

**Sujet :** « *L'éducation physique et sportive doit permettre à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages, quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap* ».

En quoi et comment les interventions de l'enseignant incitent-elles les élèves à fournir les efforts nécessaires pour apprendre en EPS ?

### Contextualisation 1

« *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (Aristote, Ethique à Nicomaque). Pas d'apprentissage sans activité, et pas d'activité sans mobilisation suffisante des ressources disponibles. Au-delà de la connotation morale et symbolique liée à l'effort, voilà sans doute pourquoi cette notion est si présente et si valorisée au sein du système scolaire. Comme il semble très difficile d'apprendre sans fournir des efforts, il nous reste à étudier comment inciter chaque élève à fournir les efforts nécessaires pour apprendre en EPS, « *quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap* » (Programme EPS lycée, voie professionnelle, BO spécial n° 2 du 19 février 2009).

### Contextualisation 2

La notion d'effort est une notion très souvent évoquée à l'Ecole, au point qu'elle y incarne une forme de morale. Ainsi se retrouve-t-elle régulièrement dans les bulletins trimestriels, ces derniers évoquant « le manque d'effort » de certains, incitant un nombre important d'élèves à s'investir et persévérer. En éducation physique et sportive, l'effort bénéficie tout autant de cette valorisation sociale, à tel point que la participation a longtemps fait l'objet d'une évaluation dans le cadre des évaluations certificatives (ainsi cinq points étaient attribués à « la participation et au progrès » dans le cadre de l'évaluation au baccalauréat régit par la circulaire du 10 août 1984). Par ailleurs, comparativement aux autres disciplines, l'effort se manifeste en EPS par des productions comportementales immédiatement visibles.

### Contextualisation 3

Tout récemment, l'idée de supprimer les notes à l'Ecole a été relancée par Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Education Nationale. Selon un récent rapport de l'Inspection générale de vie scolaire (IGVS), plus de 400 classes de 6es ont expérimenté en 2012 un modèle alternatif d'évaluation sans notes, basée sur la validation des compétences. L'un des arguments est d'« *améliorer l'envie d'apprendre chez les élèves* » (Entretien à La Dépêche, 14 novembre 2014) et éviter les découragements qui alimentent les décrochages individuels et l'échec scolaire.

La question de l'effort (ou du manque d'effort) étant au centre des débats, nous étudierons comment inciter chaque élève à s'engager suffisamment pour apprendre en EPS, « *quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap* » (Programme EPS lycée, voie professionnelle, BO spécial n° 2 du 19 février 2009).

### Définition des concepts clés → effort (engagement), interventions de l'enseignant, apprendre + diversité des élèves

Selon M.Garcin, l'effort est « *l'engagement nécessaire du sujet qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris, qui comporte un certain degré de pénibilité pour lui, et qui requiert toute son attention et sa volonté* » (Effort et EPS : de la théorie à la pratique, in Revue EPS n°297, 2002). D'une façon plus générale, D.Delignières (Introduction, L'effort, Ed. Revue EPS, Paris, 2000) explique que l'effort concerne le versant quantitatif de la conduite et désigne non pas la nature des ressources investies, mais la grandeur des ressources que le sujet consent à mobiliser pour atteindre son but. Et comme il existe plusieurs catégories de ressources, il est possible de distinguer plusieurs types d'effort : l'effort physique qui fait référence au niveau et à la durée de mobilisation des ressources physiologiques et motrices de l'individu, l'effort mental qui renvoie aux ressources neuro-informatives allouées à une tâche (niveau de concentration), l'effort affectif qui s'incarne essentiellement dans la capacité de surmonter ses doutes et ses appréhensions (ressources psychologiques), et l'effort social qui désignerait la capacité à dépasser son égocentrisme pour prendre en compte les intérêts et le point de vue d'autrui (ressources psychosociologiques).

La notion d'engagement est très proche de celle d'effort, cette dernière étant souvent porteuse en plus d'une connotation de pénibilité. Pour les élèves, s'engager pleinement dans les apprentissages signifie investir les ressources nécessaires pour stimuler les processus auto-adaptatifs et transformer les façons habituelles de faire.

Apprendre en EPS, c'est se doter d'un nouveau pouvoir d'action sur le réel par l'évolution favorable de ses conduites motrices, de ses méthodes, ou de ses attitudes : « *l'apprentissage est une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* » (J.-F. Le Ny, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990). D'après les programmes en vigueur, ce nouveau pouvoir s'exprime par des compétences propres à l'EPS, et par des compétences méthodologiques et sociales. Il y a donc plusieurs types d'apprentissages dans notre discipline, car les transformations envisagées sont de différentes natures.

Nous verrons qu'apprendre nécessite des efforts, car l'apprentissage suppose « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995).

Les interventions de l'enseignant concernent d'une manière générale la façon dont il enseigne : ce sont l'ensemble de ses procédures d'enseignement. Elles rassemblent l'ensemble des démarches didactiques et des mises en œuvre pédagogiques caractérisant l'action du professeur d'éducation physique aussi bien pendant la séance, qu'autour de la séance (avant et après), et destinées à créer des conditions externes (matérielles, informationnelles, relationnelles) dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans un processus interne et individuel à partir duquel ils construiront de nouvelles compétences. Ces procédures renvoient à la conception didactique (choix et planification des APSA, mode d'entrée dans l'activité, transposition didactique, élaboration et dimensionnalisation des tâches d'apprentissage, etc.), aux mises en œuvre pédagogique (animation et style d'enseignement, placement, gestion de la classe, des groupes, de l'espace, du matériel, du temps, etc.), à la régulation de l'activité de l'élève (observation des conduites, feedback, variables didactiques, évaluation formative ou formatrice, etc.), et enfin à l'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative).

Ces interventions doivent prendre en compte la diversité des élèves car « *il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leurs classes sont hétérogènes* » (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, 1992). « *Prendre en compte la diversité des élèves* » est d'ailleurs l'une des dix compétences professionnelles à acquérir par les enseignants (arrêté du 12 mai 2010) : « *il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse* ». Sans oublier les élèves à profils particuliers, lesquels ne peuvent être mis à l'écart de la séance d'EPS : « *conformément aux obligations fixées par la loi d'orientation et la loi sur le handicap de 2005* » (Programmes du collège, 2008).

## **Questionnement**

A quelles conditions les élèves acceptent-ils de faire des efforts ? En quoi est-ce la motivation qui donne de l'énergie à l'engagement, c'est-à-dire qui « pousse » à produire des efforts ? Sachant que les déclarations d'intentions ou les injonctions (« fais un effort ! ») ont très peu d'impact sur les conduites des enfants et des adolescents, quel contexte d'apprentissage créé afin que tous les élèves aient envie d'apprendre ? Quel type de climat motivationnel favoriser ? Comment optimiser la représentation des bénéfices, et diminuer la perception des coûts liés à la production des efforts en EPS ? Comment prendre en compte la diversité des élèves, et offrir un enseignement stimulant pour les plus « sportifs », mais aussi pour les élèves les plus en difficulté ? Au-delà, existe-t-il des apprentissages à construire autour de l'effort : peut-on apprendre à s'engager pour apprendre à progresser ?

## **Problématique 1 (centrée sur le climat motivationnel de maîtrise)**

Nous défendrons l'idée selon laquelle les différents types d'effort nécessaires en EPS à la construction des compétences ne se décrètent pas, ne se commandent pas, n'adviennent pas « magiquement » par la seule et toute puissante volonté de l'enseignant. Un certain nombre de conditions pédagogiques et didactiques sont nécessaires pour cela, conditions qui vont inspirer la nature des interventions de l'enseignant en direction d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), qui est le climat le plus favorable à des comportements adaptatifs envers l'apprentissage (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995).

