

# Document d'accompagnement du CM

## Mobilisation des ressources : efforts, buts, et climat motivationnel

### Références des auteurs cités

- M.Garcin, *Effort et EPS : de la théorie à la pratique*, in Revue EPS n°297, 2002.
- D.Delignières, *Introduction, L'effort*, Ed. Revue EPS, Paris, 2000.
- M.H.Brousse, B.During, J.-M Le Chevalier, M.Pradet, *Energie et conduites motrices*, INSEP, Paris, 1989.
- F.Curry, P.Sarrazin, *Effort et buts d'accomplissement*, in *L'effort*, Ed. Revue EPS, Paris, 2000.
- Collectif, *L'ennui à l'école*, Albin Michel, Paris, 2003.
- A.Giordan, *Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage*, in Sciences humaines. Hors-série n°12, 1996.
- B.Charlot, *Violences à l'école : état des savoirs*, A.Colin, Paris, 2006.
- P.Merle, *L'élève humilié*, Collection Education et Formation, PUF, Paris, 2005.
- D.Le Breton, *Le corps, la limite : signes d'identité à l'adolescence*, in *Un corps pour soi*, PUF, Paris, 2005.
- D.Le Breton, *La scène adolescente : les signes d'identité*, In *Adolescence n°53 : Mettre en scène*, 2005.
- P.Huerre, P.Leroy, *L'absentéisme scolaire*, Fayard, Paris, 2010.
- Collectif, *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire : Actes de l'université d'automne : Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences scolaires*, PU Nancy, 2000.
- F.Best, *L'échec scolaire*, Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1997.
- P.Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, Paris, 1996.
- F.Oeuvarard, D.Glasman, *La déscolarisation*, La dispute, Paris, 2011.
- Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996.
- J.A.Méard, S.Bertone, *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*, in Revue EPS n°259, 1996.
- Verger & Verger, *L'absentéisme en EPS*, in Revue EPS n°282, 2000.
- J.L.Ubaldi (coord), *Enseigner l'EPS en milieu difficile*, Dossier EPS n°40, 1998.
- Y.F.Montagne (coord), *L'EPS, embarras et inventions*, Cahiers pédagogiques n°411, 2006.
- Quelles références culturelles*, Revue Contre-Pied n°1, SNEP, Paris, 1997.
- G.Cogerino, *Filles et garçons en EPS*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005.
- J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001.
- J.-F.Dortier, *Comment se remotiver soi-même*, in *La motivation*, Sciences Humaines n°268, mars 2015.
- J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scannff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.
- J.Leplat, *La psychologie ergonomique*, Coll. Que sais-je ? n°1883, PUF, Paris, 1980.
- J.-P.Famose, *Apprentissages moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, Paris, 1990.
- J.Paillard, *Le traitement des informations spatiales*, in *De l'espace corporel à l'espace écologique*. Symposium APSLF, PUF, Paris, 1974.
- J.-C.Serre, *La danse parmi les autres formes de motricité*, in *La recherche en danse n°3*, 1984.
- C. Bastien, *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, PUF, Paris, 1987.
- M.Récopé, *La question de la gestion des ressources : positions théoriques*, in *Activité physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.
- F.Fenouillet et A.Lieury, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.
- R.Viau, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Paris, 1997.
- J.Nuttin, *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, PUF, Paris, 1985.
- R.Vallerand & E.Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Ed. Études vivantes, Laval (Québec), 1993.
- J.G.Nicholls, *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*, in *Psychological Review n° 91*, 1984.

