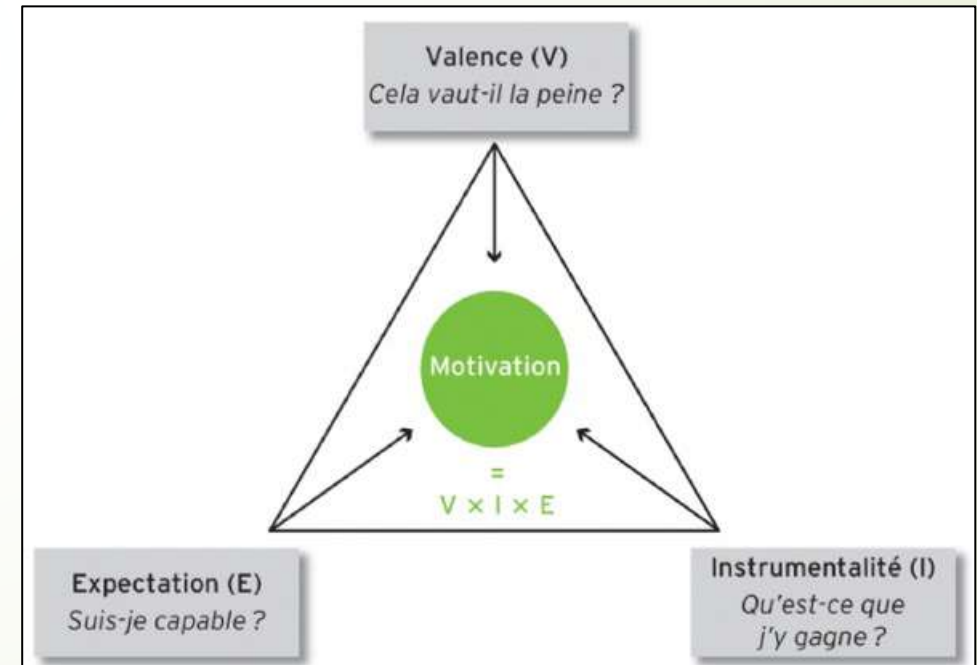
A. Chalabaev, P. Sarrazin. Relations entre les stéréotypes sexués et la motivation autodéterminée des élèves, 2009



2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'expectation - valence

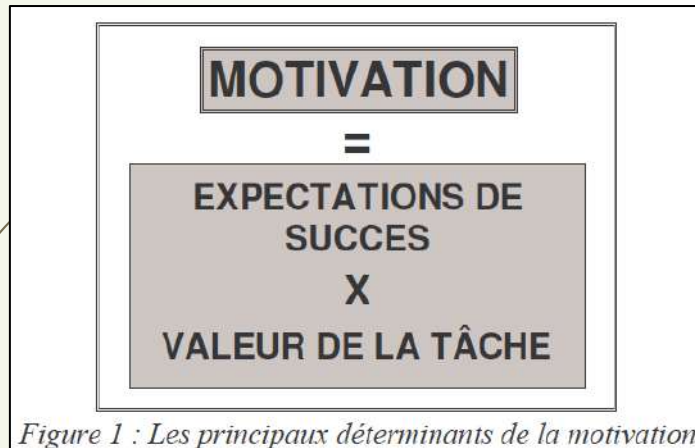
Pour V. Vroom (Travail et motivation, 1964), la motivation est déterminée par :

- la possibilité perçue par l'individu de réussir la tâche (expectation),
- la valeur qu'il accorde au but de la tâche (valence)
- l'évaluation qu'il fait de la récompense (instrumentalité).

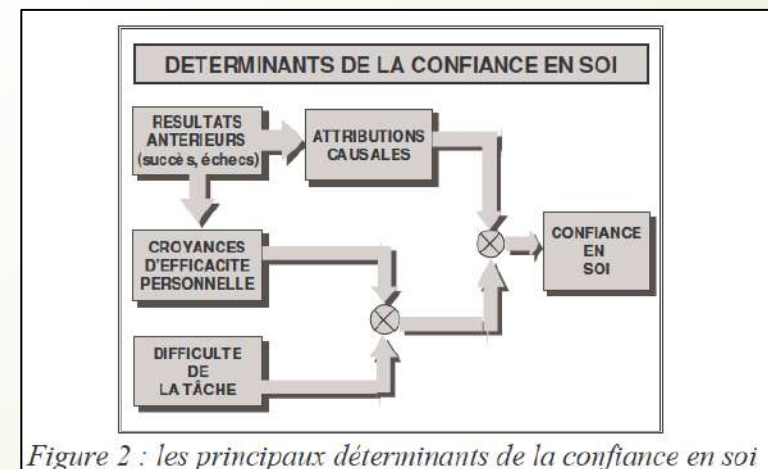
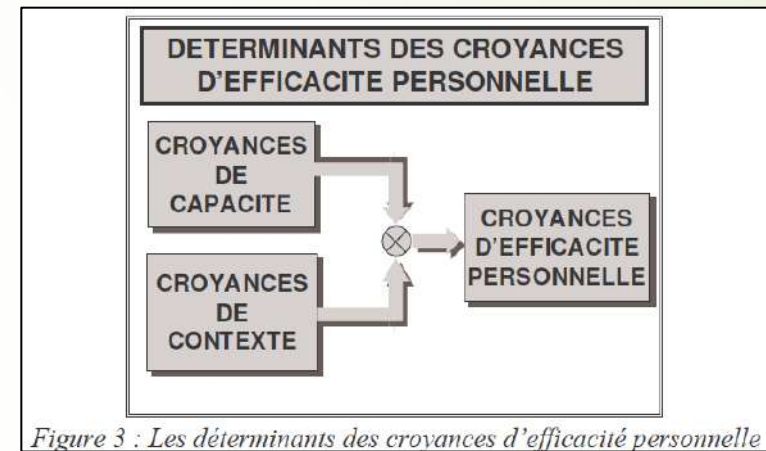


2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'expectation - valence

J-P. Famose. Motivation et performance sportive, 1997



Plus on a confiance en soi et plus la tâche ou l'activité que l'on doit accomplir est valorisée, plus on est motivé pour atteindre le résultat désiré (...) Il est donc nécessaire, si l'on veut comprendre la motivation d'un élève en EPS, de passer en revue ces facteurs qui déterminent la confiance en soi et la valeur de la tâche.



2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'expectation – valence

Créer de la dissonance

Pour déclencher l'activité de l'élève, D. Berlyne (1970) propose 4 sources de dissonance : la nouveauté, la surprise, la complexité et le conflit.

Rendre optimal le décalage entre les contraintes de la tâche et les ressources de l'élève

Le niveau de difficulté de la tâche est certainement le plus important facteur influençant la valence de la performance

J-P. Famose, Cognition et performance, 1993

Renforcer le sentiment de compétence

Les chances estimées de réussite sont étroitement liées à la notion d'habileté perçue ou plus largement d'estime de soi. D'où l'importance de valoriser les progrès.

Développer la valeur de la tâche (jugement porté par l'élève sur l'attractivité de la tâche)

J-P Famose (Motivation et performance sportive, Dossier EPS n°35, 1997)

- Valeur d'intérêt intrinsèque liée au plaisir éprouvé
- Valeur d'utilité extrinsèque liée aux gains futurs
- Valeur d'atteinte ou d'accomplissement qui permet au sujet d'infirmier ou de confirmer des aspects valorisés de lui-même.
- Coût perçu de la tâche constitué par l'ensemble des aspects négatifs perçus.

Expectation
/
Valence

Rendre l'effort acceptable

- Associer l'effort à des émotions
- Stimuler l'effort de chacun par un travail de groupe
- Donner le goût de l'effort en suscitant un projet

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie de l'expectation – valence

A propos de badminton



Le mode de pratique choisi doit favoriser l'équité entre les joueurs. Chacun peut vivre ainsi le bonheur de la victoire en utilisant « ses armes » du moment.



A FAIRE AVEC FICHES DE LECTURE

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie des buts d'accomplissement

Postulat : il existe chez tout individu une tendance à faire la démonstration de sa compétence

Les buts d'accomplissement, qui ont pour fonction d'établir et de maintenir une haute valeur de soi au sein d'un groupe, se déclinent en deux buts : **maîtrise** (réussir une tâche) et **performance** (faire mieux que les autres), lesquels se subdivisent chacun en approche ou évitement de la tâche et approche ou évitement de soi.

Buts	Maîtrise				Performance	
	Maîtrise – approche		Maîtrise-évitement		Performance-approche	Performance-évitement
	Tâche-approche	Soi-approche	Tâche-évitement	Soi-évitement	Autrui-approche	Autrui-évitement
Exemple	Maîtriser une tâche	S'améliorer dans une tâche	Éviter de faire une erreur	Éviter d'être moins bon qu'auparavant	Être meilleur qu'autrui	Éviter d'être moins bon qu'autrui
Impact pédagogique	- Favoriser la recherche d'informations pour apprendre. - Matérialiser les critères de réussite	- Matérialiser les progrès - Instaurer des défis personnels	- Individualiser le critère de réussite - Rendre l'objectif accessible à tous	- Permettre le progrès - Établir un lien entre effort / travail et progrès	- Mettre les élèves en compétition	- Permettre à tous les élèves d'envisager la victoire.
Commentaire	L'érosion de la motivation est plus forte en situation de compétition qu'en situation de maîtrise. Les élèves doivent poursuivre simultanément des buts de maîtrise et des buts compétitifs car ceux-ci sont inextricablement liés (orthogonalité des buts). La nature des buts retenus est fonction de la croissance de l'élève à pouvoir améliorer l'habileté sportive. Le plaisir ressenti par les élèves est d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée. L'implication dans un but d'approche ou d'évitement est liée au bénéfice et à la menace perçus pour l'estime de soi.					

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie des buts d'accomplissement. Exemples

Climat de maîtrise, indicateurs de compétences et formes de pratiques scolaires - Exemples



Cahiers du CEDREPS n°6, 2006

Badminton scolaire : gagner ou perdre "avec la manière"

Nicolas Mascaret
Professeur Agrégé EPS

Les élèves disputent un match en 15 points sur un terrain découpé en 3 zones : centrale et avant / arrière (= zones dangereuses). L'arbitre identifie où chaque joueur marque ses points (points directs et points sur fautes).

Morgane	Points marqués dans la zone centrale														Score
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Hugo	Points marqués dans les zones dangereuses														Score
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	

Victoire en entrant dans la zone verte	4 points
Victoire en entrant dans la zone rouge	3 points
Défaite en entrant dans la zone verte	2 points
Défaite sans entrer dans une zone, mais en marquant plus de points dans la zone verte que dans la zone rouge (ou le même nombre de points)	1 point
Dans tous les autres cas	0 point

Ghislain Hanula, Eric Liobet, Jean-Yves Saulnier - Professeurs d'EPS, académie d'Aix-Marseille

Enseignement scolaire

Mots clés: Équité - Égalité des chances - Auto-référencement
Forme scolaire de pratique - Culture athlétique

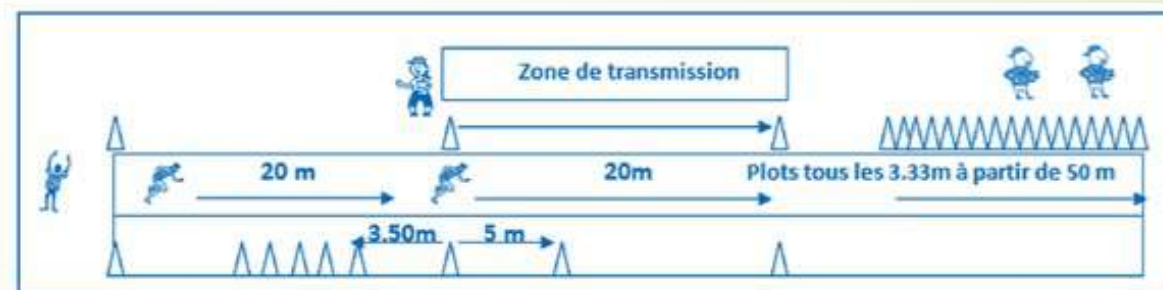
Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015

« Devenir champion de soi-même »

Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire

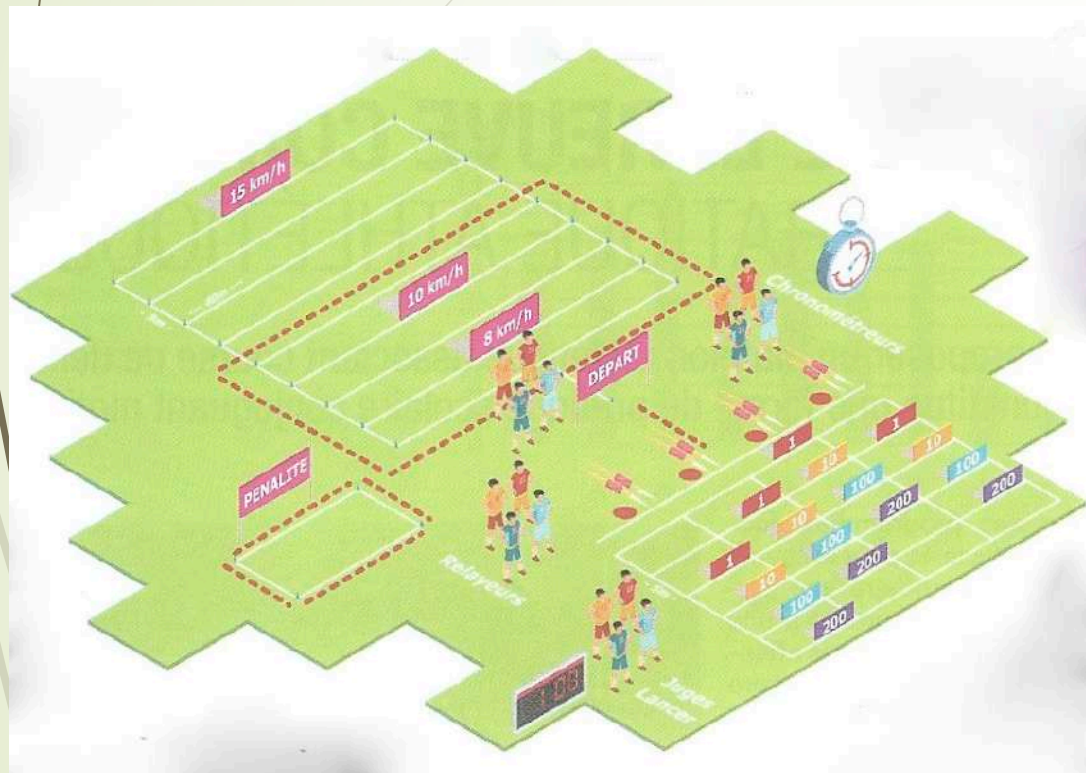
En course de relais-vitesse, une performance cible est établie pour chaque équipe sur la base de performances individuelles.

Il s'agit d'atteindre (« Bingo »), voire de dépasser (« Super Bingo ») en 12'' de course un plot cible.



2 – Agir pour atteindre un but – La théorie des buts d'accomplissement. Exemples

Formes de pratiques scolaires et motivation - Exemple



Biathlon athlétique en binôme
course de demi-fond – javelot (16 tours, 8 lancers)

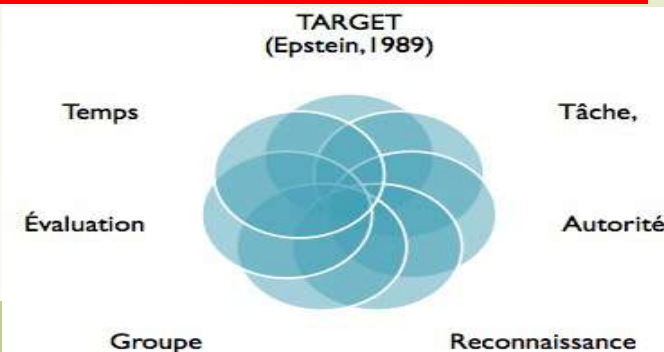
E. Soulier. Une épreuve combinée pour une pratique athlétique attractive. Revue EPS n°382, 2018

APSA Sauvetage	
	Leçon 1 → Leçon 9
Culture commune de la classe	Enjeu de formation spécifique à cette classe : « Se mettre en projet individuellement et collectivement » Ce qu'il y a à apprendre : Pour réaliser mon projet de déplacement je repère la distance entre les obstacles et le type d'obstacles pour adapter ma nage en fonction. Je nage en crawl tête immergée lorsque je suis loin de l'obstacle et en crawl-polo lorsque j'ai besoin de prendre des informations sur les obstacles ou la situation de secours.
Profil 1 Se dépasser	Entrée dans les leçons par les ressentis et la charge de travail (nombre d'obstacle, type d'obstacles, taille du mannequin, distance de remorquage) Ce qu'il y a à apprendre : En fonction de mes ressentis respiratoire et musculaire indiqués sur l'échelle de ressenti je régule le niveau de mon parcours choisi. Si je suis particulièrement essoufflé sur une partie de mon parcours alors j'intègre des phases de surplace afin de pouvoir mieux gérer ma respiration avant un franchissement.
Profil 2 Partager coopérer	Entrée dans les leçons par les émotions collectives, formes de travail collectives, intégration des élèves dans un dispositif de secours collectif Ce qu'il y a à apprendre : En fonction de mes ressources et celles de mes équipiers nous nous répartissons les portions du parcours à réaliser.
Profil 3 S'affronter	Entrée dans les leçons par le défi par rapport au temps de sauvetage de la victime Ce qu'il y a à apprendre : Pour sauver la victime le plus rapidement possible, je nage en crawl tête immergée lorsque je suis loin de l'obstacle et en crawl-polo lorsque j'ai besoin de prendre des informations sur les obstacles ou la situation de secours.