Plus précisément, nous montrerons qu'inviter l'élève à s'engager pleinement pour apprendre suppose de faire accepter l'effort par l'adolescent en optimisant sa perception du rapport coûts / bénéfices, mais aussi en dosant l'effort, parfois en masquant l'effort, et au-delà en apprenant à gérer l'effort. Et comme « *la réalité quotidienne de l'EPS rappelle que l'hétérogénéité la plus difficile à gérer se situe au niveau des attitudes* » (J.-A.Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in *Revue EPS* n°241, 1993), nous expliquerons comment ce climat motivationnel de maîtrise peut donner l'envie de progresser à tous les élèves, quelles que soient leurs différences.

## **Problématique 2 (centrée sur le plaisir et les émotions)**

Nous centrerons notre étude sur le plaisir ressenti par les élèves en éducation physique et sportive, car il constitue la pierre angulaire de la motivation intrinsèque (E.Deci, 1975), et un puissant stimulant pour s'engager pleinement dans les apprentissages. Le plaisir est un effet le « starter » d'un cercle vertueux unissant désir d'apprendre, réussite, et construction des compétences, à condition que les élèves perçoivent leurs progrès dans des situations qui ont de la valeur pour eux. Le principe général des interventions de l'enseignant est d'accrocher les adolescents par différentes sources de plaisir immédiat (jeu, défoulement physique, dissonance cognitive, besoin d'affiliation, sentiment d'autodétermination, contact avec la nature...) en prenant en compte l'hétérogénéité des envies, besoins, et aspirations. Les efforts engagés les conduiront un peu plus tard vers la satisfaction, qui est un plaisir différé conséquence de l'apprentissage et de la réussite (sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi).

En d'autres termes, l'enseignant conçoit et règle ses interventions pédagogiques et didactique en manipulant le levier émotionnel, car émotion et motivation possèdent une racine latine commune (*movere* signifiant mouvement). En vue de susciter les efforts, le contexte initial d'apprentissage stimule la joie, la surprise, ou encore l'appréhension (raisonnée) pour que tous les élèves acceptent de s'engager, avant que la perception des progrès génère la fierté d'avoir construit de nouveaux pouvoirs moteurs à haute valeur perçue.

### **Problématique 3 (centrée sur la réussite)**

Nous étudierons comment créer les conditions favorables aux efforts de tous les élèves, en vue qu'ils s'engagent suffisamment dans les situations d'apprentissage proposées pour progresser et construire les compétences attendues. Nous montrerons qu'inciter les adolescents à s'engager dans les apprentissages c'est interagir favorablement avec leur motivation d'accomplissement, en les amenant à penser qu'ils peuvent réussir, en leur permettant de réussir effectivement dans des situations qui ont du sens et de la valeur pour eux, et en les aidant à identifier la nature et la portée de ces réussites.

En d'autres termes, il s'agit de créer les conditions d'un cercle vertueux autour de la réussite en éducation physique et sportive : la perspective de la réussite stimule l'investissement des élèves dans des tâches d'apprentissage, alors que la perception et l'expérience accumulée de la réussite engagent cet investissement dans la durée, c'est-à-dire vers la persévérance. Ainsi s'éloigne le spectre de l'éternel débutant pour des élèves en éternels progrès en EPS, à condition que chacun, quels que soient ses ressources ou son niveau de pratique initial, puisse vivre et expérimenter à de nombreuses reprises la relation gratifiante entre efforts et apprentissages.

### **Les propositions de plans :**

**Plan 1 :** entrée inspirée du modèle de l'expectation/valence

- ◇ Partie 1 : jouer sur la confiance en soi = expectation de réussite
- ◇ Partie 2 : jouer sur la perception de l'importance (valeur) du but
- ◇ Partie 3 : la prise en compte de la diversité des élèves

**Plan 2 :** entrée inspirée du modèle de l'expectation/valence et des émotions (variante du plan précédent)

- ◇ Partie 1 : jouer sur le levier émotionnel pour déclencher l'engagement
- ◇ Partie 2 : jouer sur la confiance en soi = expectation de réussite
- ◇ Partie 3 : jouer sur la perception de l'importance (valeur) du but

*(par rapport au plan précédent, la prise en compte de la diversité des élèves est présente au sein de chaque partie)*

**Plan 3 :** entrée par trois verbes d'action

- ◇ Partie 1 : faire accepter l'effort en optimisant la perception par l'élève du rapport coût / bénéfice
- ◇ Partie 2 : masquer l'effort pour « distraire » l'élève de son propre effort, et diminuer la perception des sensations désagréables
- ◇ Partie 3 : apprendre autour de l'effort : construire la gestion de l'effort et acquérir le goût de l'effort

**Plan 4 :** entrée par les trois besoins psychologiques fondamentaux de Ryan (1985) : plan bien adapté aux besoins des adolescents

- ◇ Partie 1 : stimuler les efforts par le besoin de compétence
- ◇ Partie 2 : stimuler les efforts par le besoin de proximité sociale
- ◇ Partie 3 : stimuler les efforts par le besoin d'autonomie

**Plan 5 :** entrée par trois grands « leviers » pour inciter l'élève à s'engager pleinement dans les apprentissages

- ◇ Partie 1 : ressentir un plaisir immédiat
- ◇ Partie 2 : réussir et se sentir compétent
- ◇ Partie 3 : acquérir le goût de l'effort

**Plan 6 :** entrée par le modèle TARGET d'Epstein (1989) pour créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise favorable aux efforts dirigés vers l'apprentissage (comportements adaptatifs)

- ◇ Partie 1 : les caractéristiques de la tâche (T) du temps (E) pour un climat motivationnel de maîtrise
- ◇ Partie 2 : les caractéristiques de l'autorité (A) et des groupes (G) pour un climat motivationnel de maîtrise
- ◇ Partie 3 : les caractéristiques de l'évaluation (T) et de la reconnaissance (R) pour un climat motivationnel de maîtrise

**Plan 7** : entrée par la nature des interventions de l'enseignant (plan « type » ici tout à fait recevable et permettant de distribuer ses idées de façon assez simple et complète)

- ◇ Partie 1 : les caractéristiques des situations d'apprentissage pour inciter les élèves à fournir les efforts nécessaires en EPS
- ◇ Partie 2 : les caractéristiques de la relation pédagogique pour inciter les élèves à fournir les efforts nécessaires en EPS
- ◇ Partie 3 : les caractéristiques de l'évaluation pour inciter les élèves à fournir les efforts nécessaires en EPS

### **Votre travail = sélectionner les arguments pour les rédiger en les épurant**

**Plan détaillé construit autour du plan 2= à partir des émotions et du modèle de l'expectation/valence**

Partie 1 : jouer sur le levier émotionnel pour déclencher l'engagement

- Argument 1 : le terme « émotion » vient du latin *exmovere*, mettre en mouvement : les émotions peuvent conduire à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. Il s'agit ici d'une motivation intrinsèque à la stimulation (Vallerand, 1997). L.Ria et M.Récopé considèrent « *les émotions comme ressort de l'action* » (in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005), alors que D.Goleman y voit une « *tendance à l'action* » (L'intelligence émotionnelle, Ed. Robert Laffont, Paris, 1995). Ainsi si un plaisir immédiat peut être ressenti dans la pratique des APSA en EPS, alors les élèves sont par définition motivés puisque la motivation est un processus qui vise à « *maximaliser l'obtention d'affects positifs et minimiser l'obtention d'affects négatifs* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001). Le jeu, « *réalisation qui ne vise que la seule réalisation de soi* » (Wallon, 1941), est par essence générateur de plaisir. Ainsi une enquête de B.Beunard réalisée à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens a montré qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime prioritairement une motivation centrée sur le jeu et le défi (Que pensent les lycéens de l'éducation physique, in Revue EPS n°280, 1999). Le besoin de mouvement caractéristique des jeunes enfants est donc encore présent, quoi que moins vif, chez les collégiens et les lycéens, et c'est à l'enseignant d'éducation physique et sportive d'entretenir la vertu jubilatoire que peut avoir l'engagement corporel.