- B.Weiner & al., *Perceiving the causes of succes and failure*, in Attribution perceiving causes of behavior, General learning, Morristown, 1972.
- E. Deci, *Intrinsic motivation*, Plenum, New-York, 1975.
- R.M.Ryan, Psychological needs and the facilitation of integrative processes, in Journal of Personality n°63, 1995.
- J.-F.Le Ny, *Apprentissage*, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990.
- D.E.Berlyne, *Conflict, Arousal and curiosity*, Mc Graw Hill, New York, 1960.
- J.-L.Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, in Revue EPS n°309, 2004.
- D.Delignières, *Plaisir et compétences*, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001.
- M.E.P.Seligman, S.F.Maier, J.H.Geer, *Alleviation of learned helplessness in the dog*, in Journal of Abnormal Psychology, n°73, 1968.
- J.-P.Famose, F.Guerin, P.Sarrazin, *Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive*, in O.Rasclé et P.Sarrazin, Croyances et performance sportive, Processus sociocognitifs associés aux comportements sportive, Ed. Revue EPS, Paris, 2005
- S.Harter, *Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model*, in Human Development n°21, 1978.
- J.Brunelle & al., *La supervision de l'intervention en activité physique*, Gaëtan Morin, Montréal, 1988.
- C.Gernigon, *La motivation à réussir : une dynamique de buts*, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. Revue EPS, Paris, 2013.
- K.Fox & P.Wilson, Self-Perceptual systems and physical activity, in T.Horn (éd.), Advances in sport psychology, Human Kinetics, 2008.
- C.Ames & R.Ames, *Systems of student and teacher motivation : Towards a qualitative definition*, Journal of Educational Psychology n°76, 1984.
- G.C.Roberts, D.C.Treasure, *EPS interroge deux chercheurs en psychologie du sport*, in Revue EPS n°280, 1999.
- J.Epstein, *Effective schools or effective students ? Dealing with diversity*, in R.Haskins & B.MacRae (Eds), *Policies for America's Public Schools*, Norwood, NJ : Ablex, 1988.
- F.Fenouillet, *D'où vient la motivation*, in La motivation, Sciences Humaines n°268, mars 2015.
- P.Meirieu, *Peut-on susciter le désir d'apprendre ?*, in La motivation, Sciences Humaines n°268, mars 2015.
- A.Bandura, *Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. J. Lecomte), De Boeck, Bruxelles, 2003.
- A.Mansy, *Aspects théoriques des motivations cognitives*, in APS, efficience motrice et développement de la personne. AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.

## La génération Tefal

D.Le Breton : « *Les Québécois parlent de « génération Tefal » [J'emprunte cette expression à Denis Jeffrey, professeur d'éthique à l'université Laval du Québec] pour désigner ces jeunes qui ne s'attachent à rien, vivent en permanence dans le jetable et le zapping à tous les niveaux de leur existence, et qu'il faut sans cesse séduire en leur faisant plaisir. Ce sont des adolescents choyés, couvés par le marketing, et qui n'ignorent pas la valeur qu'on leur prête, surtout en tant que fils ou fille unique pour la plupart. Ils grandissent avec le sentiment que le monde est un immense centre commercial à leur service et qu'ils savent trouver d'emblée les produits « cools » leur conférant une identité solide dans les cours de récréation ou le quartier. Leurs vêtements et leur style en font des supports de marques, ils vivent dans cette ambiance, en permanence bombardés par les messages publicitaires qui constituent pour eux un univers d'évidence. Rapport au monde de consommateurs comblés et sans état d'âme. Hédonisme de l'instant étayé par l'ambiance dans laquelle ils baignent. La moindre frustration est insupportable, la moindre attente aussi. Le plaisir immédiat est pour eux une morale d'évidence. La jeunesse est devenue un mot d'ordre économique, son conformisme tranche avec les générations antérieures. Son consumérisme passionné en fait une manne pour l'industrie informatique, les producteurs de jeux vidéo, de CD, de portables, etc. Elle est une cible permanente et consentante de la publicité omniprésente sur Internet, les stations de radio adolescentes ou les chaînes câblées ou privées qu'ils regardent avec*

délectation. La publicité est pour les plus jeunes une culture du quotidien, un monde d'informations pour rester dans le coup ».