S. Guillon, Des motifs d'agir aux formes de pratique. Revue eNov n°19. 2020

2 – Agir pour atteindre un but – La théorie des buts d'accomplissement – Climat de maîtrise

Dans la perspective d'instaurer un climat de maîtrise, Robert Epstein (1989) propose un modèle basé sur 6 grands types d'interventions de l'enseignant : le **TARGET**



Dimension	Adaptations pédagogiques
Tâche	- Proposer des tâches variées avec la possibilité de choisir le degré de difficulté ⇒ tâches individualisées. - Proposer des tâches dont les critères de réussite ne reposent pas sur une comparaison avec les autres ⇒ usage réfléchi et modéré de la compétition
Autorité	- Adopter un style d'enseignement « démocratique » (≠ autoritaire) avec responsabilisation des élèves ⇒ faire participer à certaines décisions, dévolution des rôles. - Informer l'élève sur les objectifs à atteindre, les compétences à construire ⇒ relation « contractuelle ».
Reconnaissance	- Réduire les punitions, les récompenses et les classements ; valoriser une reconnaissance des progrès. - Centrer les rétroactions sur les prestations de l'élève (en relation avec la tâche et pas centrées sur la personne).
Groupe	- Former des groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes, de besoin plutôt que de niveau. - Choisir des formes de groupement variées et flexibles (= pas de fixation). - Atténuer l'importance du regard des autres (= ne pas se sentir toujours « sous les feux de la rampe »).
Évaluation	- Cibler l'évaluation sommative sur des critères de maîtrise portant sur ce qui a été enseigné. - Proposer des évaluations formatives référencées aux objectifs à atteindre avec des résultats accessibles. - Impliquer l'apprenant dans les procédures d'évaluation de ses propres acquisitions (auto-évaluation). - Accorder un statut positif à l'erreur qui concerne « ce que fait l'élève » et non pas « ce qu'il est » (≠ faute).
Temps	- Laisser le temps nécessaire pour apprendre et progresser.

2 – Agir pour atteindre un but – Faire des efforts (1)

Effort = augmentation de l'activité que le sujet consent à effectuer pour vaincre une tâche, qui nécessite attention et entraîne un certain degré de pénibilité.

L'élève développe ses capacités à (...) accepter la répétition et la persévérance dans l'effort

Programme d'EPS. CAP, BEP, bac pro., Arrêté du 3/4/2019

Plusieurs types d'effort

Efforts	Définitions	Caractéristiques
Énergétique	Coût métabolique conduisant à un état de fatigue physiologique.	Essoufflement, sudation, accélération du rythme cardiaque, charge musculaire importante.
Cognitif	Coût informationnel, lié aux tâches de perception et de décision à effectuer pour mener à bien une tâche, susceptible de provoquer une fatigue mentale.	Difficulté perçue par le sujet de la tâche à réaliser.
Affectif	Coût émotionnel lié à l'effort perçu pour mener à bien une tâche qui impacte l'effort consenti par le sujet (activité réelle).	Émotions ressenties par le sujet au regard de l'investissement à fournir.
Social	Coût identitaire lié à l'estimation de la (dé)valorisation de l'estime de soi lors d'une pratique groupale.	Envie ou rejet de pratiquer avec autrui.



2 – Agir pour atteindre un but – Faire des efforts (1)

Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique arrêté 17/1/2019).

CHAMP D'APPRENTISSAGE n° 1 : « Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »

• Attendus de fin de lycée

- S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision.
- S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance.
- Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.

• Éléments prioritaires pour atteindre ces AFL

- Accroître son efficacité motrice par l'acquisition de techniques efficaces et la coordination des actions ;
- identifier et utiliser des principes mécaniques et ses ressentis (musculaires, respiratoires, émotionnels, psychologiques...) pour transformer efficacement sa motricité ;
- reconnaître et interpréter des sensations corporelles, les relier avec des repères externes pour réguler son effort ;
- se préparer à un effort spécifique, récupérer ;
- répéter et persévérer pour améliorer l'efficacité de ses actions ;

Pourquoi un élève se montre-t-il rétif à fournir des efforts en EPS ?

Parce qu'il ne mesure pas concrètement ce qu'il y a à faire. Parce qu'il pense qu'il ne va pas réussir (son effort ne suffira pas)

Parce qu'il n'éprouve pas de sensations agréables à son action (fatigue, douleur, lassitude)

Parce qu'il n'a pas conscience des possibilités de son corps (il s'arrête quand il est trop essoufflé)

Parce qu'il ne sait pas réguler son activité (prise en compte des ressentis)



2 – Agir pour atteindre un but – Faire des efforts (1)

Une donnée subjective

Perception de l'effort
Échelle RPE DE G. Borg (1970)

Echelle de Borg

6	aucune sensation d'effort
7	extrêmement léger
8	
9	très léger
10	
11	léger
12	
13	un peu dur
14	
15	dur
16	
17	très dur
18	
19	extrêmement dur
20	effort maximal

Premier élément clé : la perception de la difficulté de la tâche

L'effort et la perception de la difficulté sont étroitement liées, l'un déterminant l'autre dans la dynamique des essais successifs sur une tâche
D. Delignières. Difficulté de la tâche et performance, 2004.

Ce qui pousse principalement un élève à faire des efforts pour apprendre, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent (M. Durand, Effort et acquisition des habiletés motrices, 1991).

Pour éviter de dévoiler son incompétence, un individu peut volontairement limiter ses efforts en faussant l'interprétation de sa performance ou en s'engageant dans des stratégies d'auto-handicap

F. Cury, P. Sarrazin. Effort et but d'accomplissement, 2000

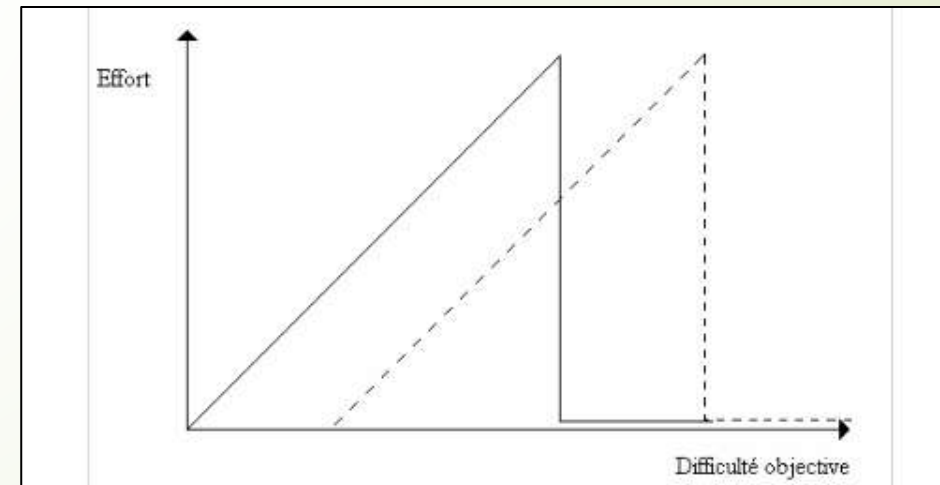


Figure 9: Relations théoriques entre difficulté perçue et investissement consenti, en fonction du niveau d'habileté perçue. En trait plein: sujets à bas niveau d'habileté perçue; en pointillés: sujets à haut niveau d'habileté perçue (d'après Kukla, 1972).

2 – Agir pour atteindre un but – Faire des efforts (2)

Deuxième élément clé : les émotions perçues

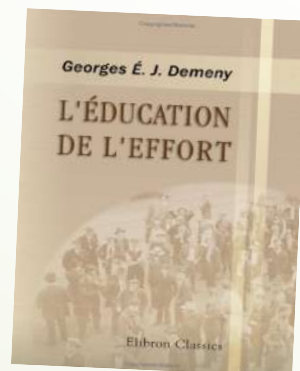
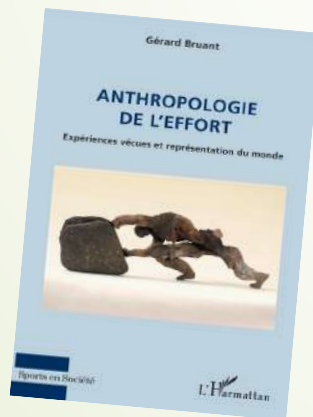
Donner aux élèves le goût de l'effort

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

Au-delà des apprentissages disciplinaires, il est important, au regard de l'institution scolaire, que les élèves soient capables de s'investir dans un travail prolongé, dont les buts ne sont pas immédiatement perceptibles. L'enfant et l'adolescent sont supposés s'habituer à l'effort, l'accepter, en comprendre la nécessité. Si on ne leur apprend pas à faire des efforts, les futurs adultes ris-

Pour donner le goût de l'effort aux élèves, J-A. Méard (2000) livre 5 pistes :

- associer l'effort aux émotions ;
- introduire l'effort progressivement ;
- stimuler l'effort de chacun par un travail de groupe ;
- valoriser l'effort par rapport à la performance ;
- donner le goût de l'effort en suscitant un projet.



2 – Agir pour atteindre un but – Faire des efforts (1)

Quelques propositions professionnelles



ET POURQUOI PAS DES WOD EN EPS ?

Une piste culturelle originale pour apprendre à s'entraîner et développer le goût de l'effort.

M. Joutet, M. Trichard, Revue EPS n°370, 2016



■ Athlétisme

LES DEUX TRAVAUX D'HERCULE

Proposer dès la sixième une activité athlétique combinant réellement course et lancer peut engager les élèves dans une démarche de performance multi-référencée et les réconcilier avec l'intensité de l'effort.



E. Escurat, Revue EPS n°394, 2022

COURIR HORS SENTIER, POUR DONNER LE GOÛT DE L'EFFORT

Dans un lycée professionnel, l'équipe EPS remobilise les élèves par une pratique diversifiée, motivante mais exigeante.



N. Chevailler, Revue EPS n°365, 2015

3 - S'engager pour éprouver des sensations

Comment motiver les élèves en EPS ?

En leur faisant éprouver des sensations

Ressort culturel des APSA

Ressort émotionnel

Ressort affectif : plaisir



En leur permettant d'agir pour se fixer et atteindre un but

En renforçant leur estime de soi

3 - S'engager pour éprouver des sensations

E P S

S E N S A T I O N S

TENSIONS ET ÉMOTIONS

Susciter des émotions dans la pratique
du badminton améliore l'investissement
et l'apprentissage des élèves.



É M O T I O N S

E N G A G E M E N T



3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort culturel des APSA

Si je n'avais qu'une activité à enseigner ce serait la **gymnastique** aux agrès, c'est pour moi une activité qui mobilise tout l'être et le confronte à se dépasser. **La peur en tant qu'émotion y a une grande place éducative** : c'est en fait l'obstacle à franchir, la condition pour accéder au plaisir qui est plus qu'une simple confrontation réussie à la difficulté, une irruption jubilatoire de l'estime de soi mise en danger, un élargissement de ses pouvoirs sur le monde qui ouvre l'accès à d'autres pouvoirs nouveaux. Il y a dans cette activité une **chaleureuse entraide mutuelle**, qui prend ses fondements dans le partage des émois ressentis dans **la peur vaincue**.

Anne Hébrard. Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS. Revue Hyper n°219, 2002



Aude Legrand
**NAGER :
UNE RENCONTRE
AVEC L'IMAGINAIRE**

Préface de Jean-Pierre Le Bilan



L'Harmattan

Pourquoi la peur ou l'attrait de l'eau ? Pourquoi certains ressentent l'eau comme une **deuxième peau protectrice** dans laquelle il fait bon vivre et d'autres au contraire, comme un **liquide envahisseur**, agressant leur intégrité physique et psychique ? (...) La relation à l'eau se joue sur le plan physique mais aussi symbolique. La symbolique de l'eau repose sur l'ambivalence de la vie et de la mort

A. Legrand. Nager : une rencontre avec l'imaginaire, Contre-Pied n°7, 2000

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort culturel des APSA

Les pratiques sportives possèdent « une essence émotionnelle liée à leurs significations culturelles et symboliques »

B. Jeu, Le sport, l'émotion, l'espace, Essai de classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique, 1977



L'épreuve

Elle n'est pas obligatoirement compétitive. On peut entreprendre une escalade, une traversée en solitaire. Il s'agit de la **poursuite de l'exploit**. Par rapport à la vie banale, prosaïque et quotidienne, elle permet **d'accéder au domaine du merveilleux, de l'extraordinaire**. Mais l'exploit, c'est le **risque**. On baigne dans l'atmosphère du conte, celle de la **mort côtoyée** et menaçante.

La performance

On recule ses limites. On amène le possible aux confins de l'impossible. Plus vite, plus fort, plus haut. On **raccourcit le temps. On élargit l'espace. On a prise sur eux.**

La compétition

L'émotion est alors saisie à l'état de son paroxysme tragique. Certes, on conserve l'affrontement d'un milieu hostile ainsi que la réalisation de la performance. Mais ces notions figurent au second plan. L'essentiel, ce que l'attention retient, c'est la **mise en face l'un de l'autre de deux héros**, de deux champions, de deux équipes, le moment précis où l'on va **basculer de l'égalité des chances vers l'inégalité du résultat**. C'est le tragique, séparé du destin, dans le moment privilégié de sa liberté et de son incertitude.