Mais le jeu ne se décrète pas, le jeu par définition ne s'impose pas. C'est pourquoi pour l'aider à construire des situations d'apprentissage aux tonalités ludiques, l'enseignant s'inspire des classifications des jeux existantes, comme celle de R.Callois (Des jeux et des hommes, 1958). Ainsi pour cet auteur, le jeu peut être dans « l'lynx », c'est-à-dire le vertige, et le plaisir naît alors des sensations agréables issues de la perturbation des repères habituels du « terrien » (canoë-kayak), de la perte de contact avec le sol (escalade), ou encore de la confrontation avec la vitesse (vélo tout terrain)... Le jeu est aussi dans « Agon », c'est-à-dire la compétition, et l'EPS est souvent l'occasion d'un engagement important dans la confrontation avec les autres ou dans le défi contre soi-même, même si l'abus de situations compétitives présente le risque d'engager les élèves vers une motivation de comparaison sociale au détriment d'une motivation de maîtrise (Nicholls, 1984). Enfin le jeu peut se trouver dans « Mimicry », c'est-à-dire le simulacre, que l'on rencontre en éducation physique dans l'expression corporelle, le mime, le « faire semblant », voire dans l'identification à des « héros » sportifs... Les occasions de jouer sont donc très importantes en éducation physique, d'autant que l'enseignant peut favoriser la motivation en s'inspirant d'autres types de jeu : « *jeux de règles* » (Piaget, 1959), ou encore « *jeux collectifs* » (Parlebas, 1999). Même les « *jeux d'exercice* » (Piaget, 1959), qui concernent plutôt les premières années de la vie, peuvent se retrouver, notamment au collège, dans le simple plaisir d'être en mouvement, de se « défouler », ou se « dépenser ».

- ➔ **Exemple** : Ainsi pour un cycle de basket avec une classe de cinquième dont c'est le premier cycle au collège, la compétence attendue de niveau 1 est « *dans un jeu à effectif réduit, (de) rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* » (Fiches APSA Collège, 2009). L'enseignant construit sa séance de façon à susciter le plaisir de s'engager dans une activité

ludique, en alternant situations décontextualisées (drill), situations de résolution de problème, et situations de jeu (sur le modèle didactique de M.Develay, Didactique et transfert, 1996). Dès l'échauffement, des exercices techniques variés sont proposés visant à améliorer les pouvoirs moteurs (passes, appuis, dribbles, tirs et surtout enchaînement de ces actions). Ces exercices débouchent sur des parcours originaux avec défis collectifs contre le temps (jeu d'exercice). Des situations de résolution de problème sont ensuite proposées, avec des critères de réussite attractifs (tirer en 1 contre 0 vaut 4 points par exemple) pour engager les élèves dans de véritables défis (jeu de règles). Enfin les situations de jeu à thèmes permettent de respecter la représentation sociale de l'activité en stimulant le plaisir d'être avec les copains et de s'engager dans une compétition sans enjeu et sans classement (jeu collectif). Notons que pour favoriser les efforts à l'échelle de toute la séance, le « match » (situation complexe) peut aussi être proposé dès le début de la leçon, de façon à donner du sens à toutes les situations proposées ensuite, celles-ci venant répondre à des besoins repérés dans la situation d'opposition jouée : « *maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent* » (Le livret de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège, 26 mai 2010).

Nous noterons néanmoins que l'engagement ludique n'est pas toujours favorable aux apprentissages. Il est parfois synonyme d'une forme d'emportement (J.Chateau, L'enfant et le jeu, Scarabée, Paris, 1950) incompatible avec la modification des façons habituelles de faire. C'est pourquoi l'enjeu d'un enseignement réussi est simultanément de réunir les conditions favorables à l'engagement ludique des adolescents en EPS, et de permettre à cette activité de venir « rencontrer » les exigences de l'apprentissage.

- **Argument 2 :** Les émotions ont le pouvoir de « distraire » l'élève de son propre effort car elles mobilisent des traitements cognitifs partagés. Un peu comme le font les situations de double tâche : dans l'expérience de Rejeski et Kenney (1987), deux groupes de sujets effectuent un effort de longue durée sur un tapis roulant. Mais l'un des deux groupes (le groupe expérimental) effectue une tâche cognitive de calcul mental, en plus de l'effort physique. Les résultats montrent une amélioration des performances, ainsi qu'une baisse du niveau d'effort perçu chez les sujets du groupe expérimental. L'hypothèse avancée est celle d'une concurrence, au sein d'un canal de traitement à capacité limitée (Welford, 1977), entre les signaux internes liés à la fatigue, et les informations liées à la tâche cognitive ajoutée. Cette dernière parviendrait en quelque sorte à distraire l'athlète de sa propre fatigue. Soucieux de solliciter l'engagement et la persévérance de ses élèves, l'enseignant peut s'inspirer de cette expérience en vue de masquer l'effort : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève vers autre chose que l'effort physique. Et pour cela, un but attractif et ludique est la meilleure solution pour « distraire les élèves » de leurs propres efforts, à l'instar de ces joueurs de jeux vidéo qui engagent une proportion importante de leurs ressources neuro-informationnelles sans aucune sensation de pénibilité. Du côté des APSA, certains élèves ne se plaignent jamais de jouer au football malgré un enchaînement de courses parfois longues, car le plaisir de jouer fait « oublier » la pénibilité de l'engagement physique intense. Celui qui joue fait un effort, mais sans avoir l'impression de faire un effort.
  - ➔ **Exemple :** Dans l'activité badminton avec une classe de première ES dans l'activité badminton, l'enseignant vise la compétence de niveau 4 « *faire des choix tactiques, et produire des frappes variées en direction, longueur et hauteur afin de faire évoluer le rapport de force en sa faveur* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). A chaque séance, il propose des rencontres jouées en simple ou en double, avec un mode de comptage des points en lien avec l'objectif de la séance et les principales transformations attendues (par exemple tout volant non touché par l'adversaire vaut deux points). Après chaque rencontre, c'est le joueur ou le double perdant qui décide de « défier » l'adversaire de son choix lors du prochain match. Les adolescents sont « happés » par la situation jouée et par l'émulation compétitive, et réalisent souvent des efforts importants sans ressentir de sensation de pénibilité. Ce type de dispositif présente néanmoins le risque de renforcer un climat motivationnel de performance (Ames & Ames, 1984) car la compétition affiche de façon ostensible les différences de niveau et glorifie les élèves les plus habiles. Le fait de laisser au perdant le soin de choisir son prochain adversaire permet néanmoins de régler le curseur de la compétition davantage du côté de l'émulation et du plaisir, que du côté de la comparaison et du classement (comme c'est davantage le cas sur une « montante-descendante »). Dans ces conditions nous pensons que la compétition reste fidèle au « agôn » de Caillois (Les jeux et les hommes, Paris, 1967), et elle mobilise tous les adolescents, pas seulement les plus « sportifs ».
- **Argument 3 :** Il est aussi possible d'inciter les élèves à fournir les efforts nécessaires pour apprendre en EPS en créant les conditions d'une dissonance cognitive, définie comme la différence entre deux états mentaux que l'individu cherche à rétablir. Comme Festinger (1957) inscrit sa théorie dans une dynamique homéostatique, la dissonance cognitive crée du « drive », c'est-à-dire de l'énergie motivationnelle. Cette dissonance génère des affects positifs jusqu'à un certain niveau, puis ce sont des sensations désagréables qui se développent chez le sujet. Dans cette perspective, des émotions à la

tonalité positive se développent à l'intérieur d'une zone optimale d'activation. Selon les travaux de Berlyne (Incertitude et curiosité, in *Psychologie Française* n°1, 1970), il existe chez l'homme quatre grandes sources de dissonance : la nouveauté, la surprise, la complexité et l'incertitude (Incertitude et curiosité, in *Psychologie Française* n°1, 1970). Les interventions de l'enseignant peuvent donc manipuler ces dimensions afin de susciter l'engagement des élèves.