La scène adolescente : les signes d'identité, In Adolescence n°53 : Mettre en scène, 2005.

### **L'idée d'une motivation a priori de tous les élèves**

J.-P.Famose : « Lorsque les enseignants d'EPS observent le comportement de certains élèves en classe, il est souvent facile pour eux de les qualifier de « non motivés » alors qu'il est préférable de les considérer comme investissant leurs ressources ailleurs que dans les tâches motrices proposées (...) C'est donc plus la direction de la motivation que la quantité d'investissement qui incite les enseignants ou les entraîneurs à dire qu'un élève est motivé ou n'est pas motivé. Ce qui les conduit à affirmer qu'un élève est fortement motivé, ce sont les choix qu'il fait d'investir ses ressources vers des buts qui sont culturellement valorisés par l'institution scolaire. A l'inverse, les choix qu'il fait de s'investir vers des buts moins socialement valorisés peuvent les conduire à attribuer une basse motivation à ceux-ci bien que théoriquement ils doivent aussi être considérés comme étant motivés ».

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury : « L'assertion « cet enfant n'est pas motivé », prise au sens strict, n'a pas de sens. Et il faut comprendre tout comportement (même s'il s'agit d'une attitude passive) comme l'émanation d'un choix personnel, donc motivé. Il peut arriver, par exemple, que l'analyse affectivo-cognitive de la situation (par exemple la tâche et le contexte d'apprentissage qui sont proposés), ainsi que l'auto-estimation de ses ressources conduisent un élève à sélectionner des conduites qui ne soient pas favorables à l'apprentissage (un abandon prématuré par exemple). Néanmoins, ces comportements sont « motivés », au sens où ils correspondent à un but fixé (ne pas apparaître ridicule, par exemple). En conséquence, affirmer d'un élève qu'il n'apprend pas parce qu'il n'est pas motivé, ne peut être recevable sans précisions importantes ».

Apprentissage et buts d'accomplissement, in J.Bertsch et C.Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995.

J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury : « Dire qu'il suffit d'être motivé pour apprendre est une affirmation un peu simpliste et source d'erreurs pédagogiques (...) l'individu est toujours motivé, chacun de ses actes pouvant être interprété, identifié par un but particulier à atteindre. Dans ce cadre, la question devient par quoi l'élève est-il motivé ? Il est en effet des motifs qui sont à l'origine des comportements adaptatifs et d'autres qui engendrent des comportements non adaptatifs ».

Apprentissage et buts d'accomplissement, in J.Bertsch et C.Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995.

### **Comportements adaptatifs et non adaptatifs**

Famose, Sarrazin, Curry : « Un comportement adaptatif caractérise la conduite d'un élève propice aux acquisitions. Si les conditions d'apprentissage lui permettent le libre choix de la difficulté de la tâche, il sélectionne celle qui peut le faire progresser, c-a-d celle qui lui pose un problème optimal (ni trop facile, ni trop difficile). Il est persévérant, s'acharne face à la difficulté, réalise de nombreuses tentatives. Il investit des efforts considérables, et peut être amené à demander des conseils à son professeur. Enfin, il reste motivé par la situation, et peut reproduire la tâche en dehors du contexte initial d'apprentissage ».

« Un comportement non adaptatifs peut se définir en opposition aux descriptions précédentes. Eviter la difficulté, fournir peu d'effort, abandonner précocement au moindre échec, faire le pitre, développer une forte aversion pour la situation, ou « sécher » volontairement un cours sont des conduites qui ne sont pas opportunes pour les acquisitions ».

Apprentissage et buts d'accomplissement, in J.Bertsch et C.Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995.

## **Le présupposé d'une cohérence interne du sujet**

C.Bastien : *« Il nous semble qu'on peut affirmer que toute réponse de l'enfant est révélatrice d'une stratégie et ne résulte pas d'un tirage aléatoire. Dire que l'enfant a répondu n'importe quoi témoigne simplement de notre incapacité à retrouver cette stratégie, laquelle révèle cependant le niveau d'assimilation de la tâche par l'élève ».*

Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant, PUF, Paris, 1987.