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort culturel des APSA

Les raisons d'agir des élèves trouvent leur source dans les fondements culturels de la discipline enseignée (M. Récopé, Susciter des raisons d'apprendre, 2001)

Champ d'apprentissage	Engagement de l'élève
Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée	L'élève s'engage et se dépasse de manière délibérée pour aller plus vite, plus haut, plus loin, de façon unique ou répétée.
Adapter son déplacement à des environnements variés ou incertains	L'élève prévoit, s'engage et régule son déplacement à partir de l'analyse de l'environnement, pour partir et revenir, tout en préservant sa sécurité et celle des autres.
Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée	L'élève s'exprime corporellement devant un public ou un jury : - à partir de réalisations corporelles expressives conduisant à une chorégraphie ; - à partir de formes corporelles codifiées conduisant à un enchaînement ou une composition
Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner	L'élève s'engage avec lucidité dans un affrontement, seul ou en coopération, pour faire basculer le rapport de force en sa faveur
Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir	L'élève s'engage de façon lucide et autonome dans le développement de ses ressources à partir d'un thème d'entraînement choisi

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort culturel des APSA

CA 1. Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée

Plaisirs	Déplaisirs
- Ressentir la puissance d'action de son corps - Maîtriser des coordinations complexes - Soutenir un effort très intense - Battre des adversaires - Surpassement de soi (exploit, record) - Glisser dans l'eau (natation)	- Développer un faible niveau de motricité - Fournir un effort intense et fatigant - Montrer son corps à ses camarades (natation)

CA 2. Adapter son déplacement à des environnements variés ou incertains

Plaisirs	Déplaisirs
- Réussir un passage difficile (escalade, kayak), trouver une balise (CO) - Évoluer en milieu naturel - Percevoir l'efficacité d'action de son corps - Dominer ses émotions (peur...)	- Avoir peur pour son intégrité corporelle : tomber (escalade, VTT), se perdre (CO), se noyer (kayak, savoir nager). - Ne pas réussir le parcours : être bloqué dans la voie (escalade), trouver les balises (CO) - Faire des efforts qui peuvent être violents

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort culturel des APSA

CA 3. Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée

Plaisirs	Déplaisirs
- Agir en groupe - Vaincre sa peur (acrobaties) - Évoluer en musique - Jouer avec des instruments (agrès, objets) - Maîtriser des coordinations complexes - Être reconnu et apprécié par les camarades	- Se représenter face à un public (regard des autres) - Se blesser (chuter) - Toucher et se faire toucher (parades...) - Se sentir ridicule dans certaines positions

CA 4. Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif

Plaisirs	Déplaisirs
- Dominer l'autre, gagner - Agir en équipe - Marquer des points grâce à des actions voulues (technique, tactique). - Avoir la liberté de ses actions (jouer)	- Se faire mal (et faire mal) - Se sentir inutile pour l'équipe - Savoir par avance que l'on va perdre - Se faire battre par une fille (pour les garçons) - Être en contact corporel proche avec l'autre - Avoir une technique peu efficace

CA 5. Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir

Plaisirs	Déplaisirs
- Ressentir les capacités d'action de son corps (force, coordination...). - Agir en musique (step) - Évoluer selon ses capacités : atteindre son projet. - Réussir des actions.	- Sentir le regard des autres sur sa prestation et/ou sur son corps. - Soutenir des efforts qui peuvent être intenses

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

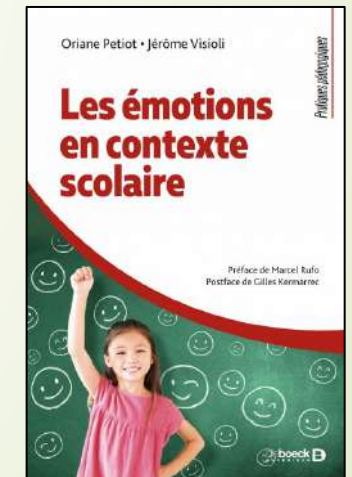
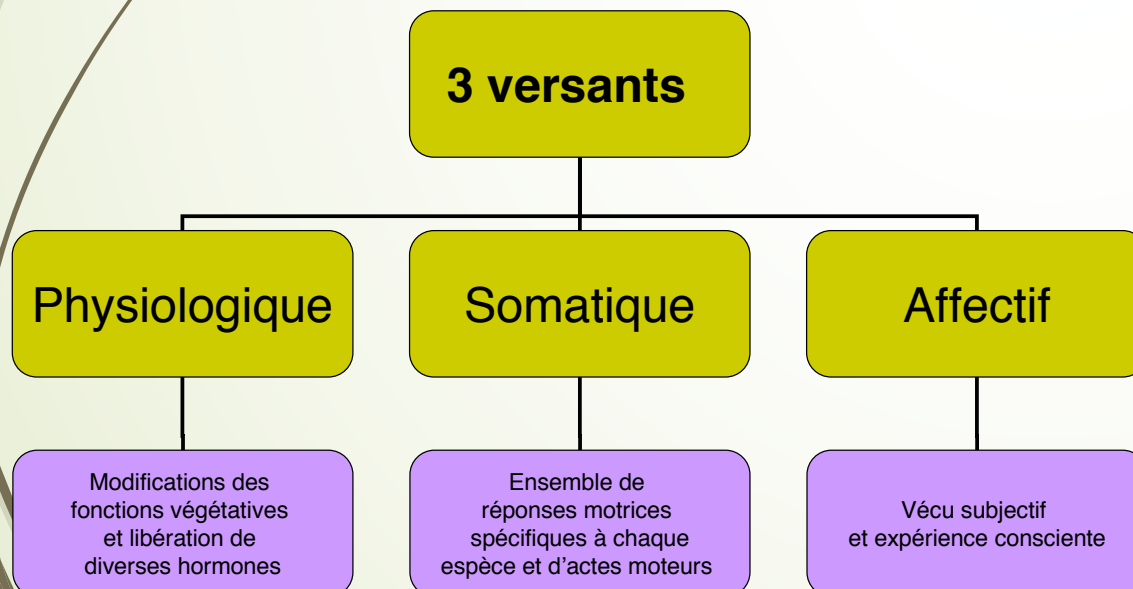
L'émotion apparaît quand les exigences de la situation sont disproportionnées avec les possibilités du sujet, c'est-à-dire lorsqu'il y a un décalage entre ses anticipations perceptives et cognitives et son répertoire de réponses disponibles (P. Fraisse, Traité de psychologie expérimentale, 1988).

L'émotion est une réaction soudaine de tout notre organisme, avec des composantes physiologiques (notre corps), cognitives (notre esprit) et comportementales (nos actions).

F. Lelord, J. André. La force des émotions, 2003

L'émotion est un état affectif qui comporte des sensations soit appétitives soit aversives, qui a un commencement précis lié à un objet, et qui possède une durée relativement brève

R.S. Lazarus, 1991



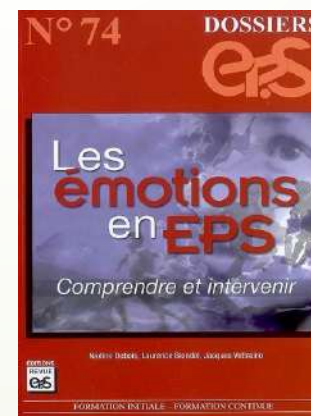
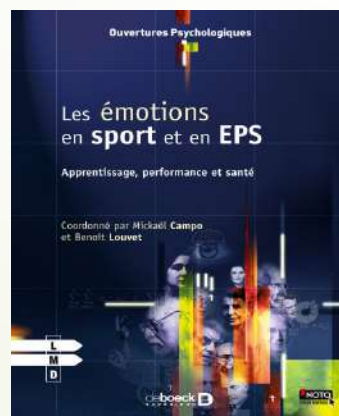
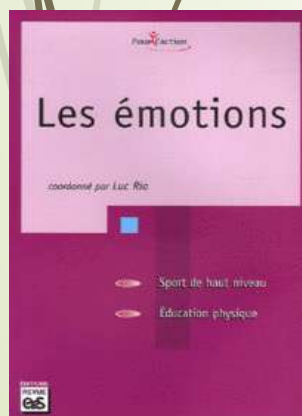
3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Un individu agit en fonction des émotions qu'il éprouve. De fait, l'émotion entretient des relations étroites avec la motivation dans la mesure où elle élève ou réduit le niveau d'activation. Les émotions sont des incitations ou des freins à l'action.

Paul Ekman identifie 6 émotions de base : le bonheur, la colère, la surprise, le dégoût, la tristesse et la peur.

On distingue aussi les **émotions secondaires** (dérive des primaires) telles que la jalousie l'envie, le chagrin ou encore la nostalgie.

Et les **émotions sociales**, en présence d'un tiers ou en public, comme la fierté, la honte, la culpabilité, l'empathie



Le langage naturel des émotions
Entretien avec **Paul Ekman**, Propos recueillis par **Nicolas Journet**
DANS **LA CULTURE** (2002), PAGES 29 À 37

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le **plaisir d'agir et d'apprendre**, garant d'une activité physique régulière

Programme EPS Collège cycle 4, arrêté 9/11/2015

Rôle
dynamogène
des émotions

Les émotions représentent le reflet de l'interaction entre un individu (personnalité, motivation...) et son environnement (R. Lazarus, Emotion and adaptation 1991).

Les émotions peuvent être considérées comme le ressort intime de l'activité de l'enseignant et des élèves lors d'un cours d'EPS (L. Ria. Les émotions, 2005)



Un même contexte de pratique peut donner lieu à des expériences émotionnelles différentes d'un individu à l'autre, selon l'interprétation que chacun va faire de la situation dans laquelle il se trouve engagé.

N. Debois, Comprendre les émotions dans le cadre des pratiques physiques et sportives, 2007

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Déclencher des émotions

Adapter la charge
émotionnelle des
situations

Contrôler ses émotions

Modifier le niveau d'activation

Introduire de la dissonance
(D.E. Berlyne, 1970) :

- nouveauté,
- surprise
- complexité
- conflit

Jouer sur les sentiments

- colère
- peur
- bonheur

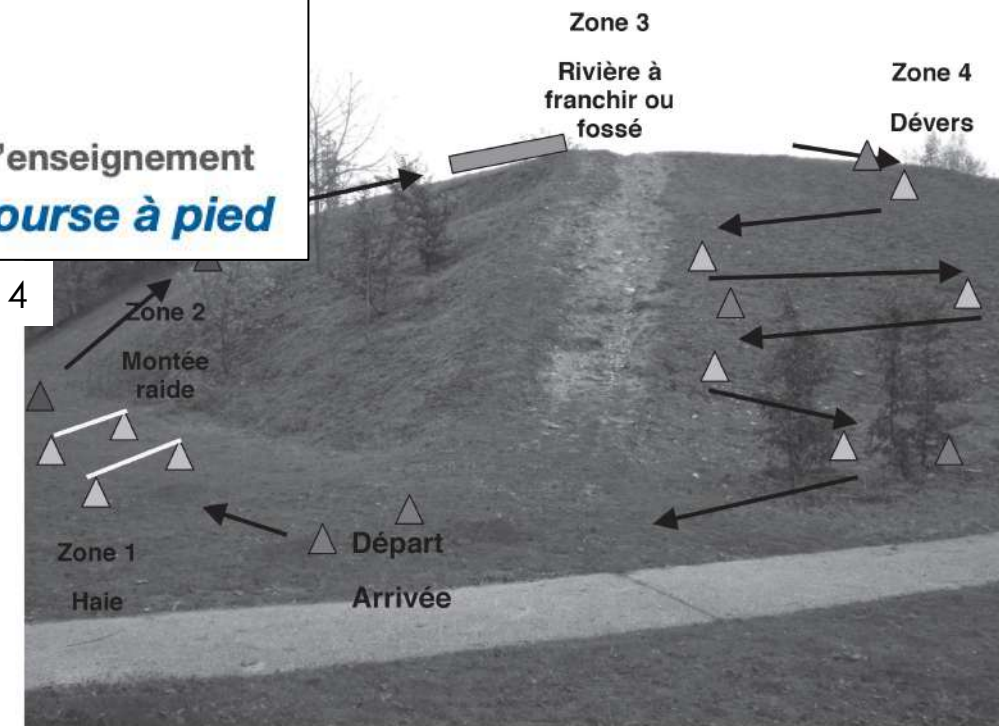
Enseignement scolaire

Nicolas CHEVAILLER - Professeur EPS au lycée des métiers Jacques Prévert - Combs La Ville.
Vacataire au département STAPS de l'université d'Evry Val d'Essonne - nicolas.chevailler77@gmail.com

Mots clés : Adaptation scolaire - défi ludique - plaisir - dualité vitesse - précision - course tout terrain

Proposition d'une démarche d'enseignement
Se réconcilier avec la course à pied

Revue Enseigner l'EPS, 2014



3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Déclencher des émotions

Adapter la charge
émotionnelle des
situations

Contrôler ses émotions

Faire vivre des expériences marquantes de la maternelle à l'université

N. Chevailler, L. Mougenot
Revue Enseigner l'EPS n°278, 2019

Lycée professionnel, classe de Seconde - Judo

**Ce qui interpelle les élèves
culturellement**

Le côté spectaculaire et aérien des projections: Ippons depuis la position debout.

**Ce qui les préoccupe
en tant que pratiquants**

Réaliser le beau geste, maîtriser la projection, ce qui correspond à l'étape technique de la pédagogie conative de G. Bui-Xuân.

Entrée privilégiée

Les élèves ayant pour la plupart dépassé l'étape émotionnelle, il s'agit de réconcilier certains avec cette pratique en reléguant l'aspect compétition au second plan au profit d'une maîtrise technique.

Expérience marquante choisie

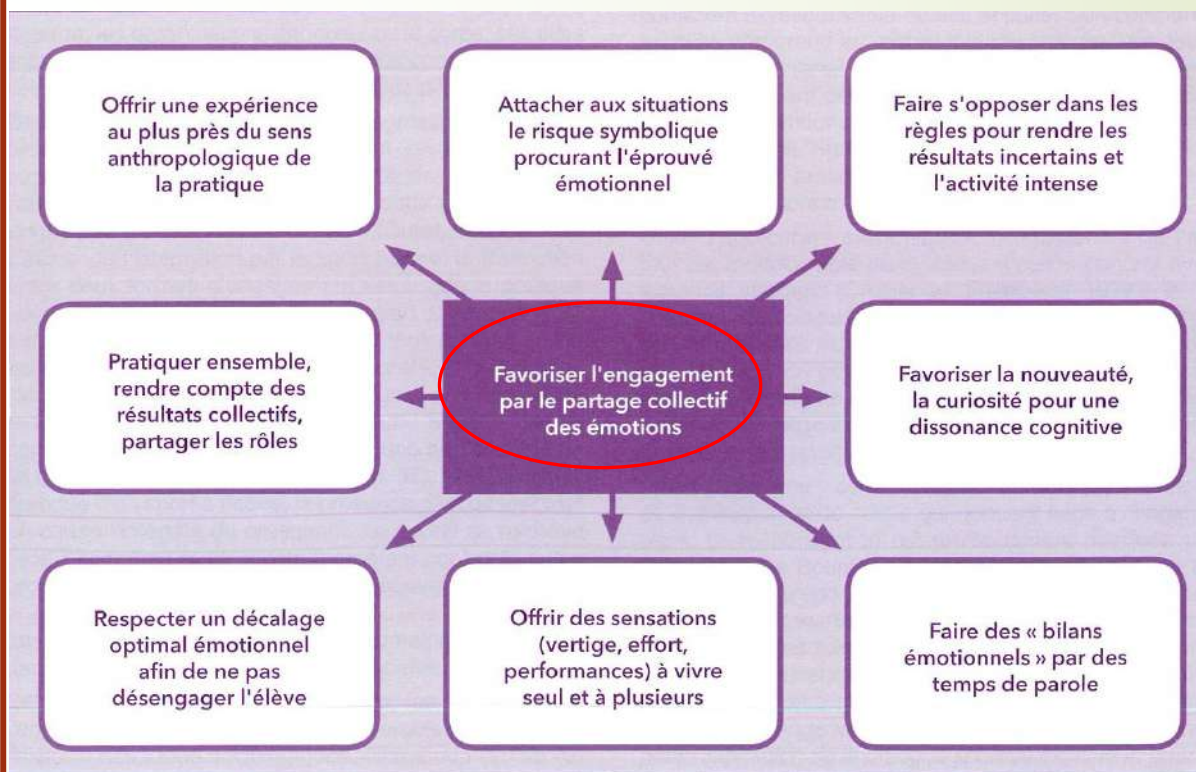
L'enseignant a fait le choix de se centrer uniquement sur le judo debout pour favoriser un temps d'apprentissage suffisant. La démarche d'enseignement est ciblée sur la réalisation d'une projection réussie. La réussite passe par une chute contrôlée de l'adversaire. Notre postulat: Ce n'est pas la technique qui crée le déséquilibre mais les actions préalables de déplacement du partenaire.

- Il semble primordial de limiter les incertitudes, au départ, pour faciliter l'engagement et la mobilisation des élèves au regard de leur préoccupation. Les groupements affinitaires et le travail en coopération sont privilégiés dans un premier temps, ce que l'on peut retrouver dans l'exécution d'un kata. Il est possible de projeter son partenaire sur un gros tapis pour mieux appréhender la hauteur de chute sans se crisper par peur de l'impact au sol.
- Par la suite, les élèves coopèrent pour que chacun puisse montrer son éventail technique. A tour de rôle, ils font chuter le partenaire, en déplacement, pendant 30 secondes, sans opposition.
- Ils s'opposent ensuite pendant 1 minute: le but est de faire sortir l'autre de la surface de combat ou de le faire tomber. Au fur et à mesure des progrès, on valorise « faire tomber » au détriment de « faire sortir » en attribuant plus de points.