Nous retiendrons particulièrement une autre forme de dissonance source de plaisir et de « drive » : la confrontation au risque. « *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* » (Anatole France, *Le jardin d'Epicure*, Calmann Lévy, Paris, 1895). Selon D.Delignières « *le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet* » (Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in *Cognition et performance*, INSEP, Paris, 1993). Cette dissonance est source de plaisir si elle se situe à l'intérieur d'une zone optimale (appelée « *risque préférentiel* »). Autrement dit, les élèves sont à la recherche d'un niveau de risque perçu générateur de plaisir, niveau de risque susceptible de stimuler leur motivation et donc leur engagement dans l'activité. En deçà les tâches sont « insipides », au-delà elles sont anxiogènes.

→ **Exemple :** Par exemple en escalade avec une classe de cinquième dont c'est le premier cycle au collège, l'enseignant vise la compétence « *devenir grimpeur en s'équilibrant à partir des pieds* » (fiche APSA collège niveau 1, 2009). D.Barbier (Raisons d'agir, raisons d'apprendre en escalade, Dossier EPS n°76, Paris, 2008) propose une situation appelée « pas cap' sans les bacs » : il s'agit de réussir une voie de 6.5m de haut en utilisant le moins possible de grosses prise crochetantes horizontales (bacs), lesquelles sont entourées avec de la craie. Deux voies sont proposées dont une avec plan incliné pour faciliter l'utilisation des appuis de pieds et ainsi favoriser la réussite de tous. Ici, les émotions liées au risque restent positives et stimulent les efforts, car c'est l'élève lui-même qui, en plus du choix de la voie, décide d'éliminer ou de conserver certaines prises, ce qui détermine quel risque il est capable de prendre, restant ainsi dans sa zone de « risque préférentiel ». Les choix des élèves permettent donc à tous de s'engager pleinement, quel que soit leur niveau de maîtrise de l'activité. De plus, selon leur niveau de handicap, les élèves inaptes investissent aussi une partie de leurs ressources dans la tâche, en assurant des rôles d'assureur, souvent perçus à haute valeur de responsabilité. La communication entre l'assureur et le grimpeur permet ensuite d'instaurer un climat positif de confiance favorable à l'engagement des plus « timorés » (ceux dont le risque préférentiel est le plus bas).

→ **Ou autre exemple :** J.L.Gouju (Course d'endurance : didactique et motivation, in *Revue EPS* n°241, 1993) propose un mode d'entrée dans l'activité course d'endurance autour des quatre sources de dissonance de Berlyne (1970) : la nouveauté, la surprise, la complexité et le conflit. Ces sources de dissonance s'accompagnent d'émotions positives susceptibles de « faire oublier » l'effort et donc de stimuler les efforts physiques.

Pour stimuler les efforts de tous les élèves du groupe-classe, la difficulté pour l'enseignant est de prendre en compte les différences interindividuelles, car les niveaux de risque préférentiel sont très différents d'un sujet à l'autre. Zuckerman (1983) a par exemple montré que certains individus, les « *sensation seekers* », auraient un niveau de risque préférentiel très élevé, et seraient donc constamment en recherche d'émotions fortes. Pour ces élèves, la priorité n'est pas de satisfaire leur avidité d'émotions, mais plutôt de travailler sur leur niveau de perception du risque, de façon à le ramener dans une zone compatible avec un engagement en toute sécurité.

- **Argument 4 :** Les élèves sont motivés en EPS et s'engagent pleinement dans les apprentissages lorsque l'APSA enseignée entre en résonance avec leurs représentations sociales et satisfait en partie leurs motifs d'agir. Les représentations sociales sont des constructions mentales du réel que l'individu construit selon son histoire et selon les sources puisées dans le social. En plus de leur fonction cognitive (comprendre et expliquer la réalité), ces représentations possèdent une fonction d'orientation en prescrivant d'une certaine façon les comportements et les pratiques (Abric, *Représentations sociales : théorie du noyau central*, 1984). La gymnastique, le football, le basket-ball, l'athlétisme, le tennis, mais aussi l'escalade, le canoë-kayak... ne sont pas des activités neutres et dénuées de significations : même sans expérience préalable, l'élève s'est en fait une idée, il attend quelque chose d'elles, il les redoute ou il les espère. La question du sens de l'activité est ici le fondement essentiel du désir de s'engager (J.-Y.Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, PUF, Paris, 1995). Voilà pourquoi P.Gagnaire et F.Lavie invitent les enseignants à une programmation équilibrée des APSA compte tenu de leur signification culturelle et symbolique (Cultiver les émotions des élèves en EPS, in *Les émotions*, coordonné par L.Ria, Ed. *Revue EPS*, Paris, 2005). Pour « varier les plaisirs » en EPS et favoriser la motivation intrinsèque, ces auteurs rappellent qu'« *il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles* ».

→ **Exemple :** Les programmes pour le Collège (2008) stipulent que « *le projet pédagogique doit présenter une programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux*

*filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune »* et que pour cela « huit groupes d'activités doivent être programmés ». En s'inspirant de la « *classification émotionnelle des sports* » de P.Gagnaire et F.Lavie (ibid.), les enseignants réunis en équipes pédagogiques EPS d'établissement conçoivent une programmation équilibrée d'APSA permettant de faire vivre des expériences émotionnelles complémentaires. Ainsi les auteurs croisent les critères liés à la signification «émotionnelle de l'événement » (l'épreuve, le défi, la rencontre) et les critères liés aux modalités d'obtention de la victoire (la mesure, le score, la conformité) pour choisir les APSA selon les différentes émotions qu'elles feront vivre aux élèves. Par exemple le badminton se range dans le défi et le score, alors que l'escalade en milieu naturel se range dans l'épreuve et la mesure. En équilibrant ces critères, la programmation prend en compte les aspirations de tous les élèves, filles et garçons, et pas seulement celles des plus « sportifs ». La planification d'activités non compétitives (activités artistiques et activités d'entretien) favorise l'engagement de tous quel que soit leur niveau de performance, tout en renforçant un climat motivationnel de maîtrise. Il est recommandé également d'examiner les contextes régionaux pour respecter les représentations prévalables des élèves : ainsi le rugby dans le Sud-Ouest, ou le ski en Haute Savoie sont des activités qui trouvent une légitimité « culturelle » favorisant l'engagement dans l'effort. Enfin l'enseignant peut prendre en compte des contextes encore plus « locaux », s'il s'aperçoit par exemple que de nombreux collégiens en milieu rural se rendent à l'établissement en vélo, un cycle de Vélo Tout Terrain peut s'avérer particulièrement judicieux pour susciter le plaisir de pratiquer en EPS (APSA spécifique à l'établissement validée par l'IPR).