## **Les définitions du concept de motivation**

F.Fenouillet et A.Lieury : *« Ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante »*

Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997.

R.Viau : *« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »*

La motivation en contexte scolaire, De Boeck Université, Paris, 1997.

J.-P.Famose : *« La motivation est l'ensemble des processus psychologiques qui déterminent le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement dans des tâches ou dans des situations données ».*

*« La motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs »*

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

J.Nuttin : *« L'activité du sujet est dirigée vers, et réglée par, un résultat à atteindre, c-a-d un but cognitivement présent qui concrétise le besoin du sujet ».*

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

R.Vallerand & E.Thill : *« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement dirigé vers un but ».*

Introduction à la psychologie de la motivation, Ed. Études vivantes, Laval (Québec), 1993.

C. Lévy-Leboyer : *« La motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint ».*

La crise des motivations, PUF, Paris, 1993.

## **Les buts compétitifs et les buts de maîtrise**

J.-P.Famose : *« Ces deux orientations de but ont chacune, de manière stable, des configurations de comportements distinctes vis-à-vis de l'apprentissage notamment lorsque les tentatives initiales produisent un échec. Par exemple, à la suite d'un échec, la poursuite de buts de maîtrise est associée à de hauts niveaux d'effort, à une forte persévérance pour trouver des solutions aux problèmes, et au développement de stratégies d'apprentissage nouvelles ou alternatives. En revanche, en cas d'échec, les orientations de buts compétitives sont associées chez les élèves manquant de confiance en soi à un sentiment d'impuissance, à l'abandon des tâches, et à des états émotionnels négatifs qui semblent augmenter considérablement les risques d'échec scolaire ».*

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

E.Thill (1999) : « *Pris dans leur ensemble, les résultats montrent que les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. A l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion des performances* » (...) *Ce sont les buts de compétition qui génèrent de la distraction, de l'anxiété, et une menace pour l'estime de soi* ».

Compétence et effort, PUF, Paris, 1999.

J.-P.Famose : « *Les élèves doivent poursuivre simultanément des buts de maîtrise et des buts compétitifs. Ces deux types de buts peuvent être coordonnés de manière positive afin de réguler ensemble un investissement personnel optimal. La tradition qui consistait à comparer et à contraster les effets différentiels des buts de maîtrise et compétitifs sur les comportements d'accomplissement a conduit à ignorer le fait que, dans la plupart des cas, les élèves, s'ils veulent réussir à l'école, doivent poursuivre les deux types de buts à la fois. Les buts compétitifs sont inextricablement reliés aux buts de maîtrise et d'apprentissage en ce sens qu'il est impossible d'être supérieur aux autres ou d'obtenir des jugements positifs sur l'habileté sans d'abord atteindre un quelconque niveau de maîtrise de la tâche. Une stratégie susceptible de permettre aux élèves de poursuivre à la fois des buts de maîtrise et de performance est de les coordonner en un système d'objectifs complémentaires hiérarchiquement reliés. Par exemple, les buts d'apprentissage peuvent centrer l'attention des élèves sur la production des actions nécessaires pour la maîtrise de la tâche, tandis que les buts de performance peuvent leur faire penser aux conséquences à long terme de ces actions. Relier les buts de maîtrise et de performance de cette manière permet de renforcer leur motivation optimale* ».

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

### **Motivation intrinsèque et extrinsèque**

Alain Lieury, Fabien Fenouillet : « *Il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est « tuée » par la contrainte, c-a-d par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller.* »

Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.

M.Durand : « *Si l'on récompense l'engagement d'un individu dans une tâche originellement intéressante pour lui, son investissement à l'égard de cette tâche diminue lorsqu'on cesse de le récompenser.* »

L'enfant et le sport. PUF, Paris, 1987.