L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS LE PARTAGE SOCIAL DES ÉMOTIONS

PIERRE THERME ET CHRISTOPHE MAÏANO



3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

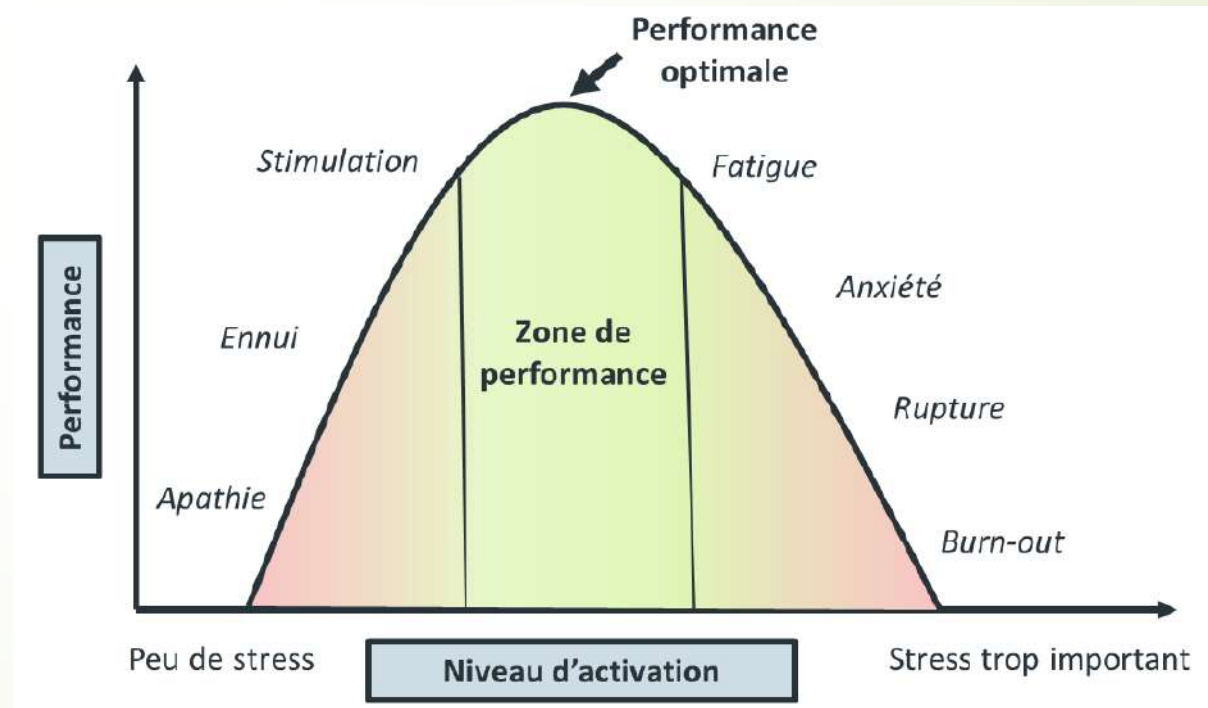
Déclencher des émotions

Adapter la charge émotionnelle
des situations

Contrôler ses émotions

Instaurer un décalage optimal affectif

- Caractéristiques du milieu : milieu pas, peu ou connu (course orientation)
- Référence à la performance : par rapport à soi, aux autres, à un barème (athlétisme)
- Contexte d'évolution : devant la classe, devant son groupe (gym)
- Forme de groupement : par affinité, par niveau (lutte)
- Règlement : touché, ceinturé, plaqué (rugby)



B. Bascoul, V. Cecce, N. Debruille, 2022

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

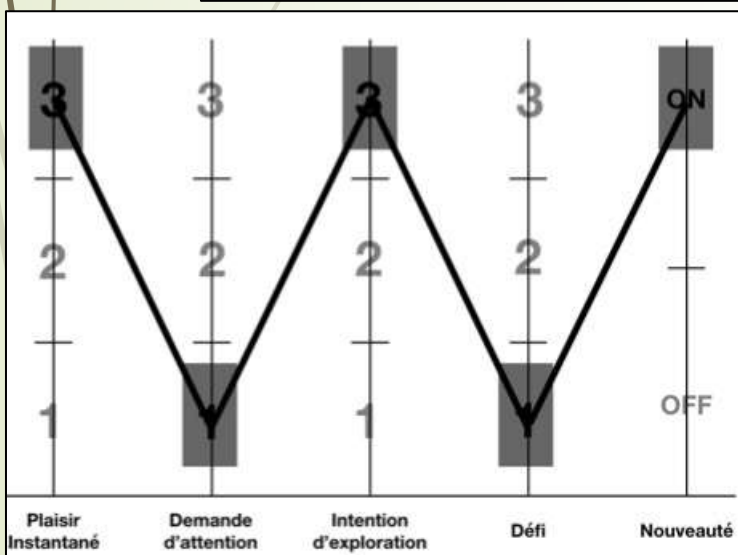
Déclencher des émotions

Adapter la charge émotionnelle
des situations

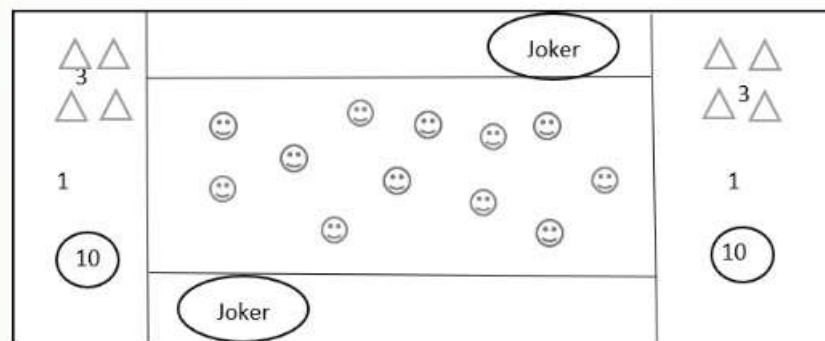
Contrôler ses émotions

Développer l'intérêt en situation

L'intérêt en situation est défini comme l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus



La « table de mixage »
(configuration en W)



6 c. 6 en ultimate, avec un joueur joker qui ne peut pas être attaqué et trois cibles différentes

Plaisir instantané car c'est une situation de jeu proche d'une situation de référence

L'intention d'exploration est sollicitée lors des phases de réflexion au sein des équipes

La dimension nouveauté est présente : plusieurs cibles attaquables et jokers inattaquables

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Déclencher des émotions

Adapter la charge émotionnelle
des situations

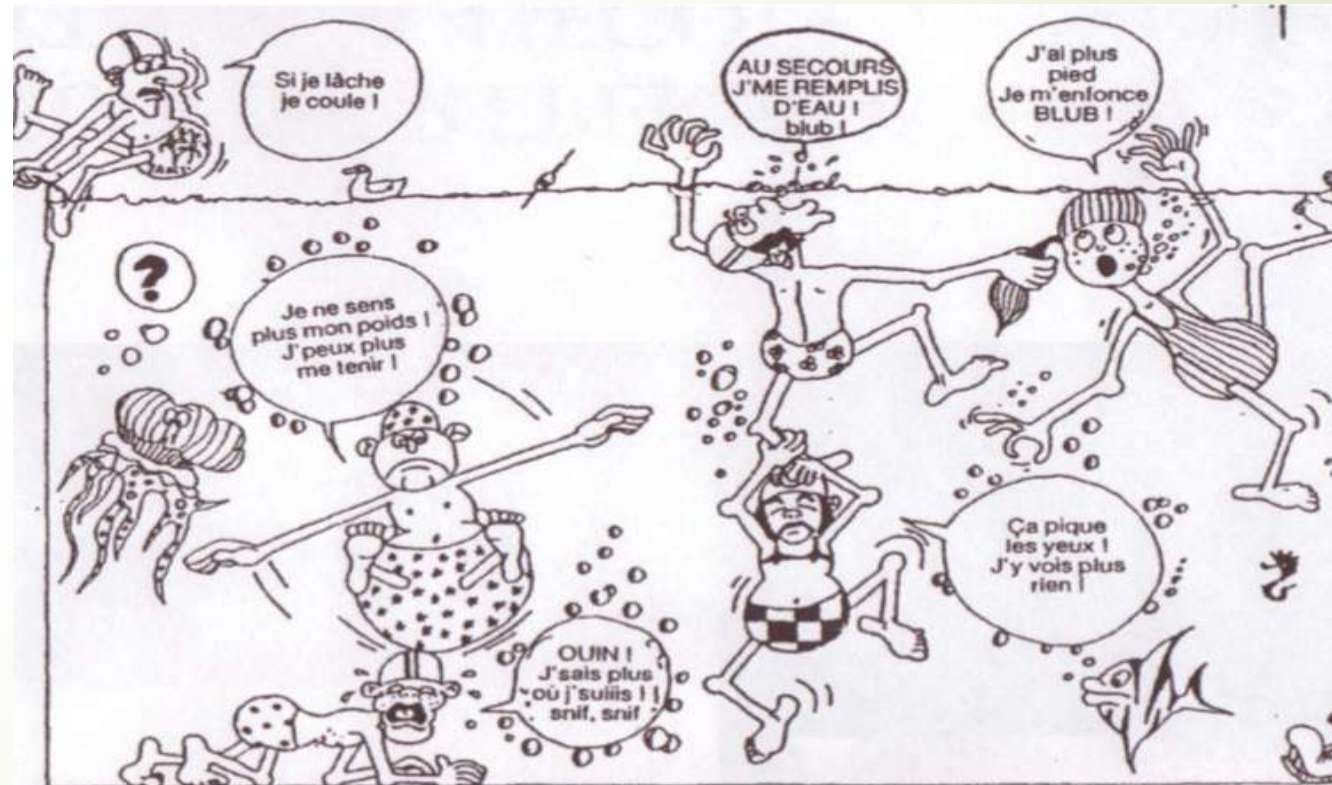
Contrôler ses émotions

Peurs et stress

Si l'émotion contribue à activer l'engagement des élèves, faut-il encore que ces derniers ne la ressentent pas négativement - peur, stress... - et du coup, stoppent leur investissement.

Deux fois sur trois, [la difficulté d'apprentissage s'explique par] un fonctionnement intellectuel perturbé par un dérèglement provoqué par la rencontre avec les contraintes de l'apprentissage.

N. Boimare. L'enfant et la peur d'apprendre, 2004.



Stage formation continue. Académie Nice, 2009

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Déclencher des émotions

Adapter la charge émotionnelle
des situations

Contrôler ses émotions

Peurs et stress



A propos de prise de risque

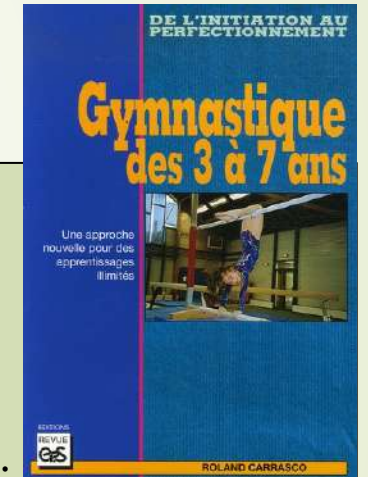
Le **risque préférentiel** est défini comme le niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement adopté est maximal.

Le **risque perçu** relève d'une construction différente, et renvoie à l'évaluation de la dangerosité actuelle.

D. Delignières. Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, 1993.

En gymnastique, les peurs peuvent être liées à :

- L'aspect aérien de l'action
- La hauteur des agrès.
- La lutte contre la gravitation terrestre.
- Le franchissement d'obstacles hauts après une course.
- L'exécution de gestes précis (lâcher – rattraper) sanctionnés par une chute en cas d'échec.
- L'incertitude de la réception lors de la chute et de l'amorti pedestre.
- L'évitement de la rupture d'équilibre qui entraîne la chute.



Roland Carrasco, 2000

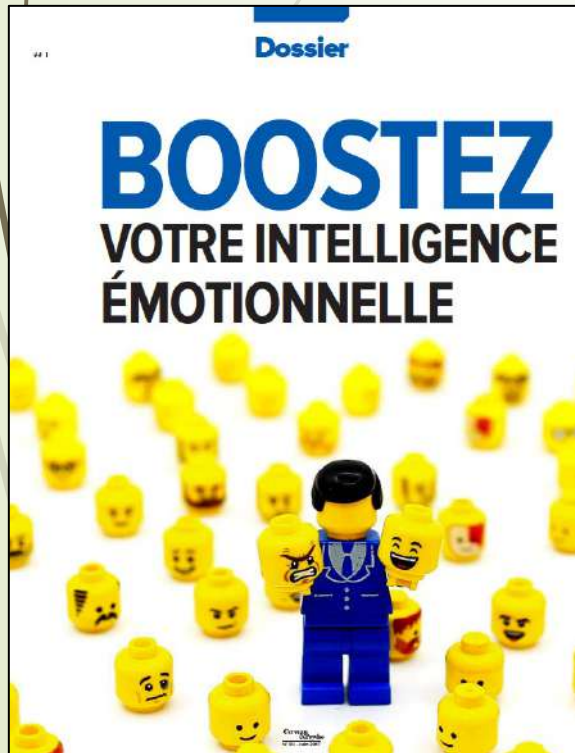
3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Déclencher des émotions

Adapter la charge émotionnelle des situations

Contrôler ses émotions

L' intelligence émotionnelle



Revue Cerveau & Psycho n°89, 2017

5 compétences émotionnelles

- 1 – Identifier ce que l'on ressent en augmentant son vocabulaire émotionnel (50% des individus ont des difficultés à identifier ce qu'ils ressentent)
- 2 – Comprendre les causes de l'émotion en examinant les besoins non satisfaits
- 3 – Écouter ses émotions et les exprimer : décrire les faits, puis exprimer son ressenti
- 4 – Réguler ses émotions : atténuer les émotions négatives et renforcer les affects positifs
- 5 – Utiliser ses émotions

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort émotionnel

Déclencher des émotions

Adapter la charge émotionnelle des situations

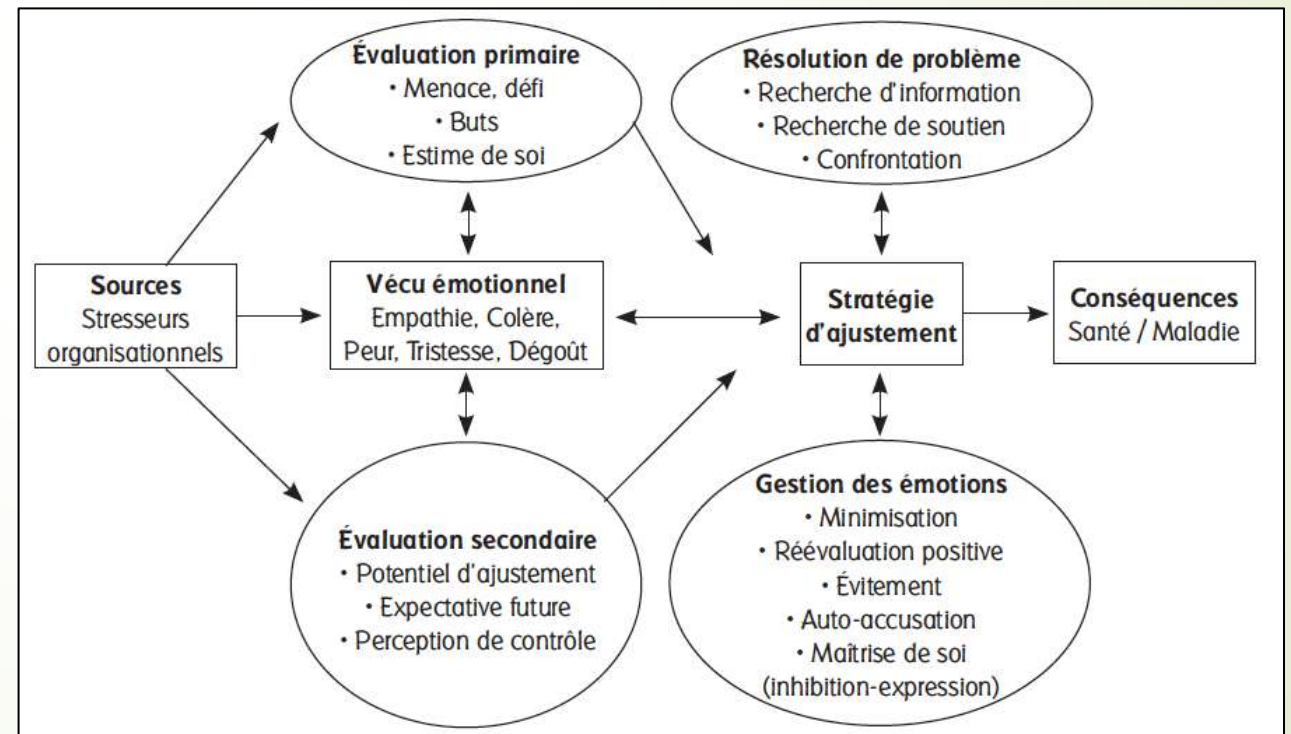
Contrôler ses émotions

Adopter une stratégie de défense face au stress (coping)

➤ Orientée vers le problème. Modifier la représentation du risque par la démonstration et le discours pour comprendre que le risque perçu est faux car il ne produit pas les effets prévus.