- Argument 5 : Dans une perspective motivationnelle, le mode d'entrée dans l'activité est au moins aussi important que le choix de cette activité. Le mode d'entrée dans l'APSA renvoie à la façon de traiter didactiquement l'activité sociale de référence pour la rendre « enseignable » et pour ce qui nous concerne ici, « motivante ». Le risque de la didactique est de « dévitaliser » les pratiques sociales au profit de situations d'apprentissage qui perdent leur sens aux yeux des élèves, surtout dans les classes difficiles. Les adolescents risquent alors d'abandonner ou de se résigner, ou dans le meilleur des cas de restreindre leur engagement à la seule perspective de la note (motivation extrinsèque). Pour les activités très populaires comme certains sports collectifs (football, basket-ball...), le match permet en général de respecter le sens anthropologique de l'activité et garantit une motivation intrinsèque souvent forte, notamment au début de cycle. Mais il présente aussi le risque de créer les conditions d'un climat motivationnel de performance défavorable à la motivation et donc à l'engagement des moins habiles avec le ballon. Avec des classes difficiles, J.-L.Ubaldi recherche une forte participation des élèves en proposant un travail de terrain sur le sens de l'activité avec des situations d'apprentissage proches de la situation de référence et du mobile des élèves : le match de basket. Ce n'est que lorsque les joueurs perçoivent et reconnaissent une difficulté que des situations d'apprentissage plus décontextualisées sont proposées pour « *inscrire en permanence l'élève dans une activité signifiante, jusqu'à ce que le problème fasse sens à son tour et devienne alors le nouveau moteur de l'activité* » (Quelle EPS ?, in Revue EPS n°299, 2003). Ce va-et-vient entre activité globale et situations référencées à des objectifs d'apprentissage est indispensable, pour éviter une didactisation trop artificielle des pratiques sociales. Mettre systématiquement entre parenthèses les logiques internes des APSA, c'est courir le risque d'une dénaturation synonyme de perte de sens et de motivation. L'enseignant prend donc appui sur le désir préalable et s'en sert de levier à la construction des compétences. Les tâches complexes mises en avant par le Livret de compétences correspondent bien à cette volonté de « *motiver les élèves et de les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle* » car « *maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent* » (Le livret de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège, 26 mai 2010).

→ **Exemple** : Avec une classe de quatrième d'un établissement classé en ZEP et dont c'est le second cycle au collège, l'enseignant vise la compétence « *dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant les montées de balle collectives par une continuité des actions avec et sans ballon* » (fiche APSA Collège niveau 2, 2009. Dans cette classe jugée « difficile », les représentations des élèves à l'égard du football, notamment chez les garçons, sont très marquées par les images du haut niveau véhiculées par les médias. Beaucoup de garçons retiennent essentiellement l'aspect esthétique et spectaculaire du geste (le beau tir, la reprise de volée, la belle ouverture, etc...) ou l'exploit individuel à l'approche du but. Pour l'enseignant, l'enjeu est à la fois de respecter ces représentations pour placer un levier motivationnel, mais aussi de les faire évoluer pour aller vers un football plus collectif permettant la participation de tous et toutes. Nous nous inspirons du modèle proposé par D.Delprat (Mode d'entrée et sports collectifs en milieu difficile, in L'EPS en ZEP, Montpellier, mai 2004) qui différencie trois modes d'entrée : par la compétition, par les défis, et par le jeu. Ainsi le cycle est construit autour de situations-défis, de tournois, et de jeux réduits afin de respecter les différents motifs d'agir des filles et des garçons : « *il n'y a pas un seul mode d'entrée pour un type de classe, celui-ci peut varier suivant le moment (du cycle, de la leçon) où il est enseigné et en fonction des élèves (à l'intérieur de cette classe)* » (ibid.).

Ainsi les représentations des plus « sportifs » sont respectées, mais aussi les besoins spécifiques de ceux et celles qui au départ étaient les moins attirés par l'activité, ce qui engage tous les élèves de la classe, filles et garçons, à s'engager pleinement dans les apprentissages.

- **Argument 6** : Dans les activités de la CP2 notamment, la motivation intrinsèque peut être stimulée par une autre source de plaisir : côtoyer l'environnement naturel pour y vivre une véritable aventure corporelle. Les activités de pleine nature donnent souvent l'occasion de s'évader hors des quatre murs de l'établissement scolaire, avec de surcroît des formes originales d'interactions sociales. En suscitant la surprise et la curiosité, la nouveauté et l'originalité sont aussi des leviers motivationnels importants conditionnant l'engagement des élèves dans la pratique des APSA. L'escalade, la course d'orientation, le canoë-kayak, voire le VTT (lorsque l'activité a été validée par l'Inspection Académique Régionale) déclenchent aussi un imaginaire lié à la liberté, le contact avec la nature, la découverte, l'évasion, le partage... L'enquête INSEP de 2002 sur Les pratiques sportives en France confirme cette appétence, en montrant que 63% des activités pratiquées ont lieu en pleine nature (P.Mignon, G.Truchot, *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002). Au-delà de la programmation obligatoire de l'EPS dans l'emploi du temps du collégien ou du lycéen, l'enseignant d'EPS a la possibilité d'envisager des projets originaux (interdisciplinaires ou non) donnant du sens à l'engagement corporel. Ces projets permettent de préparer tous les élèves à un objectif concret à haute valeur perçue qui alimentera les efforts : une randonnée à VTT, une marche sur plusieurs jours, un bike and run, un raid multisports associant escalade, canoë-kayak et course d'orientation... Ce type de projet stimule la motivation en permettant de finaliser l'engagement régulier lors des leçons pour lui permettre de s'exprimer dans une véritable aventure vécue à plusieurs. T.Gacel nous donne l'exemple d'un groupe d'élèves de première et terminale préparant l'ascension du Mont Blanc (L'irrésistible ascension, in Revue EPS n°286, 2000).

→ **Exemple** : Avec une classe de troisième un second cycle de VTT au collège est prévu pour viser la compétence de niveau 2 « *choisir et conduire un déplacement, en utilisant la trajectoire la mieux adaptée au relief d'un parcours varié quant à la nature du sol, avec quelques obstacles et variations de pente, tout en assurant sa sécurité et celle des autres* ». Cet ultime cycle au collège est censé aussi préparer quatre jours de découverte de la Bourgogne du Sud, autour de la Roche de Solutré près de Mâcon, au mois de juin. Le projet uni les enseignants d'EPS, de Sciences de la vie et de la terre, d'Histoire-Géographie, et de Technologie autour du thème « se préparer physiquement et matériellement pour découvrir le patrimoine culturel et le milieu naturel à vélo ». Pour les parcours VTT, la classe est séparée en trois groupes de huit élèves, afin de prendre en compte le niveau de pratique et la condition physique des garçons et des filles. D'une demi-journée à l'autre, les élèves peuvent changer de groupe selon leur niveau de fatigue. Quant aux élèves inaptes, ils sont fortement impliqués dans le projet, notamment dans l'organisation des aspects logistiques (transport, matériel hébergement, etc.), dans la conception des circuits, ainsi que dans la préparation, l'entretien et la réparation des vélos. Ce type de projet est fortement attractif pour les élèves, surtout parce qu'il permet de sortir des murs du collège avec le sentiment de vivre une véritable aventure sportive, et parce qu'il uni les enseignants et les élèves autour d'un climat relationnel moins « scolaire ». Chaque journée, les efforts physiques fournis permettent de réaliser entre 20 et 40 kilomètres de vélo. Par ailleurs, ces quatre jours permettent de donner du sens au cycle VTT, et de stimuler en amont l'engagement de tous les adolescents dans les apprentissages, notamment la maîtrise du vélo.