A.Lieury : « *Il y a plusieurs types de motivation: motivation d'affiliation (être avec les copains), d'accomplissement (se perfectionner), intrinsèque (intérieure à l'élève), extrinsèque (extérieure à l'élève). Selon les moments de l'apprentissage l'enseignant peut faire appel aux différents types de motivations dont les effets peuvent être contradictoires, par exemple la notation renforce la motivation extrinsèque au détriment souvent de l'intérêt qu'on prend à faire une chose pour elle-même* ».

Mémoire et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1993.

P.Meirieu (2001) : « *On ne veut pas d'une école où les élèves font ce qu'ils veulent mais où ils veulent ce qu'ils font* ».

O.Reboul : « *Tout l'art du pédagogue est d'amener l'élève des motivations extrinsèques aux intrinsèques, de l'intéressé à l'intéressant* ».

« *Etre motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait, et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné* ».

Qu'est ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980.

Jean-François Dortier : « *La motivation extrinsèque n'a pas toujours la cote dans les théories des relations humaines actuelles, mais elle reste bien utile quand l'envie n'est pas au rendez-vous* ».

Comment se remotiver soi-même, in La motivation, Sciences Humaines n°268, mars 2015.

### **Sur les stratégies motivationnelles**

J.P.Famose : « *Les stratégies motivationnelles sont considérées comme étant des pensées ou des comportements conçus par les pratiquants, avant, pendant ou après la réalisation de la tâche, afin de négocier les conséquences affectives susceptibles de découler des situations évaluatives auxquelles ils sont confrontés. Elles sont les moyens par lesquels ils régulent leurs émotions dans ces situations où les risques de mauvaises performance sont élevés et où les échecs et les succès ont des conséquences affectives importantes notamment au niveau de l'estime de soi (...)* Elles sont certes efficaces pour maintenir ou protéger l'estime de soi, mais, pour la plupart, elles se traduisent par une baisse de la performance et par un effet négatif sur l'apprentissage ».

La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001.

### **Sur les stratégies d'auto-handicap**

E.Thill : « *Les stratégies d'auto-handicap consistent à placer ou à revendiquer des obstacles qui contrecarrent la réalisation d'un accomplissement personnel, de façon à se fournir soi-même (ou à autrui) des attributions externes quand un résultat positif apparaît incertain (...)* Elles permettent de contrôler les attributions : elles diminuent les implications dues au soi d'une mauvaise performance et augmentent les implications dues au soi du succès ».

« *La stratégie consistant à diminuer volontairement la quantité d'effort consentie permet au sportif, quel que soit le résultat obtenu, de protéger son estime de soi et de maintenir un sentiment de compétence élevé bien que fragile. Elle permet en cas de succès ou d'échec de maximaliser les interprétations concernant l'habileté. Si par hasard, un succès survient malgré le peu d'effort consenti, il impliquera nécessairement que le sportif possède une haute habileté. S'il y a échec, ce qui est plus probable du fait du peu d'effort consenti, celui-ci pourra être attribué à un manque d'investissement et non à un manque de compétence* ».

Compétence et effort, PUF, Paris, 1999.

### **Sur la théorie des besoins fondamentaux**

Philippe Roy et Damien Tessier : « *Un cadre structuré (compétence), dans un climat chaleureux (proximité sociale) qui soutient et stimule les initiatives individuelles (autonomie) est favorable à l'instauration d'un climat motivationnel suscitant un sentiment d'autodétermination élevé chez le pratiquant* ».

Pédagogie de la motivation en sports collectifs, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. Revue EPS, Paris, 2013.

### **Sur la promotion de soi**

Philippe Sarrazin et David Trouilloud : « *Les études soutiennent l'existence d'une relation robuste entre les perceptions de soi et l'implication dans les activités physiques. Cette relation est consistante chez les enfants, les adolescents, les étudiants, les adultes d'âge moyen ou avancé. A chaque fois, les aptitudes ou compétences perçues, la forme physique perçue ou le sentiment global de valeur physique prédisent les préférences, le temps et les efforts consacrés à l'activité physique, ainsi que la performance réalisée* ».