➤ Orientée vers l'émotion. Accepter et gérer l'émotion (peur...) par une exposition situationnelle de plus en plus maîtrisée (habituation).

➤ Orienté vers l'évitement. Réprimer l'émotion en pensant à des bons moments passés, en fermant les yeux, en se concentrant sur une autre tâche...



Modèle conceptuel pour l'étude du stress et du vécu émotionnel
(E. Poirel, F. Yvon, 2011)

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

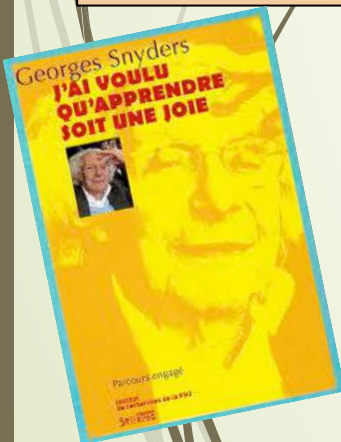
Plaisir = état émotionnel éminemment subjectif de satisfaction affective éprouvé dans une situation

Le plaisir a une réalité biologique avec la libération dans l'organisme de substances telle que la dopamine qui aiguise le désir d'apprendre (besoin fondamental des êtres humains)

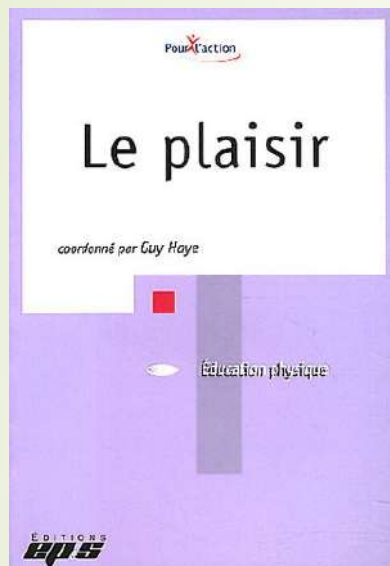
J-D. Vincent, *Le cœur des autres*, 2003



Le plaisir, intime et personnel, est conservé dans la mémoire autobiographique. Cela permettra des évaluations futures sur l'axe hédonique plaisir-déplaisir



3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir



G. Haye, D. Delignières. Plaisirs et déplaisirs, 2011

Plaisirs ressentis

Bio-plaisirs	Psycho-plaisirs	Socio-plaisirs
• Plaisir des cinq sens • Rythmes • Geste réussi toujours recommencé (activités cycliques) • « Plaisir d'organe » (érotisation)...	• Intention réalisée (projet d'action concrétisé) • Découverte, exploration, curiosité, surprise (cet item évoque les sports de nature notamment) • Vertige, peur, risque, équilibre (incertitude)...	• Être auteur des sentiments d'autrui (se donner en spectacle) • Exprimer ou raconter ses plaisirs (narrer à des amis une performance) • Plaisirs esthétiques et culturels (rencontre avec une œuvre)...



Plaisir immédiat vs plaisir différé ?

L'élève s'amuse, mais ne cherche pas forcément à progresser. Les élèves ne sont pas spontanément apprenants.

C'est cet amalgame de traces engrammées (plaisirs passés), d'aspirations à mettre en œuvre (plaisir à venir) et d'un ici et maintenant sensoriel, qui constitue le plaisir ressenti.

Trop privilégier le plaisir immédiat, c'est faire l'impasse sur les enjeux à venir ; trop insister sur un demain hypothétique, c'est se couper d'un présent capital. C'est dans cet entre-deux que s'exerce l'art de l'intervention

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

Le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus

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

Cette relation de plaisir à la pratique des APSA, doit être considérée comme l'acquisition fondamentale en éducation physique, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité sociale (D. Delignières, C. Garsault, Libres propos sur l'éducation physique, 2004).

La relation entre plaisir et EPS n'est pas évidente, elle est à construire

D. Delignières et C. Garsault. Apprentissage et utilité sociale, Dossier EPS n°29, 1996

L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive

Programme EPS Collège, cycle 3 & 4. Arrêté 9/11/2015

L'EPS propose différentes formes scolaires d'APSA pour permettre à tous les élèves, filles et garçons, de s'épanouir et d'y éprouver du plaisir.

Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019

Grâce aux efforts consentis, aux progrès réalisés et constatés, l'élève éprouve le plaisir de pratiquer une activité physique raisonnée et régulière tout au long de la vie

Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir



A chaque étape son plaisir
G. Bui-Xuan. Le plaisir, un fait conatif total. 2011

► La conation est ce qui pousse à agir en fonction du sens donné à la situation

► Dans le processus qui conduit du débutant à l'expert, on peut distinguer cinq étapes conatives (cf. ci-dessous).

► À chaque étape conative correspondent des préoccupations et des plaisirs particuliers.

Judo

Étape émotionnelle : le rapport de force pur. Son plaisir est à la mesure de son déplaisir: s'il arrive à faire tomber son adversaire, alors la sensation d'être le plus fort le conduira à renouveler l'action qui la lui procure. Si, en revanche, il tombe, sa déception l'amènera à mobiliser encore plus de force pour tenter de l'emporter.

Étape fonctionnelle : la défense s'organise. le plus faible attend que le plus fort attaque pour prendre un malin plaisir à accentuer son déséquilibre et le faire chuter. Au point où le déplaisir du plus fort le contraindra à ne plus attaquer, faussant le sens du combat.

Étape technique : l'attaque directe. Son plaisir est de passer sa technique. Comme elle est de plus en plus peaufinée, la projection est enlevée, et la chute de l'adversaire est rude et bruyante.

Étape contextuelle : l'enchaînement. Le plaisir est dans l'induction en erreur de son adversaire (feinte). L'enchaînement se poursuit au sol, où, là encore, le plaisir peut trouver un nouveau sens, régressif.

Étape d'expertise et de création : le combat construit. Le plaisir est lié au temps, à l'action portée dans l'action adverse, signant sa propre position dans la construction du combat, et par là sa possibilité d'anticipation.

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

Une didactique du plaisir

Sensations générées par la pratique

Glisser, voler, s'aventurer, s'opposer, agir en équipe...

Sentiment de compétence

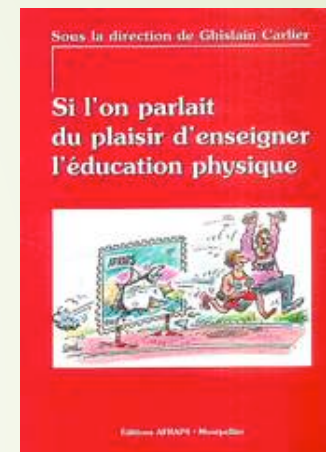
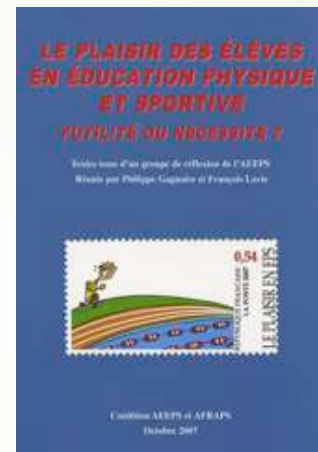
Valeur de la tâche, réussite, attribution causale

Sentiment d'auto-détermination

Mise en projet, choix possible, régulation

Appartenance sociale

But commun, rôles complémentaires, climat



Déplaisir



Plaisir d'agir



Plaisir d'apprendre

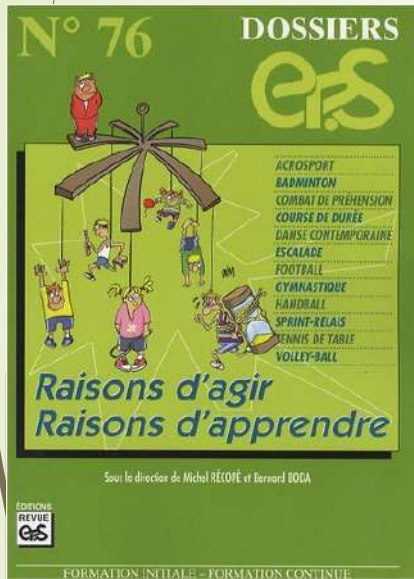


Plaisir de comprendre

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

Donner envie d'agir pour créer du désir d'apprendre

Le double tacticien en tennis de table
(P. Gagnaire, Raisons d'agir, raisons d'apprendre, 2008)



- Équipe de trois joueurs qui disputent 3 matchs formule « Coupe Davis » : deux simples et un double.
- Chaque joueur effectue un ou deux matchs.
- La rencontre se déroule en « scoracquis » : les joueurs du deuxième et troisième matches commencent avec les points acquis par leurs partenaires (changement à 15 et 30, fin à 50).
- Les matchs se jouent avec des « points bonus » : point triplé lorsque l'élève marque en mettant son adversaire hors de portée.

Quels plaisirs ?

- Le plaisir et le désir de gagner grâce à la compétition interindividuelle et par équipe ;
- le plaisir de jouer par sa forme d'organisation. La rencontre plutôt que la montante-descendante d'abord, et son principe de « scoracquis » ensuite, limitent le versant compétitif ;
- le plaisir et le désir de coopérer et de partager sa pratique. Le principe de « scoracquis » au sein d'une équipe affinitaire respecte la dimension collective, si importante à cet âge ;
- le plaisir d'apprendre et de réussir. La proportion de « points bonus » renseigne l'élève sur ses progrès.

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

La place du jeu en EPS

Le français n'utilise que le terme « jeu », alors que l'anglais dispose de deux termes :

- « play » renvoie à du jeu libre, sans contrainte, dont l'issue est inconnue
- « game » renvoie à une situation encadrée dont l'issue est connue (un gagnant, une réalisation...).

L'intérêt des jeux en EPS

- Détourner les sensations de pénibilité liées à l'effort.
- Permettre aux élèves de répéter des tâches sans s'en apercevoir
- Marquer les apprentissages par des émotions fortes
- Accéder au patrimoine culturel des activités

Quelle vigilance convient-il d'avoir lorsque l'on souhaite mettre en place un jeu en classe ?

Une vigilance qui découle de ce que je viens de dire : l'attention à la démarche du jeu et la non totémisation du jouet. Car, si Freinet condamne ce qu'il nomme le jeu-haschisch, c'est bien parce qu'il craint que le maître et les élèves ne s'enferment dans une fascination du dispositif ludique au détriment d'un apprentissage conscient.

P. Meirieu, *Le désir et la règle*, 2006

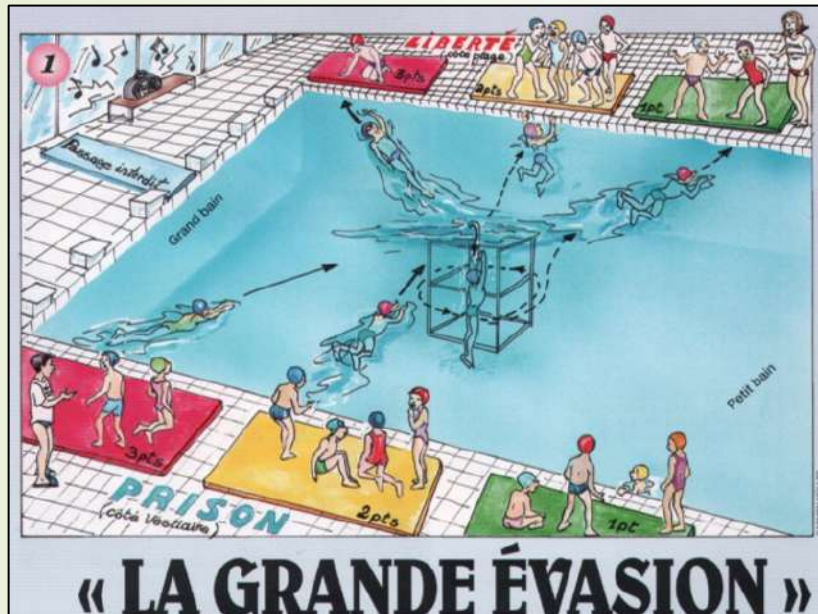


3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

La grande évasion

Proposition d'un cycle centré autour d'objectifs sécuritaires, présenté sous la forme d'une grande aventure à vivre ensemble, destiné à des élèves de 6^e qui sont toujours non nageurs.

Trois thèmes sont retenus : le surplace, le ciseau de brasse, l'immersion



Les élèves sont prisonniers sur une île et vont s'entraîner pendant 15 jours pour pouvoir s'en évader en apprenant à se déplacer sans faire de bruit, à attendre le passage des gardiens, en se cachant... Tous les apprentissages sont reliés à un monde imaginaire, ce qui permet à ces jeunes élèves de s'impliquer plus concrètement dans le projet et de lever les inhibitions.

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

DES JEUX POUR APPRENDRE EN EPS

Concevoir des jeux pour apprendre en EPS, avec des dispositifs attrayants et efficaces... et parfois les diffuser sous forme de jeux de cartes ou d'applications numériques.

N. Terré. Revue EPS n°368, 2015



« Objectif Mont-Blanc » en escalade

Ce jeu consiste à gravir symboliquement le Mont-Blanc (4810 mètres) en additionnant les performances de tous les élèves de la classe tout au long du cycle. À chaque carte correspond une contrainte que les élèves doivent intégrer

Carte « Transport de matériel »

Transporter un sac lesté correspondant à 10 % de son poids de corps le plus haut possible. Le sac lesté est fixé par une longe sur l'arrière du baudrier.

Objectif : rapprocher le bassin du pied de poussée et de la paroi, privilégier l'action des membres inférieurs,

3 - S'engager pour éprouver des sensations – Le ressort affectif : plaisir

CARTAPING

Un jeu de cartes pour progresser au tennis de table? De quoi introduire, de façon ludique, une infinité de variables, allant de l'inversion des scores à la contrainte de jouer avec une main dans la poche en passant par l'utilisation d'une balle "OVNI"...



J-P. Monnet, Revue EPS 338, 2009



A LA RUE

QUOI?

Les points où l'échange est gagné sans que l'adversaire ne touche la balle comptent triple

QUI?

Le possesseur de la carte

QUAND?

Pendant tout le set

10

DES JEUX DE PLATEAU POUR MOTIVER UNE ACTIVITÉ RÉGULIÈRE

B. Bardoux, M. Noirot,
Revue EPS 388, 2020

La mise en confinement nous a obligé à réinventer notre enseignement afin de permettre, au minimum à chaque élève de pouvoir bouger et prendre du plaisir dans l'activité physique à la maison et de limiter les effets de la sédentarité déjà croissante dans notre société. Alors que notre métier est de travailler en présentiel, en interagissant avec les élèves pour

qu'ils transforment leurs comportements moteurs, il nous a fallu inventer des formes novatrices pour assurer un enseignement à distance.

Motiver et faire agir

Nos élèves sont familiarisés avec les technologies de l'information que nous utilisons déjà régulièrement en classe. C'est un vecteur motivationnel et ludique sur lequel nous avons pu nous appuyer.

Afin de proposer une pratique physique attrayante et familiale, nous avons créé deux jeux de plateau numériques (encadrés 1 et 2).

Le Sportopoly¹



Objectifs

Ces dispositifs ont pour objectif de développer et d'entretenir les qualités physiques de base (endurance, résistance, vitesse, force, etc.) afin que les élèves soient dans de bonnes (voire meilleures) conditions lors de la reprise en maintenant et développant des capacités et compétences déjà travaillées tout au long de l'année dans les différents champs d'apprentissage.

Choix pédagogiques

Notre intention était de dépasser la seule activité physique régulière adaptée aux capaci-



Le Sportissimo²

Après un échauffement préalablement guidé, il s'agit de progresser sur un plateau de jeu de l'oie, grâce au lancer de dé électronique, en réalisant les activités demandées selon les cases atteintes.

Les cases d'activité

- exercice : réaliser une série de flexion-extension, de gainage, de demi-pompes, de sauts groupés, d'élévations frontales avec charge (bouteille d'eau), etc. (reculer d'une case en cas d'échec).
- défi : réaliser un exercice difficile (reculer de 3 cases en cas d'échec);
- duel : défier un adversaire pour tenter de prendre sa place sur le parcours;

UN ESCAPE GAME POUR APPRENDRE EN EPS

Différentes formes de "jeux sérieux" sont utilisées pour concourir aux apprentissages scolaires. Parmi eux, le jeu d'évasion. Une illustration en EPS.

L. Dal, Revue EPS 390, 2021

4 - S'engager pour développer son estime de soi

Comment motiver les élèves en EPS ?