## Partie 2 : jouer sur la confiance en soi : les attentes de réussite sont à la base des efforts consentis

- **Argument 1** : Les travaux de Nicholls (1989) montrent que le sujet s'engage dans une tâche selon ses espérances de réussite. D.Delignières parle de « *difficulté estimée* » pour décrire une situation où l'évaluation précède l'exécution de la tâche (La perception de l'effort et de la difficulté, 1993). S'il pense que la situation peut lui permettre d'atteindre son but d'accomplissement, alors l'élève accepte de fournir les efforts nécessaires. Mais si la tâche paraît inaccessible, il n'accepte pas de s'engager, fournit un minimum d'effort, voire déploie des stratégies motivationnelles de protection de soi (J.P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001). En d'autres termes, la représentation qu'il a de la situation ne doit être ni trop facile, ni trop difficile. Cette importance de la représentation de la difficulté dans l'énergie déployée pour réaliser la tâche s'explique par le besoin de compétence des individus, défini par Ryan et Deci (2002) comme un besoin inné « *d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées* ».

En vue d'aider les élèves à fournir les efforts nécessaires pour apprendre et progresser, le principe pour l'enseignant est de construire une tâche qui présente un « *niveau optimal de défi* » (S.Harter, 1978), c'est-à-dire un but concret perçu comme difficile à surmonter, mais réalisable. Comme le résume C.Gernigon (2013), « *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). Le maximum d'effort correspond donc à un niveau de difficulté perçue optimal (J.-P.Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, INSEP, Paris, 1990). Notons par ailleurs que cet optimum de difficulté perçue est plus important chez les sujets animés par des buts d'implication dans la tâche, ou buts d'apprentissage, par rapport à ceux animés par des buts de comparaison sociale, ou buts d'implication de l'ego (Nicholls, 1989). Cette exigence suppose que l'enseignant dispose d'un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches, lui permettant de régler le curseur de la difficulté aussi bien sur le plan bio-informationnel (Famose, 1990), que sur le plan physique (M.Pradet, La préparation physique, INSEP, Paris, 1996). Afin d'appréhender un peu rigoureusement la dimension subjective de la perception de la difficulté, l'enseignant peut s'aider d'outils permettant de mesurer le niveau d'effort perçu par les élèves, par exemple l'échelle RPE (rate of perceived exertion) de G.Borg (1970).

➔ **Exemple :** En escalade avec une classe de troisième mixte pour laquelle la compétence attendue est de « *choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulINETTE et enchaîner deux voies différentes à son meilleur niveau en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras* » (Fiche APSA Collège niveau 2, 2009), l'enseignant propose des voies que l'élève pense pouvoir réaliser, mais peut-être pas dès le premier essai sans décrocher. Pour cela, il affiche un tableau présentant simplement l'organisation hiérarchique des différentes voies. A partir de sous-groupes de trois hétérogènes et mixtes, chaque élève choisit la voie qu'il lui convient selon ses attentes de succès et la valeur associée à chaque voie. Ainsi se trouvent réunies les conditions d'une différenciation pédagogique permettant à tous de s'engager pleinement dans les apprentissages. De plus le choix de la voie représente pour ces adolescents un espace de liberté qui stimule leur sentiment d'autodétermination, et par voie de conséquence leur motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000). Enfin, le caractère hétérogène des groupes offre la possibilité de faire vivre des « expériences vicariantes » (Bandura, 1977) : le fait d'observer un élève dans la réussite d'une tâche présumée difficile peut inciter ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour la réussir aussi.

- Argument 2 : La confiance en soi ne dépend pas seulement de la représentation de la difficulté de la tâche, elle dépend aussi des résultats antérieurs stockés en mémoire à long terme, et de leur attribution causale (Weiner, 1972). En d'autres termes, les expériences de réussite vécues en EPS sont la condition essentielle de l'engagement ultérieur dans cette discipline. Ainsi que l'exprime Anne Hébrard, « *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). La réussite est sans doute la principale clé de la motivation car « *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* (La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001). C'est pourquoi « *ce qui pousse l'enfant à faire des efforts quand il n'y est pas obligé, c'est sa volonté de se sentir compétent* » (M.Durand, L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987).

Chaque cycle d'enseignement doit donc déboucher sur de nouveaux pouvoirs dont les élèves mesurent la portée, et dont ils seront fiers. Pour éloigner le spectre de l'éternel débutant, J.-L.Ubaldi milite pour une EPS construite autour de « *filles rouges* », avec un nombre limité de compétences enseignées (Une EPS de l'anti-zapping, in Revue EPS n°309, 2004), alors que D.Delignières insiste sur des cycles suffisamment longs pour que se construisent des progrès significatifs (Plaisir et compétences, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001). Vivre des expériences de réussite en EPS suppose aussi que les progrès soient repérables. Repérables à l'échelle de la tâche grâce à des critères de réussite simples et concrets pour être « contrôlables » par les apprenants eux-mêmes. Et repérables à l'échelle du cycle par des modalités d'évaluation terminale permettant de finaliser les apprentissages dans des situations authentiques et complexes, au sein desquelles les apprenants peuvent réussir par des configurations différentes de ressources personnelles. Ainsi que le souligne A.Derriaz, « *la motivation des élèves se trouve renforcée car elle grandit lorsque l'apprenant sait d'où il part et où il doit arriver et qu'il est informé avec précision et régulièrement sur ses performances* » (L'évaluation formatrice, source de motivation, in Cahiers pédagogiques, spécial 300, 1992).

➔ **Exemple :** Avec une classe de quatrième dont c'est le second cycle de gymnastique sportive au collège, l'enseignant vise la compétence de niveau 2 « *concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de « voler, tourner, se renverser »* » (Fiche APSA Collège, 2009). A partir de la seconde séance (d'un cycle de douze séances), il choisit de travailler spécifiquement la capacité « *réaliser l'ATR ou des éléments acrobatiques exploitant la verticale renversée au sol et aux agrès (saut de main, lune)* » (ibid.). Autour de la verticale renversée, une dizaine d'ateliers hiérarchisés sont organisés dans l'espace de travail :

à chaque atelier est présente une fiche précisant un critère de réussite simplet et concret, lequel représente le « feu vert » pour passer à un atelier de difficulté supérieure. Sur les ateliers les plus difficiles à contrôler par les seuls feedback intéroceptifs, une tablette numérique permet de visualiser sa prestation immédiatement après chaque essai. Aux ateliers qu'ils auront eux-mêmes choisis, les élèves inaptes s'investissent dans les tâches d'évaluation formatrice en validant ou non le critère de réussite. L'enseignant espère que ce type de procédure permette à tous les élèves de sa classe de s'engager pleinement dans les apprentissages et de déployer les efforts nécessaires pour maîtriser des éléments gymniques de plus en plus acrobatiques. La progressivité didactique favorise les progrès, les critères de réussite manipulables par les élèves eux-mêmes permettent de faire constater ces progrès à l'échelle de chaque séance, alors que les choix d'ateliers laissés aux élèves respectent leur besoin d'auto-détermination. Enfin, la communication très tôt dans le cycle des modalités d'évaluation terminale (les critères et les exigences de l'enchaînement de fin de cycle) confère du sens aux efforts des apprenants, ces derniers sachant « où ils vont » et « à quoi sert » le travail qu'ils réalisent.