Les perceptions de soi, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. Revue EPS, Paris, 2013.

## **Sur la réussite et le sentiment de compétence**

Anne Hébrard : « *La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive."* »

« *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* ».

L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

P.Meirieu : « *Un projet réussi peut engager lui-même un nouveau projet, une quête féconde susciter une nouvelle quête, peut-être même, et ce serait notre réussite suprême, la quête du plaisir dans l'apprentissage.* »

Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris, 1989.

Jean-Pierre Famose : « *C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS (...) Lorsque ces perceptions sont menacées, ils s'efforcent désespérément de les protéger. C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais. Etant donné ce besoin fondamental de maintenir ou d'augmenter l'estime de soi, tous développent des stratégies pour faire face aux situations qui les menacent.* »

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier : « *Dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique obligatoire, grâce à la diversité des contenus d'enseignement (objectifs et pratiques), grâce aussi à la diversité des interventions (communications et organisations), l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnu « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors des cours* ».

Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

D.Delignières, G.Garsault : « *L'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit d'une expérience essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi* ».

Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, 1999.

D.Delignières : « *Un certain nombre d'auteurs, tels que Susan Harter et dans le domaine du sport, Kenneth Fox, pensent que l'accroissement du sentiment de compétence dans un domaine particulier se généralise dans un renforcement de l'estime de soi et du bien être psychologique* ».

Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, Journée d'étude « Sport – Performance – Santé, Université de Montpellier.

D.Delignières, S.Perez : « *Il semble important que chaque élève puisse trouver en EPS le plaisir de la participation et la satisfaction du progrès personnel* ».

Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998.

Harter (1985) identifie quatre autrui significatifs : les parents, les enseignants, les camarades de classe et les amis proches. Ces autrui significatifs possèdent un pouvoir important sur la formation de la confiance en soi des élèves (Rosenberg, 1979).

P.Meirieu : « *On dit parfois d'un élève qu'il ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé. Il faut inverser cette affirmation. Il faut se demander systématiquement si l'absence de motivation d'un élève vient du fait qu'il n'a jamais réussi (...) En effet rien ne démobilise plus que l'échec ; rien n'enkyste plus un sujet dans*

*la fatalité que d'avoir toujours buté sur des difficultés insurmontables, de n'avoir jamais éprouvé la fierté de surmonter des obstacles qu'on croyait infranchissables ».*

Peut-on susciter le désir d'apprendre ?, in La motivation, Sciences Humaines n°268, mars 2015.

### **Sur l'importance du but**

J.P.Famose : *« Les tâches qui présentent un niveau de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices ».*

Apprentissages moteur et difficulté de la tâche. INSEP, Paris, 1990.

C.Gernigon : *« Le but le plus stimulant est celui qui présente le plus haut niveau de difficulté encore compatible avec les attentes de compétence du sujet ».*

La motivation à réussir : une dynamique de buts, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. Revue EPS, Paris, 2013.

Les travaux de Champagnol montrent que la difficulté de la tâche est génératrice d'affects positifs jusqu'à un certain niveau au-delà duquel des sensations désagréables se développent chez le sujet.

Activation et motivation : théorie de la consistance et leur utilisation en pédagogie, in Revue française de pédagogie n°34, 1976.

Marc Durand : *« La motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulée à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande. »*

Motivation et traitement de l'information dans l'acquisition des habiletés motrices : quelques points de convergence in Communication au IIIe Congrès international de psychologie du sport, 1986.

Anatole France : *« L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre. »*

Le jardin d'Epicure, Calmann Lévy, Paris, 1895.