En renforçant l'estime de soi

Développer la confiance en soi

Favoriser l'affiliation

Gérer sa motivation

Favoriser la relation pédagogique



En leur permettant d'agir pour se fixer et atteindre un but

En leur faisant éprouver des sensations

4 - S'engager pour développer son estime de soi

Estime de soi

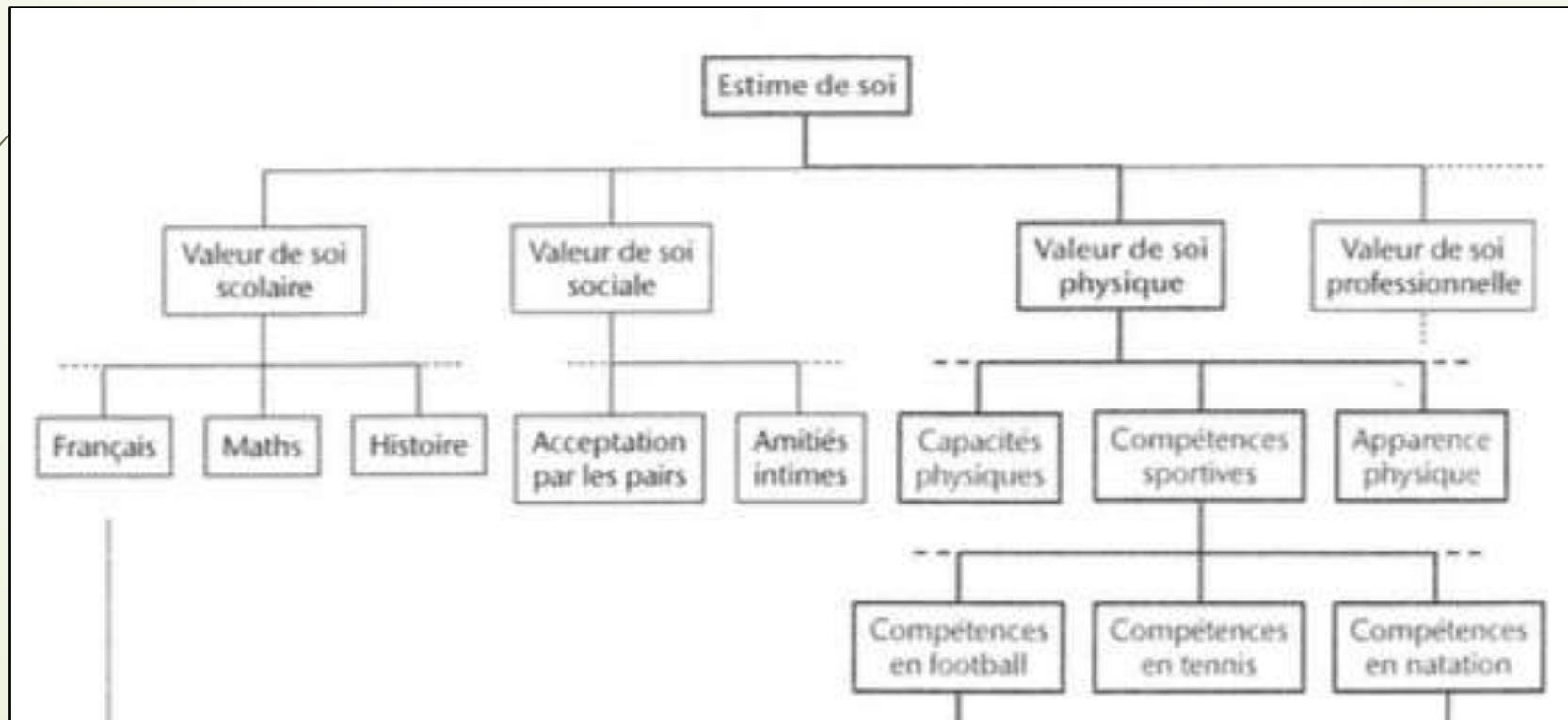
- Jugement personnel sous forme d'approbation ou de désapprobation, portée sur soi-même.

Concept (valeur) de soi

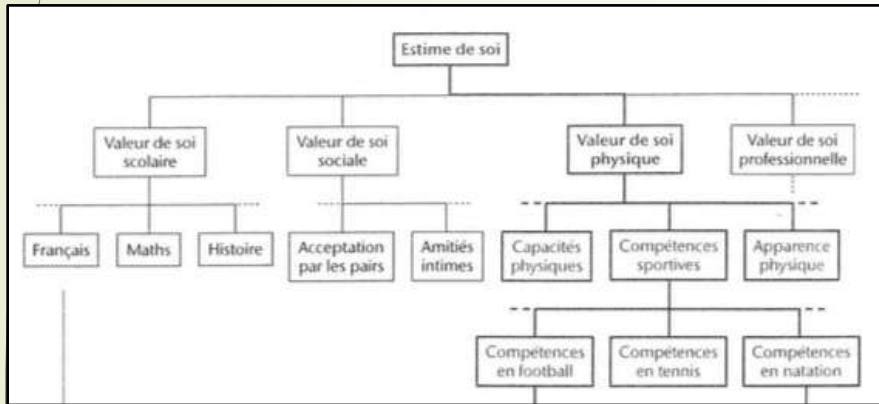
- Description de soi

Sentiment de compétence

Représentation que se fait le sujet de ses possibilités quant à la réalisation ou non d'une tâche



4 - S'engager pour développer son estime de soi



Le « soi »

C'est un modèle multidimensionnel et hiérarchique

Les dimensions hautes de la hiérarchie sont particulièrement stables.

Il y a une influence réciproque entre les différentes perceptions de soi : les dimensions hautes et basses peuvent s'irradier mutuellement.

L'influence d'une dimension dépend de l'importance qu'elle revêt aux yeux de l'individu et du contexte dans lequel il évolue.

La différence entre les hommes et les femmes



4 - S'engager pour développer son estime de soi

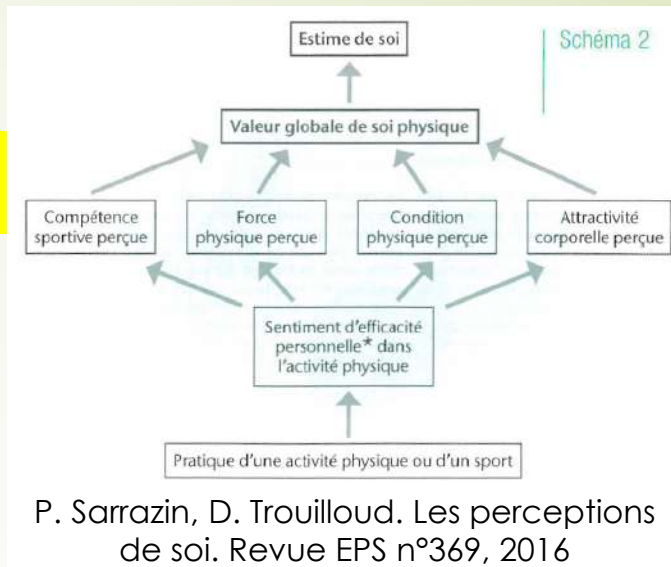
À propos de l'image de soi physique des adolescents

Le concept de soi physique apparaît particulièrement important pour les adolescents (S. Harter, 1994). À cet âge, le sentiment de compétence est exagérément sensible au regard d'autrui.

L'estime de soi ne dépend pas que de l'évaluation de soi. Elle dépend aussi de l'importance du domaine aux yeux du sujet (S. Harter, 1996).

Le rapport / l'image du corps des garçons et des filles à l'adolescence ne sont pas identiques. Ils varient en fonction des appartenances sociales et du genre (G. Cogérino, Image du corps et pratique physique, 2017). Les garçons ont un score d'estime de soi globale significativement plus élevé que les filles.

Les perceptions de soi semblent décrire une évolution en « U » avec un minimum autour de 15 ans (H. Marsh, 1989).





4 - S'engager pour développer son estime de soi

À propos comparaisons sociales

Effet ambivalent des comparaisons sociales

Teddy MAYEKO, Maître de conférences en sciences de l'éducation, CYU - teddy.mayeko@cyu.fr
Lucas SIMON-MALLERET, professeur agrégé d'EPS, UFR STAPS de Nantes - lucas.simon26@hotmail.fr
Benjamin LE GALL, professe

Revue Enseigner l'EPS 285, 2021

Réduire le poids des comparaisons sociales en EPS : propositions en badminton

Permettre aux individus de mieux se jauger, et de fait contribuer à renforcer le sentiment de compétence et l'estime de soi.



Redéfinir des critères de réussite ou d'échec en référence à une norme groupale (la perception des compétences de l'élève est corrélée au niveau moyen de la classe).

Le cas de l'EPS et des APSA du CA 4
Comment réduire le poids des comparaisons entre élèves sans toutefois dénaturer l'épaisseur culturelle ?

Cibler les apprentissages pour laisser aux élèves le temps de progresser et atténuer les facteurs de comparaison sociale

Organiser un parcours d'apprentissage par étapes tout au long de la séquence permettant à l'élève de se voir avancer

Tableau 3 - La validation d'étapes du parcours d'apprentissage par des scores seuils

Parcours d'apprentissage autour de l'amorti		Points consignes associés	Score seuil pour valider la compétence
Etape 0	Renvoie le volant	/	
Etape 1	Réalise un amorti lorsqu'une occasion se présente (exploite une opportunité)	Point marqué en zone avant	0 à 23 points cumulés
Etape 2	Construit une occasion pour réaliser un amorti (provoque une opportunité)	Point marqué en zone avant sans être touché par l'adversaire	24 à 46 points cumulés
Etape 3	Amortit en exploitant la largeur du terrain (amorti croisé ou décroisé)	Point marqué en zone avant, sans être touché par l'adversaire, dans des zones latérales délimitées	47 à 68 points cumulés
Etape 4	Amortit dans des circonstances de plus en plus variées (amorti de fond de court)	Point marqué en zone avant en ayant frappé le volant depuis la moitié arrière du terrain	69 à 90 points cumulés

Associer à chaque étape des indicateurs lisibles et explicites afin de rendre tangible le progrès

Connecter les indicateurs au système de score afin que les progrès réalisés pèsent dans le gain du match

Conserver des traces de l'activité des élèves afin que ces derniers puissent se retourner sur le chemin parcouru

4 - S'engager pour développer son estime de soi

L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi

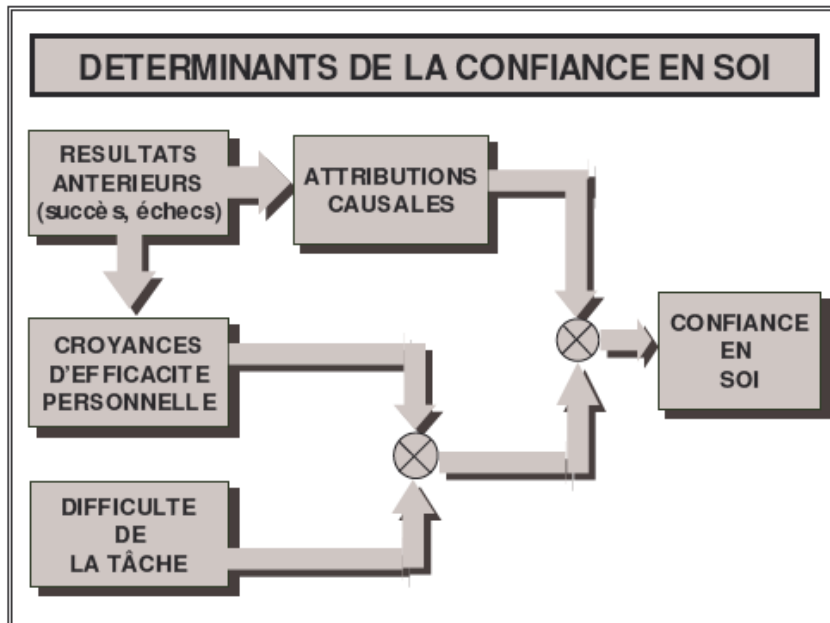
Programme Collège, cycle 3. Arrêté 9/11/2015

L'enrichissement de cette motricité, quand elle est perçue comme une réussite par l'élève, favorise la confiance en soi et le sentiment de compétence, sources d'un épanouissement personnel et professionnel

Programme EPS CAP, Bac pro, arrêté 3/4/2019

« La confiance que la personne place dans ses capacités à être efficace influence ses choix »

A. Bandura, 2002



« Il est socialement, psychologiquement et parfois biologiquement vital pour l'individu d'entretenir une vision positive de lui-même, à ses yeux et aux yeux des autres »

M. Piolat, Recherche sur le soi, 1995.



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : 1) Interprétation des résultats antérieurs

L'attribution causale correspond à la signification que l'homme attribue à ses actions : pourquoi ai-je réussi ou échoué ? La nature de l'explication va influencer son comportement futur. B. Weiner (1986) dégage trois dimensions à cette attribution :

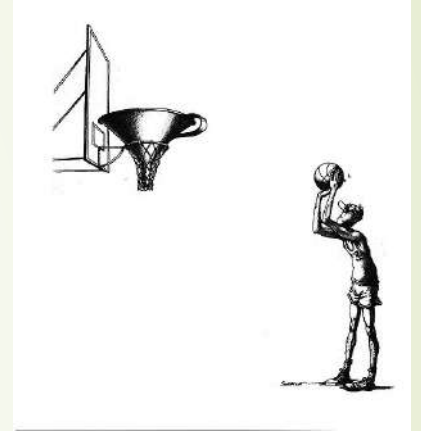
- la dimension de causalité, interne ou externe à l'individu.
- la dimension de contrôlabilité, contrôlable ou incontrôlable, ressentie par le sujet.
- la dimension de stabilité, stable ou instable à travers les situations et le temps.

		Locus			
		Interne		Externe	
		Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
STABILITÉ	Stable	Effort à long terme	Aptitude	Biais de l'entraîneur/ Favoritisme	Facilité ou difficulté de la tâche
	Instable	Habilités/ Connaissances Effort temporaire ou situationnel pour une compétition	Santé Condition physique Humeur le jour de la compétition	Aide de la part des amis ou de l'enseignant	Chance

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : 2) Croyances d'efficacité personnelle (sentiment de compétence)

Sentiment de compétence = croyances concernant la possession ou non des ressources expliquant les causes de réussite ou échec.



Pour développer le sentiment de compétence

Augmenter la signification (subjective) de la tâche pour la rendre plus attractive aux yeux du sujet.

Confronter le sujet à des objectifs référencés à lui-même, de manière à développer une visée de progrès personnel.

=

Faire expérimenter le succès

Orienter les explications que le sujet s'attribue de ses réussites et de ses échecs (attribution causale).

Impuissance apprise → Désir d'agir → Puissance d'agir

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : 2) Croyances d'efficacité personnelle (sentiment de compétence)

Lutter contre l'impuissance apprise (M. Seligman, 1975)

COURSE DE DURÉE

La course de durée est massivement pratiquée en milieu scolaire. Pourtant de nombreux élèves ont du mal à s'investir dans cette activité, qui peut sembler a priori difficile physiquement et peu attractive. À travers les réflexions de Fabrice, un élève de 4^e, cet article montre qu'il est possible de dépasser ces réticences préalables et de motiver les élèves pour cette activité.



COMMENT DÉPASSER «L'IMPUISSANCE APPRISE» ?

PAR N. MASCRET

Impuissance apprise : abandon systématique face à une tâche ou une activité considérée par l'élève comme inaccessible.

- Mise en réussite rapide
- Buts clairs, facilement identifiables
- Proximité entre situation d'apprentissage et situation de référence
- Défi compétitif et personnel (contrats)
- Différenciation de la pédagogie
- Apprentissages autres que moteurs

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : 2) Croyances d'efficacité personnelle (sentiment de compétence)

L'épreuve-preuve

(M. Récopé, B. Boda. Raisons d'agir, raisons d'apprendre. Dossier EPS 76, 2008)

L'épreuve-preuve oriente l'activité des élèves vers des buts de maîtrise.

C'est une situation de défi qui révèle le degré de maîtrise (individuelle ou collective) de la compétence d'étape.

L'épreuve-preuve aménage des conditions de passation qui permettent à chacun d'espérer la réussite.