Notons que tous les élèves ne sont pas capables de produire les mêmes niveaux de performance en EPS. Les niveaux de pratique initiale ou de condition physique conditionnent en partie le niveau d'efficacité atteint, même sur des cycles suffisamment longs pour installer des transformations significatives des conduites motrices. Mais l'éducation physique et sportive offre de riches opportunités de valorisation individuelle, car il y est possible de réussir selon différents « leviers », et pas seulement le levier de la performance sportive : maîtrise de l'exécution, conduite de projets personnels ou collectifs, engagement dans des rôles ou des responsabilités gratifiantes, etc. Certains de ces leviers peuvent plus particulièrement concerner l'élève inapte temporaire ou handicapé.

- **Argument 3** : Les élèves nous l'avons vu ne fournissent les efforts nécessaires à la transformation de leurs conduites motrices habituelles que s'ils ont suffisamment confiance en eux. Or la confiance en soi dépend aussi des croyances d'efficacité personnelle, qui sont les ressources que l'élève pense posséder (A. Bandura, Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003). Comme les précédentes, cette dimension est très subjective, et ne correspond pas toujours à la réalité (par exemple l'effet « gros poisson petit bocal » de Marsh, 1987). Afin d'agir positivement sur les croyances d'efficacité personnelle, il est possible de faire sentir à chaque élève qu'on s'intéresse à sa personne en communiquant avec lui, en lui adressant des feedback, en l'encourageant, en le félicitant. Selon Harter (1985), il existe quatre autres significatifs : les parents, les enseignants, les camarades de classe et les amis proches. Ces autres significatifs possèdent un pouvoir important sur la formation de la confiance en soi des élèves (Rosenberg, 1979). Hein et Koka (2007) expliquent que plus l'élève perçoit des feedbacks verbaux positifs de la part de son enseignant, plus sa perception de compétence est élevée, et plus ses efforts sont importants. Mais en vue de viser l'engagement corporel de tous les élèves de sa classe, l'enseignant doit néanmoins être sensibilisé à certains des biais qui risquent d'affecter la distribution équitable de ses rétroactions informationnelles. Nicaise et al. (2006) montrent par exemple que les filles reçoivent significativement moins de feedback que les garçons, avec chez elles une perception de compétence sensiblement plus faible. Quant à Boris Cyrulnik (EPS interrogé, in Revue EPS n°309, 2004), il nous invite à « bavarder » avec nos élèves (parfois même de façon informelle), car selon lui la parole a une fonction beaucoup plus affective qu'informatrice : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un adulte qui compte... La relation pédagogique impacte donc aussi les efforts consentis EPS, en créant les conditions d'un climat de confiance dans la classe au sein duquel les adolescents se sentent « grandir ». Pour G. Carlier et J. Brunelle, ce qui devrait s'imposer du côté du style d'enseignement, ce sont « *des enseignants passionnés, encourageants, qui s'affirment, qui aiment les élèves, qui ne jouent pas aux jeunes mais qui dialoguent avec, qui écoutent, qui créent des liens significatifs, qui guident et pointent des pistes, et qui confient des responsabilités* » (Pour une écologie de l'intervention éducative, in Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G., Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998).
- ➔ **Exemple** : Dans la classe de quatrième que nous avons évoqué dans l'exemple précédent, Clara réussit son passage à la verticale renversée lors d'une lune tombé-dos après plusieurs tentatives infructueuses. L'enseignant lui adresse alors un feedback positif renforçant son sentiment de compétence, sa confiance en soi, et consécutivement son envie de persévérer : « c'est bien Clara bravo, cette fois tu as réussi car tu es allée chercher tes mains plus loin ». En combinant une dimension affective à une dimension informative, le message adressé par l'enseignant ne concerne pas uniquement ce qu'est l'élève (« bravo »), il concerne aussi ce qu'elle fait (« tu es allée chercher tes mains plus loin »). En associant la félicitation à un critère de réalisation, ce type de feedback améliore la connaissance de la performance (R.A. Schmidt, 1993), et il renforce en même temps le climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) car ce n'est pas tant le résultat qui importe, que les conditions d'obtention de ce résultat.

Mais l'enseignant doit aussi éviter l'écueil d'être trop « contrôlant », car ses élèves, et notamment ceux du lycée, sont en quête d'indépendance et d'autonomie (D.Marcelli, Désirs d'indépendance, in L'adolescence, Science et Vie hors-série n°188, 1994). A l'enseignant d'être présent, mais pas omniprésent, de s'intéresser aux adolescents, mais de leur laisser un espace de liberté... bref, de se situer à bonne distance. Les études sur les liens entre motivation intrinsèque et extrinsèque (E.Deci, 1975) l'ont montré depuis longtemps : tout renforcement extérieur à l'activité exerce un effet délétère envers la motivation intrinsèque, et donc envers l'effort librement consenti. L'enseignant doit encourager et féliciter, mais sans altérer le sentiment d'au-détermination, et en étant « informant » plutôt que « contrôlant » ( A.Lieury, F.Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1996.

### Partie 3 : jouer sur la perception de l'importance (valeur) du but

- **Argument 1** : Dans le cadre de la théorie de l'expectation / valence (Atkinson, 1957), l'individu accepte de fournir des efforts s'il pense pouvoir atteindre le but, mais également si ce but possède à ses yeux une certaine valeur. Il s'agit en quelque sorte de contrebalancer le coût lié à l'effort. Nous avons déjà vu que la principale valeur du but est la possibilité qu'il offre d'accéder à la réussite, et d'éprouver un sentiment de fierté lié à l'élévation de son sentiment de compétence. Nous avons aussi développé l'idée selon laquelle la difficulté, le risque, ou encore la nouveauté majorent la valeur du but et conditionnent l'envie de fournir les efforts nécessaires pour apprendre.

Mais la principale valeur du but, c'est le pouvoir qu'il confère. Si les élèves associent aux tâches prescrites des pouvoirs concrets à construire, alors ils seront enclins à s'engager pleinement dans les apprentissages. Savoir nager le crawl, sauter un obstacle en VTT, atteindre le haut d'une voie en escalade, maîtriser des coups au tennis, tirer en course au basket-ball, ou encore réaliser un salto en gymnastique sportive sont des pouvoirs moteurs gratifiants, que l'adolescent peut parfois réinvestir dans ses loisirs sportifs. Certaines techniques corporelles sont d'ailleurs socialement valorisées par les images médiatiques, c'est pourquoi elles stimulent les efforts des adolescents qui essaient de les maîtriser : un fosbury en athlétisme, un smash au volley-ball, un virage culbute en natation, un reverse au basket-ball, etc.

➔ **Exemple** : Avec une classe de première bac pro d'un lycée inséré dans la banlieue défavorisée d'une grande ville, l'enseignant vise en basket-ball la compétence de niveau 4 « *mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire évoluer le rapport de force en sa faveur par une occupation permanente de l'espace de jeu (écartement et étagement)* » (Programme du Lycée professionnel, BO spécial n° 2 du 19 février 2009). Passionnés par le basket NBA, beaucoup d'élèves de la classe se sont construits une culture basket « streetball » dans le playground de leur cité. En vue de favoriser l'engagement de tous dans une activité d'apprentissage, l'enseignant est contraint de s'appuyer sur les représentations préalables de ces adolescents pour chercher à les faire évoluer (A.Giordan, G.De Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux & Niestlé, 1987). Les échauffements se réalisent systématiquement avec ballons, par exemple sous la forme de parcours de dextérité permettant des dribbles avec des changements de main selon différentes techniques, certaines étant « connotées » par le haut niveau : reverse, dans le dos, entre les jambes. En vue de l'organisation collective espérée par la compétence attendue, l'enseignant accorde une place particulière au « pick'n roll », qui est un enchaînement d'action (écran + passe vers le panier du porteur de l'écran) que les élèves « reconnaissent » aussi comme un élément « emblématique » du basket tel qu'ils ont l'habitude de le regarder à la télévision. Les efforts sont ici stimulés par la valeur culturelle des contenus d'apprentissage.