D.Delignières : *« L'expérience du risque est particulièrement ambivalente. Le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet. Dans une certaine mesure, cette dissonance est source d'affects positifs. Mais au-delà d'un certain seuil, elle va être génératrice d'angoisse et de stress. Risque et plaisir seraient liés par une courbe à optimum. »*

Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in Cognition et performance, INSEP, Paris, 1993.

Besoin d'affiliation : *« C'est le besoin qui se manifesterait par une tendance éprouvée par le sujet à se sentir proche d'une personne qui lui ressemble ou qui l'aime, avec laquelle la coopération ou les échanges lui soient agréables ; plaire à cette personne, à gagner son affection ; à rechercher et à valoriser la compagnie des autres »*

Vallerand, Introduction à la psychologie sociale, 1994.

A.Lieury, F.Fenouillet : *« La compétition pourrait donc être complexe, à la fois de type intrinsèque dans l'idéal de Coubertin – se dépasser soi-même, etc. – mais peut être surtout de type extrinsèque, avec les motivations de gagner des prix, ou une victoire sur les autres... ».*

Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997.

### **Sur le climat motivationnel maîtrise versus performance**

Nicolas Mascret : *« Le contexte social dans lequel évolue l'individu (notamment la famille) représente un antécédent majeur de l'orientation des buts d'accomplissement. Les élèves « arrivent » à l'école en ayant déjà des préférences « marquées » pour des buts de performance ou de maîtrise ».*

*« On parle de climat de maîtrise quand les interventions de l'enseignant sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts ».*



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

Buts d'accomplissement et EPS, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Ed. Revue EPS, Paris, 2013.

Nicholls (1984) : *« Ce sont les expériences subjectives des élèves, effectuées dans le contexte social de la classe, qui déterminent probablement le choix d'un type de but plutôt qu'un autre. »*

Famose, Sarrazin, Cury (1995) : *« Le cadre de vie, la pression éducative ont des effets sensibles sur l'adoption d'un but particulier » (...)* Les parents, les enseignants ou les entraîneurs créent, par la structure générale des informations qu'ils donnent ou des consignes qu'ils prescrivent un climat psychologique qui influence l'adoption d'un type de but ».

Apprentissage et buts d'accomplissement, in J.Bertsch et C.Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995.

Theeboom, De Knop et Weiss (1995) ont comparé les effets des deux types de climat chez des enfants de 8 à 12 ans participant à une session de formation en wushu portant sur trois semaines. Les enfants confrontés à un climat de maîtrise ont témoigné davantage de plaisir, un sentiment de compétence et une motivation intrinsèque plus élevés que ceux ayant suivi la session dans un climat de compétition. Ils ont également manifesté de plus grands progrès que ces derniers dans l'acquisition d'une habileté motrice spécifique au wushu.

Duda, Fox, Biddle & Armstrong (1992) ont montré que les enfants rapportent un plus haut niveau de plaisir général à pratiquer le sport s'ils ont un but d'accomplissement visant à l'amélioration personnelle et au contrôle de la tâche et s'ils considèrent le succès sportif comme principalement lié à l'effort et à la coopération.

S.Biddle, M.Goudas : *« Le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée et qu'ils perçoivent le climat de la classe orienté vers la maîtrise ».*

Sport et activité physique et santé chez l'enfant, Enfance n°2/3, 1994.

Barbara Knapp : *« Tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres ».*

Sport et motricité, Vigot, Paris, 1971.

## **Synthèse**

J.-P.Famose : *« C'est l'interprétation de la réalité, plutôt que la réalité elle-même, qui influence le plus directement la motivation »*

Motivation et performance sportive, in Rencontre chercheurs/praticiens, dossier EPS n°35, Ed. Revue EPS, Paris, 1997.

E.Kant : *« Le bois dont l'homme est fait est si noueux qu'on ne peut y tailler des poutres bien droites ».*  
Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique.

**Anny Mansy** : *« Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse qu'il est nécessaire que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite »*  
**Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.**