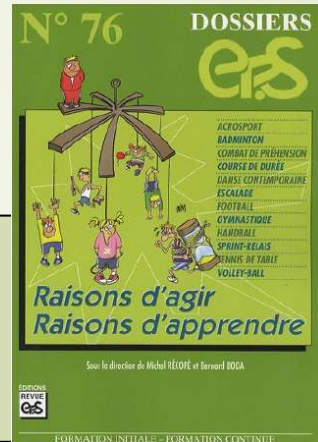
Badminton. Élèves de 6^e

Compétence d'étape : comprendre et différencier en acte le jeu avec un partenaire du jeu contre un adversaire.
Épreuve-Preuve : les 10 échanges minimum

Match en dix services alternés. Pas de possibilité de marquer avant d'avoir réalisé dix passages consécutifs au-dessus du filet (en duo). Gagner après les dix passages rapporte 1 point.

Objectif : atteindre le score minimum de 5 points pour dix mises en jeu effectuées ? C'est-à-dire obtenir un score minimum de 5-0 ou 4-1 ou 3-2 ?

À partir du moment où 5 points sont remportés par les élèves, cela signifie qu'ils jouent aussi souvent en duo qu'en duel. Plus le score total est élevé, plus les élèves sont capables de différencier en acte « jouer avec » et « jouer contre ».



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : 3) Croyances sur la difficulté de la tâche

Représentation anticipée liée à la perception des ressources requises par la tâche

Nombre d'individus de l'entourage du sujet capables de la réussir

Chance de succès estimée par le sujet



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : en résumé (1)

Postulat : l'estime de soi qu'un élève a de ses aptitudes est souvent subjective

Enjeu (pour l'enseignant) : intervenir sur les croyances de l'élève à propos de ses capacités

Perspectives pédagogiques

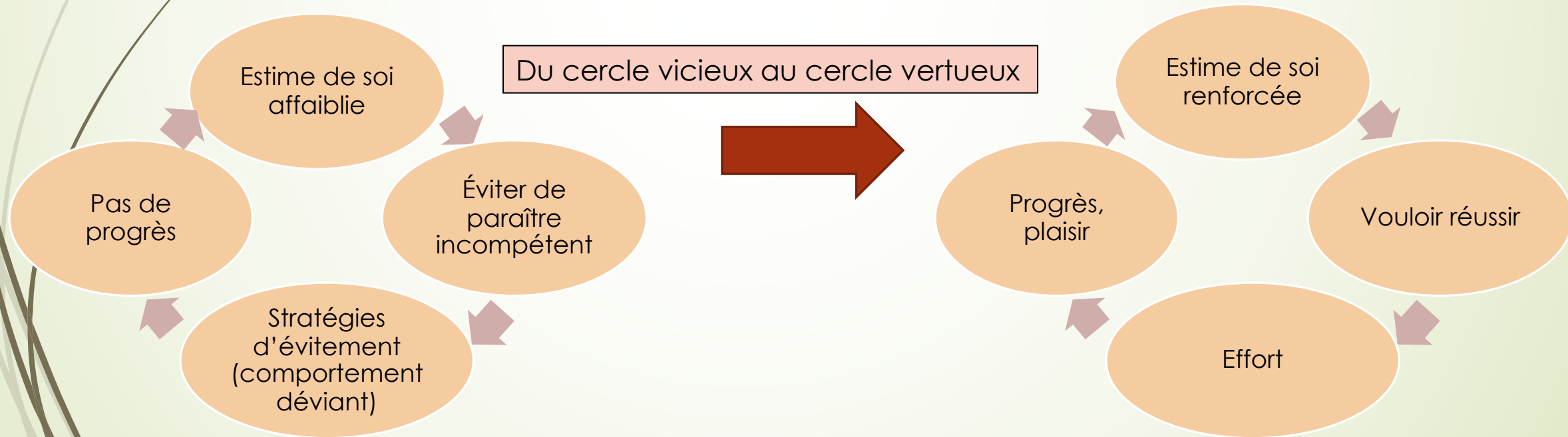
- 1 - Attribuer des **causes internes en cas de réussite** et des causes externes en cas d'échec.
- 2 - Le faire **réussir vite, peu à peu**, non pas de façon artificielle, mais bien en partant de son potentiel réel. L'essentiel étant de l'amener à se regarder, à parler de lui d'une autre manière.
- 3 - L'inscrire dans des **activités collectives** qui permettent au début de diluer l'échec potentiel.
- 4 - **Développer des habiletés variées** en référence au modèle hiérarchique du concept de soi
- 5 – Développer un **rapport enseignant-élèves** bienveillant et ferme

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : en résumé (2)

En E.P.S. échec et réussite se passent « en direct » sous les yeux et la parole des autres (...) S'il n'y a pas d'expérience plus dure que de « louper » devant les autres, **il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres**, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit, une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences.

Anne Hébrard, L'analyse transactionnelle, Revue EPS n°243, 1993



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La confiance en soi

Développer la confiance en soi : en résumé (3)

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ESTIME DE SOI



Sont présentées ici quelques pistes d'intervention en basket-ball auprès d'étudiants engagés dans la filière « Développement social et médiation par le sport » visant la reconstruction d'un sentiment favorable sur soi¹.

J. Bourboussou, M. Fortes. Revue EPS n°353, 2012

Principes organisateurs

Conséquences pédagogiques

Accroître le sentiment de compétence

Pédagogie de l'astuce. L'idéal ici est d'identifier un apprentissage pour lequel l'individu a très peu d'expérience préalable, un apprentissage qui symboliquement paraît insurmontable, mais qui pourtant est un apprentissage assez rapide. Ce type d'apprentissage est souvent connu comme nécessitant une « astuce », dont la délivrance change très facilement le niveau de performance produite, et stimule le sentiment de compétence.

Accroître l'importance accordée au domaine de compétence

Pédagogie du prestige. Il s'agit de rendre l'activité engagée par l'individu suffisamment significative pour que la charge émotionnelle soit présente, et que l'individu souhaite fortement réussir pour la maîtrise du défi ou le prestige (enjeu symbolique ou réel) de la tâche proposée.

Stimuler le jugement positif d'autrui

Pédagogie positive. Afin de ne pas négliger l'importance de l'accompagnement que propose l'intervenant, il s'agit ici d'injecter une dose de psychologie « positive » dans la séance en favorisant notamment les retours positifs (feedback positifs) et la relativisation des échecs.

Pédagogie du soutien social. Il s'agit de stimuler l'apparition de tutorat (spontané ou organisé) entre pairs, d'entraide, de soutien social, et d'organiser un fonctionnement en équipes hétérogènes pour que les experts supportent les moins experts.

Pédagogie de la compétition virtuelle. Il s'agit de faire en sorte que les adversaires potentiellement responsables de l'échec de l'individu soient des joueurs virtuels qui peuvent être présentés comme des « super-compétents », des « pros ».

Développer le sentiment de maîtrise

Pédagogie de l'objectivation. Il s'agit ici de quantifier les progrès réalisés à partir de descripteurs simples et facilement observables qui servent d'évaluation critériée pour l'individu. L'idéal est de favoriser le choix d'indicateurs très précis et évidents pour éviter que l'individu ne puisse renier psychologiquement ses progrès ou les minorer.

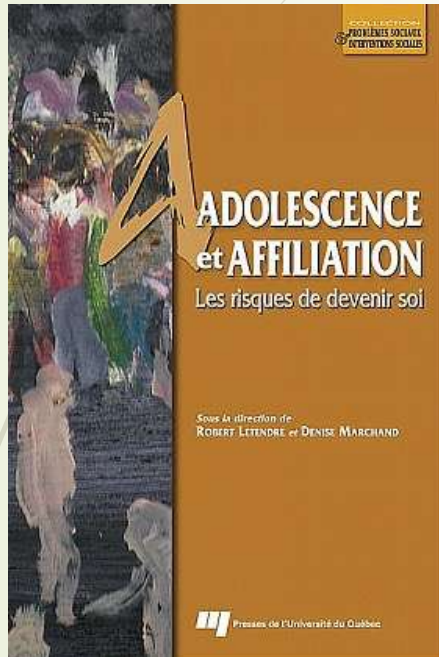
Aider l'individu à porter un jugement positif sur sa prestation

Pédagogie du non-retour. Il s'agit de mettre en place une évolution dans la tâche permettant à l'individu de changer de niveau de façon autonome, de sorte que ses avancées se fassent à son rythme. L'enjeu spécifique ici est de mettre en place des modalités d'évolution qui amènent l'individu à avoir le sentiment de conserver son niveau et d'éviter qu'il puisse « reculer ».

Favoriser l'apparition d'émotions positives relatives à sa prestation

Pédagogie de l'exploit. Il s'agit de faire en sorte que les performances soient vécues autant que possible avec un marquage émotionnel fort. L'« exploit », s'il est bien pensé, apparaît de façon subite et ponctuelle, et peut venir contrebalancer la pédagogie de la compétence qui demande souvent un empan temporel plus long.

4 - S'engager pour développer son estime de soi. Le besoin d'affiliation



Le besoin d'affiliation est particulièrement déterminant au moment de l'adolescence.

J.W. Atkinson (1954) traduit cette orientation comme la recherche d'acceptation sociale avec d'un côté le désir d'affiliation et de l'autre la peur du rejet par autrui.



Une des expériences les plus gratifiantes d'un jeune pratiquant est de faire partie d'une équipe et de viser des performances collectives élevées

T.D. Orlick, 1980, cité par M. Durand, L'enfant et le sport, 1987

4 - S'engager pour développer son estime de soi. Le besoin d'affiliation



Des conditions favorables à l'affiliation

Présence d'un but communément partagé ayant une valence positive

Mise en place et l'investissement, pour tous, dans des rôles complémentaires

Climat affectif positif d'écoute et d'entraide (concertations nécessaires et organisées).



La formation du concept de soi général et spécifique se fait par des comparaisons sociales externes (par rapport à un groupe ou à un individu) et des comparaisons internes (ses propres habiletés dans différents domaines).

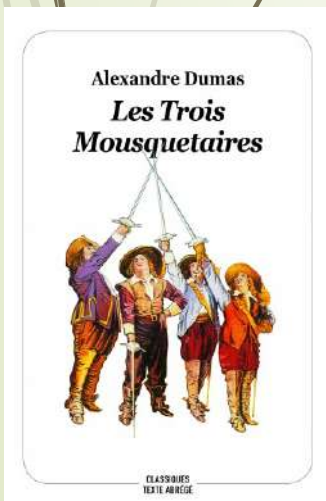
J-P. Famose et F. Guérin. La connaissance de soi en psychologie de l'EPS, 2002

4 - S'engager pour développer son estime de soi. Le besoin d'affiliation

L'empathie correspond à un mode de connaissance intuitive d'autrui, qui repose sur la capacité de partager et comprendre les sentiments de l'autre.

O. Zanna et B. Jarry (2018) identifient 4 éléments pour développer l'empathie des « élèves entre eux » :

- 1 - La pratique collective pour entrer en résonance émotionnelle avec autrui.
- 2 - L'observation d'autrui pour apprendre par vicariance.
- 3 - L'inversion des rôles pour partager les ressentis émotionnels.
- 4 - Mettre des mots sur les ressentis pour apprivoiser ses émotions.



Le jeu des mousquetaires

Dans chaque équipe, les élèves ont une position à tenir. L'un a les bras tendus parallèles au sol, l'autre les bras tendus vers le ciel, le troisième se tient sur une jambe et le quatrième (le joker) court autour de la salle selon un parcours prédéfini. Les trois premiers peuvent appeler le joker pour se faire remplacer. Le groupe qui tient le plus longtemps les positions gagne la manche.

4 - S'engager pour développer son estime de soi. Le besoin d'affiliation

Quelques effets pervers

Les adolescents pratiquant en climat de maîtrise ont un concept de soi plus positif que ceux s'exerçant en climat compétitif.



Mais la comparaison sociale est souvent inévitable en EPS car inhérente aux buts mêmes des activités sportives (gagner, être meilleur que les autres).

Le niveau de la classe influence la perception de soi des élèves

« Big fish little pond effect »

(H. Marsh, J. Parker, 1984, gros poisson dans le petit étang).

L'estime de soi d'un individu sera plus élevée s'il est entouré de collègues moins talentueux que lui.

Inversement, une personne entourée de pairs talentueux et intelligents aura tendance à avoir une estime d'elle même réduite.



4 - S'engager pour développer son estime de soi. Le besoin d'affiliation

Quelques effets pervers (suite)

Les adolescents pratiquant en climat de maîtrise ont un concept de soi plus positif que ceux s'exerçant en climat compétitif.

Mais la comparaison sociale est souvent inévitable en EPS car inhérente aux buts mêmes des activités sportives (gagner, être meilleur que les autres).

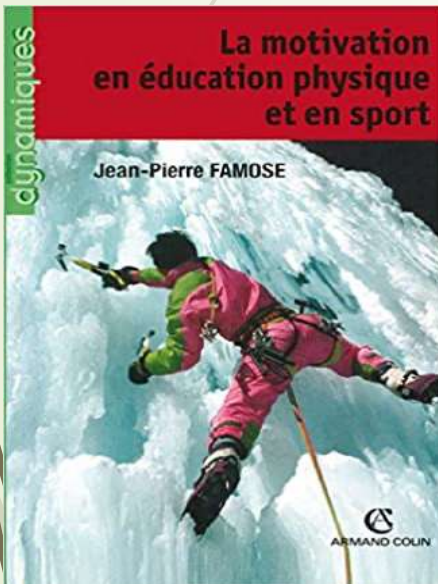


La manière de constituer les équipes peut déboucher sur des moments d'humiliation : que ressentent les élèves qui sont choisis en dernier par leurs camarades ?

La manière de constituer des groupes, les forts d'un côté et les plus faibles de l'autre, peut générer des sentiments de dévalorisation.

Le fait de demander aux élèves de s'observer entre eux (nombre de ballons perdus, nombre de coups de bras en natation) met à jour les faiblesses de certains élèves.

4 - S'engager pour développer son estime de soi. Gérer son estime de soi



Les stratégies motivationnelles permettent à l'individu...

« avant, pendant ou après la réalisation de la tâche, de négocier les conséquences affectives susceptibles de découler des situations auxquelles ils sont confrontés. Elle sont les moyens par lesquels ils régulent leurs émotions (...) et sauvegarder l'estime de soi ».

J-P. Famose. La motivation en éducation physique et en sport, 2001



4 - S'engager pour développer son estime de soi. Gérer son estime de soi

Stratégies anticipatrices

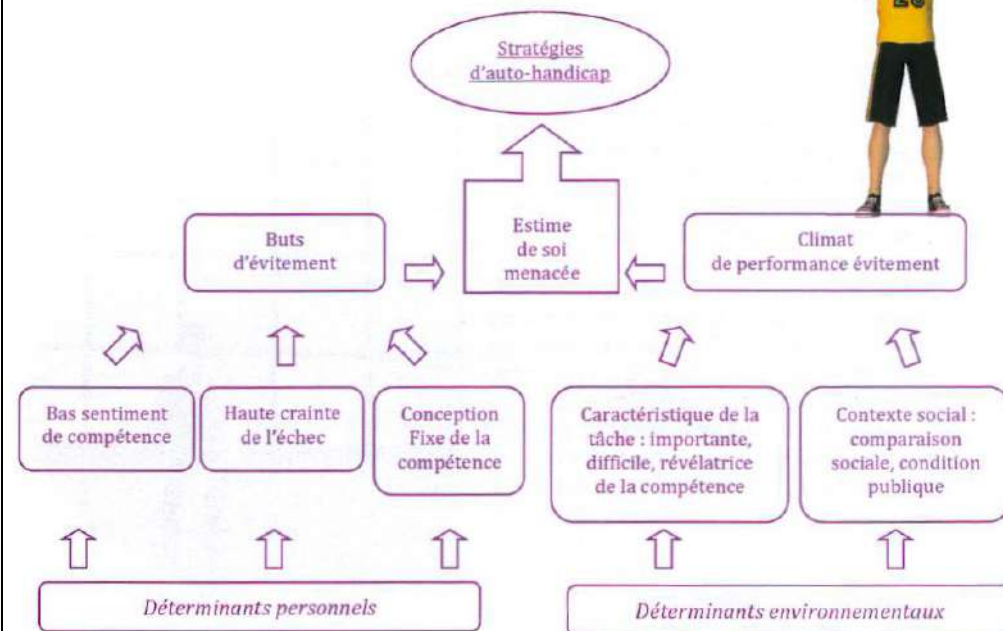
- Auto-handicap : but non réalisable, refus de l'aide, évitement, diminution de l'effort, excuse
- Pessimisme défensif : se donner de faibles chances de réussir
- Valorisation morale de ne rien faire : rendre vertueux le fait de ne pas travailler

La meilleure manière de faire face aux SAH est d'agir préventivement en favorisant un climat pédagogique qui rend leur usage inutile (...) choisir de centrer leur attention et les critères de réussite de la tâche sur l'application des consignes, l'intensité d'effort (physique et attentionnel) et la persévérance en cas de difficulté.

ENSEIGNER AVEC DES ÉLÈVES QUI S'AUTO-HANDICAPENT

Repérer et comprendre les stratégies développées par les élèves face à des situations exigeantes permet d'envisager des contre-stratégies pour restaurer leur engagement.

Figure 1. Les déterminants des stratégies d'auto-handicap.



4 - S'engager pour développer son estime de soi. Gérer son estime de soi

Stratégies réactives

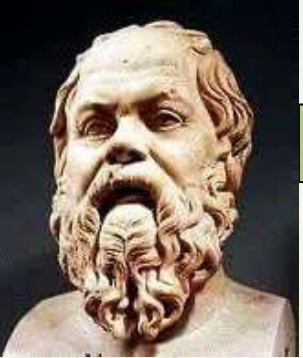
- Auto-promotion : dévaloriser les domaines où le sujet se sent incompetent et valoriser ceux où il se sent compétent (= auto-affirmation).
- Auto-complaisance : s'attribuer la responsabilité de la réussite ou la rejeter en cas d'échec.

3.3 *L'auto-affirmation*

Une autre stratégie de régulation cognitive de la motivation, toujours au service du maintien de l'estime de soi, est celle *d'auto-affirmation*. Elle consiste, ici aussi, lorsqu'une dimension de l'estime personnelle dans un domaine est menacée, à s'engager dans une recherche cognitive à caractère « hédoniste », qui consiste à rechercher d'autres bases positives pour asseoir son estime de soi.

J-P Famose. Motivation et performance sportive, 1997

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique



Que voulez-vous que je lui apprenne ? Il ne m'aime pas (Socrate)

La relation pédagogique est une relation asymétrique.

Au sein de la relation pédagogique, s'entremêlent des enjeux d'apprentissage et de relations interpersonnelles



Une relation affective positive entre enseignant et élèves améliore l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire si...

1. L'élève sent que l'enseignant croit que sa réussite est possible

2. L'élève se sent exister aux yeux du professeur

3. L'élève connaît le fonctionnement de la classe

4. L'élève perçoit l'enthousiasme du professeur

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique

Une relation affective positive entre enseignant et élèves améliore l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire si...

1 - **L'élève sent que l'enseignant croit que sa réussite est possible.** Pour cela, l'élève doit se sentir accepté tel qu'il est, soutenu, accompagné par des encouragements, des félicitations, la satisfaction et pourquoi pas la fierté du professeur. Cela suppose aussi de lui donner l'opportunité d'accomplir quelque chose dont il est fier tout en lui laissant le temps d'apprendre.

Effet pygmalion

Prophétie « auto-réalisatrice » qui provoque une amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement.

Expérience de R. Rosenthal et L. Jacobson (1968) sur les rats puis les enfants.



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique

Une relation affective positive entre enseignant et élèves améliore l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire si...



2 - L'élève se sent exister aux yeux du professeur (sécurité affective). Pour cela, les marques d'attention sont importantes : ton pour répondre ou échanger, gestes et comportements (joie, enthousiasme ou même colère)...

**Les enseignants d'EPS face aux élèves
qui décrochent de l'activité : interventions
selon le sexe des élèves et discours relatifs
aux comportements observés**

NATACHA BONNIOT-PAQUIEN • GENEVIÈVE COGÉRINO

STÉPHANE CHAMPELY

*Les enseignants interviennent de façon
plus systématique et plus rapide auprès
des garçons qu'auprès des filles*

Mael Virat

Quand les **profs**
aiment
les **élèves**

Psychologie de la
relation éducative



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique

Une relation affective positive entre enseignant et élèves améliore l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire si...

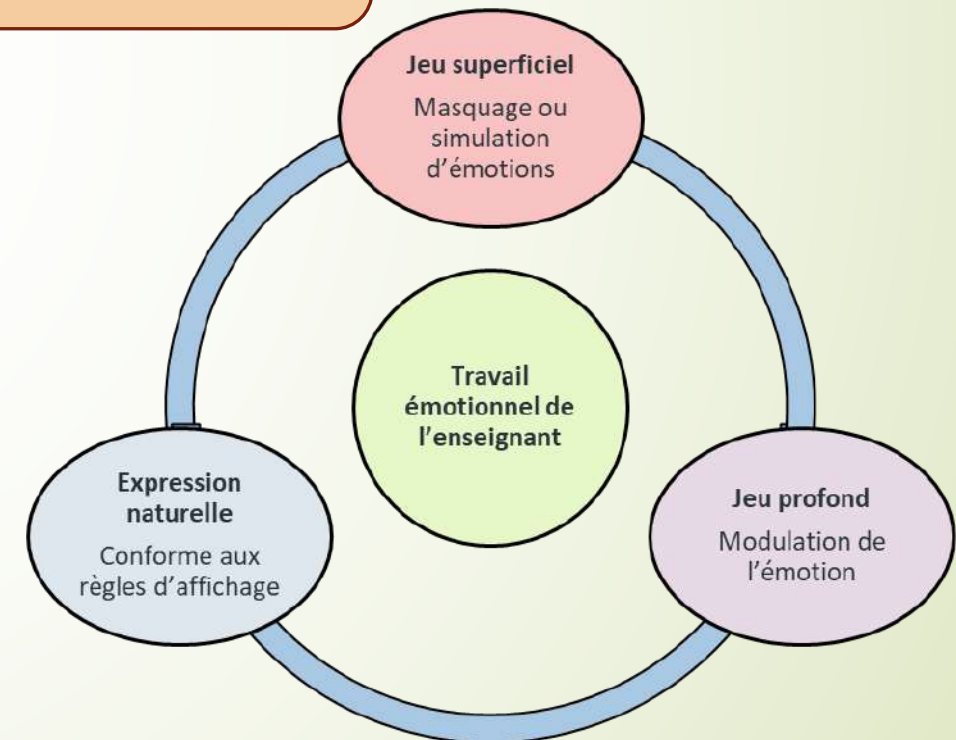
3 - **L'élève connaît le fonctionnement de la classe.** Le climat affectif et donc motivationnel de la classe repose aussi sur l'instauration de routines d'enseignement qui deviennent progressivement une habitude partagée par les membres de la classe.



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique

Une relation affective positive entre enseignant et élèves améliore l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire si...

4 - **L'élève perçoit l'enthousiasme et l'engagement du professeur.** La contagion émotionnelle repose sur le possible transfert d'une émotion d'une personne à une autre



4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique

Une relation affective positive entre enseignant et élèves améliore l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire si... **l'élève perçoit l'enthousiasme et l'engagement du professeur**

L'enseignant mobilise des connaissances pour développer un jeu émotionnel. Il s'agit pour lui de créer un décalage entre son ressenti émotionnel et ce qu'il donne à voir à ses élèves afin de :

- Capter l'attention des élèves
- Recadrer les élèves
- Favoriser l'engagement des élèves
- Favoriser l'apprentissage



Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ?

Jérôme Visioli, Oriane Petiot, Luc Ria

DANS **MOVEMENT & SPORT SCIENCES** 2015/2 (n° 88), PAGES 21 À 34

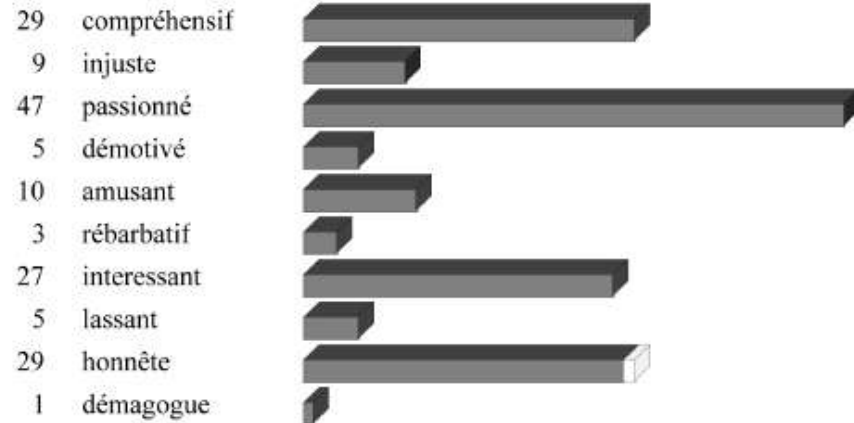
Les connaissances émotionnelles du professeur

- Jouer avec les émotions : être expressif tout en étant calme à l'intérieur
- Impact de la proxémie sur les élèves : se déplacer avec les élèves...
- Impact de la gestuelle sur les élèves : regard, mouvement des mains...
- Impact des dynamiques collectives : silence, s'adresser à un élève...
- Impact de l'humour sur les élèves
- Limites du jeu émotionnel

4 - S'engager pour développer son estime de soi. La relation pédagogique

Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS
(J-M. Meyre, Revue STAPS n°100, 2013)

Figure 1. Qualités reconnues aux enseignants d'EPS les plus marquants



Portrait-type du professeur qui produit le découragement scolaire : "Le prof qui ne s'intéresse qu'aux bons élèves capables de suivre", "sévère", "froid", "dédaigneux des personnes", "fier", "condescendant", "intolérant"...

Mobilisation et découragement scolaires :
l'expérience subjective des élèves
(P. Merle, Education et sociétés, 2013)

L'expérience scolaire des élèves est très sensible aux **compétences relationnelles** des professeurs, elle est aussi marquée par leur **compétence didactique**.

La disqualification du professeur est présente lorsque l'élève considère que **l'incompétence relationnelle** de l'enseignant est responsable de ses difficultés scolaires. Cette disqualification relationnelle a, pour les élèves, **deux origines principales** : des pratiques de découragement de la part de l'enseignant, des sentiments d'injustice scolaire

Le professeur pygmalion qui incite l'élève à travailler. Il est question de la "passion" du professeur, de "son dynamisme", de son "charisme", de "l'énergie qu'il déploie pour capter l'attention de ses élèves", de sa "patience", de sa "gentillesse", du sentiment d'être considéré "comme un adulte".

CONCLUSION

Matière	Ce qui motive	Ce qui démotive
Français	- Vivre par procuration des expériences et des aventures (lire) - Jouer avec les mots (écrire) - Exprimer et communiquer ses sentiments, ses émotions	- Formes d'expression non attractive - Normes d'expression coercitives
Maths	- Joie des preuves - Dessin (géométrie) - Enchaînement des démarches - Résolution d'énigmes	- Abstraction - Plus de cours que d'exercices - Rapport éloigné à la réalité
Histoire	- Se dépayser dans le passé - Inscrire le passé dans le présent (pour comprendre ce dernier). - Sentir l'histoire comme sa propre histoire (souffrance et élan)	- Évènements déjà passés, sans rapports avec soi - Par cœur - Évènements compliqués à comprendre
Géographie	- Découvrir la Terre et ses spectacles - Saisir la multiplicité des peuples et des modes de vie. - Saisir les dynamiques humaines à l'œuvre. - Les représentations du monde (schémas, cartes...)	- Éloignement des enjeux du quotidien - Par cœur

Matière	Ce qui motive	Ce qui démotive
Sciences	- Explication nouvelle du monde : de l'infiniment grand à l'infiniment petit. - Découvertes, expérimentations	- Utilité des connaissances / quotidien - Calculs, formules compliqués - Minutie : pas le droit à l'erreur
Musique	- Éprouver la beauté d'une œuvre - Différent des autres disciplines - S'exprimer à travers des sonorités	- Choix de l'instrument : flûte - Éloignement de l'environnement sonore habituel - Évaluation devant les autres
Langue vivante	- Plaisir d'accéder à « l'étranger » - Langue universelle et donc utilitaire	- Règles à respecter - Discours non utilitaire - Compréhension difficile - Sentiment de ne rien comprendre
EPS	- Sensations éprouvées : force, glisse... - Amusement - Cours à l'extérieur de la salle de classe - Aventure collective ou défi aux autres - Visibilité des progrès	- Peur de se faire mal - Dimension intellectuelle parfois trop prégnante - Effort, fatigue, transpiration - Échec programmé - Exposition du corps, ridicule - Comparaison sociale

Recherche (ou l'absence) de sensations

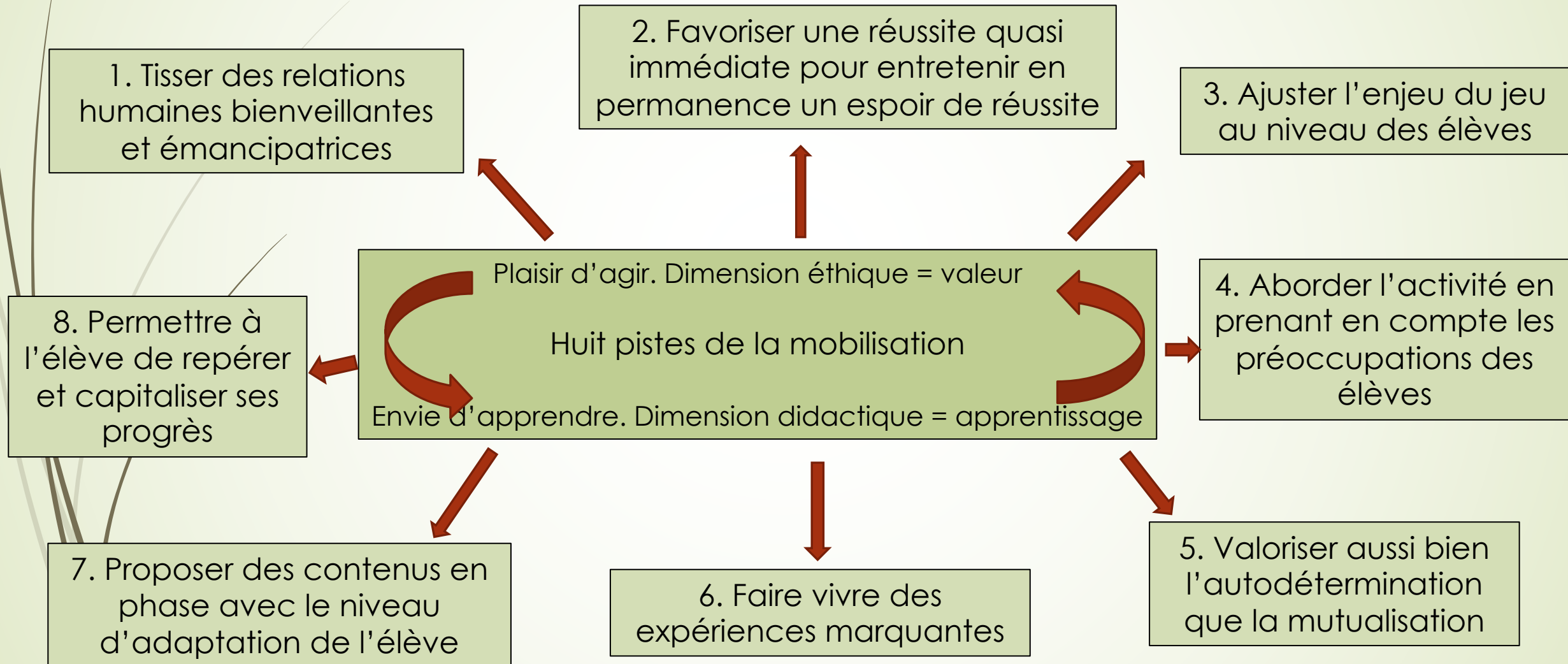
Accomplissement du but (ou l'assignation à l'échec)

Renforcement de l'estime de soi (ou érosion)

CONCLUSION

Éducation au plaisir de pratiquer : un enjeu pour l'EPS¹

F. Lavie, P. Gagnaire. Revue Enseigner l'EPS, 2014



CONCLUSION

1- Toute conduite est motivée.

2 - La motivation est la résultante de l'interaction entre le sujet et l'environnement auquel il est confronté. C'est donc un construit éminemment personnel.

3 - L'enseignant peut motiver l'élève :

- en l'aidant à se fixer puis à atteindre un but.
- en lui faisant vivre des sensations.
- en l'aidant à gérer et à développer son estime de soi.

4 - Si la motivation est nécessaire pour apprendre, elle n'est cependant pas suffisante. Outre la recherche d'une estime de soi élevée, la relation pédagogique (empathie) est aussi une condition fondamentale à la motivation de l'élève.

5 – La motivation de l'élève s'éprouve dans sa joie (plaisir) de découvrir, de comprendre, de faire, d'agir, de s'approprier des connaissances qu'il peut mobiliser dans un « chef d'œuvre ».