- **Argument 2** : Le sens que l'élève associe à ses actions représente également un puissant catalyseur des efforts fournis. Ainsi que le souligne C.Levy-Leboyer, « *être motivé, c'est avoir un objectif, décider de faire un effort pour l'atteindre et persévérer dans cet effort jusqu'à ce que le but soit atteint* » (La crise des motivations, PUF, Paris, 1993). Un but immédiat qui a de la valeur, c'est un but que l'apprenant peut associer à des buts sur-ordonnés plus globaux. C'est donc à l'enseignant de prévoir pour ses élèves des objectifs d'apprentissage, et de faire en sorte que ceux-ci en fassent une affaire personnelle.

A l'échelle de la tâche, il s'agit de porter une attention particulière à la matérialisation du but à atteindre. Plus les élèves sont jeunes en effet, moins les buts abstraits stimulent leur investissement. Comme le souligne Locke & Bryan (1966), les buts concrets et spécifiques dirigent beaucoup mieux l'activité de l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux ». Pour aider les élèves à fournir des efforts, l'enseignant est particulièrement attentif à matérialiser dans l'environnement les buts, notamment grâce à des critères de réussite simples et concrets. La pédagogie de l'aménagement matériel du milieu (J.-P. Famose, L'enfant et le ski, INSEP, Paris, 1977), ou les préceptes du paradigme écologique de l'apprentissage moteur semblent ici s'appliquer avec particulièrement de pertinence (J.J.Temprado, G.Montagne, Les coordinations perceptivo-motrices, A.Colin, Paris, 2001).

A l'échelle de la séance, le plein engagement dans l'apprentissage suppose la connaissance des résultats et la connaissance de la performance de l'action (R.A.Schmidt, Apprentissage moteur et performance,

Vigot, Paris, 1993). Avoir le sentiment de se rapprocher de l'objectif fixé et connaître la nature de l'écart à cet objectif invite l'apprenant à réessayer, à multiplier ses répétitions, et donc à poursuivre ses efforts. Dans cette perspective, l'enseignant communique régulièrement et opportunément des feedbacks, lesquels sont centrés sur ce que l'élève fait et non sur ce qu'il est, en vue de créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984).

A l'échelle du cycle, et surtout pour favoriser la persévérance, la solution semble être de susciter chez les élèves « *un projet attractif, réaliste et personnalisé* » (J.-A.Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, in L'effort, sous la direction de D.Delignières, Ed. Revue PES, Paris, 2000). « *Se mettre en projet* » (Programme du Collège, 2008), c'est être animé par un fort désir d'atteindre un objectif final, objectif susceptible de faire admettre l'utilité de l'effort pour assouvir ce désir. Nous pensons en effet que les adolescents acceptent les efforts, dès lors qu'ils savent où ils vont, et dès lors qu'ils perçoivent qu'ils se rapprochent d'un but attractif. C'est donc à l'enseignant de concevoir des finalisations de cycle significatives et ambitieuses.

→ **Exemple** : Ainsi en classe de terminale dans l'activité musculation, les élèves doivent « *concevoir et mettre un œuvre un projet d'entraînement personnalité adapté à un contexte de vie physique et en rapport avec des effets différés attendus à moyen terme* » (BO n°25 du 20 juin 2002). Après des tests initiaux de charge maximale (en une ou plusieurs répétitions) permettant d'identifier leurs capacités et leurs limites, les élèves, groupés en duos de capacités homogènes, construisent en autonomie les conditions concrètes de leurs entraînements. Leur sentiment d'autodétermination est renforcé par le choix d'un mobile en lien avec ce qu'ils attendent de la musculation : accompagner un projet sportif, conduire un développement physique en relation avec des objectifs de « forme » ou de prévention des accidents, ou solliciter la musculature pour la développer en fonction d'objectifs esthétiques. D'une séance à l'autre, les adolescents choisissent le nombre de répétitions, de séries, la durée des récupérations ainsi que les charges utilisées (en étant bien sûr guidés par l'enseignant, et aidés par leur binôme). Tous acceptent ainsi de fournir des efforts à l'échelle de la séance et du cycle dans une activité qui n'est finalement faite que d'efforts physiques autour de la force musculaire. Pleinement impliqués dans leur entraînement, leur investissement est également motivé par les progrès facilement identifiables (en termes de charges) qu'ils réalisent d'une séance à l'autre. L'engagement reste fort car pour eux la musculation « cela sert à quelque chose ». Personne n'est laissé de côté car objectifs et moyens d'action sont choisis et donc personnalisés. Même les élèves inaptes partiels peuvent mener un projet spécifique mobilisant les parties du corps opérationnelles, et parfois même préparer leur « réathlétisation ».

- **Argument 3**: Et l'évaluation ? En général, elle élève très sensiblement la valeur du but (obtenir une bonne note). Pour D.Delignières, elle est un « *facteur d'enjeu* » qui modifie la balance coûts/bénéfices liée à la réalisation de la tâche (La perception de l'effort et de la difficulté, in J.-P.Famose, Cognition et performance, INSEP, Paris, 1993). Ses effets à l'égard des efforts des élèves sont ambivalents. Son « côté obscur » l'amène à renforcer la dimension extrinsèque de la motivation, avec des risques d'altération de la confiance en soi et un renforcement du climat motivationnel de performance (Ames & Ames, 1984). C'est particulièrement le cas lorsque l'évaluation affiche trop ostensiblement les classements et les comparaisons interindividuelles. Dans sa forme sommative notamment, l'évaluation est traditionnellement appelée à la rescousse pour inciter les élèves à produire des efforts : « *parmi les fonctions de l'évaluation que les maîtres n'aiment guère évoquer, on retiendra, dès le primaire puis massivement dans le secondaire, l'aide au maintien de l'ordre, l'usage de la note comme instrument de contrôle social et d'incitation au travail* » (P.Perrenoud, La fabrication de l'excellence scolaire. Droz, Genève, 1984). Or nous avons déjà souligné les effets délétères de tout système de récompense / punition caractéristique de la motivation extrinsèque envers les efforts librement consentis caractéristiques d'une motivation intrinsèque (E.Deci, 1975). Faut-il pour autant renoncer définitivement à agiter la perspective de la notation pour « pousser » les élèves à s'engager pleinement dans les apprentissages ? Nous pensons que ce levier ne peut se concevoir qu'en l'absence de toute autre forme de motivation, et de façon très transitoire.

Nous préférons plutôt développer la pouvoir d'orientation vers l'apprentissage de l'évaluation, son pouvoir de clarifier et de délimiter des objectifs, son pouvoir d'identifier un niveau de départ et d'envisager un niveau d'arrivée, bref, son pouvoir de mise en projet. Et accepter un projet, le conduire, est l'une des solutions les plus fécondes pour accepter de fournir des efforts, et des efforts dirigés vers les progrès. L'évaluation peut donc aussi servir les caractéristiques d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), qui est un climat où l'on se compare avant tout avec soi-même (buts auto-référés). Dans cette perspective, l'enseignant s'attache à contractualiser les modalités d'évaluation : celles-ci sont connues très tôt dans le cycle, elles sont organisées autour de critères précis et contrôlables par les élèves eux-mêmes, enfin il est possible de mesurer régulièrement ses progrès au cours du cycle dans la confrontation à des situations complexes. Des dispositifs d'évaluations formatrices peuvent même être envisagés, ceux-ci conférant à chaque apprenant le pouvoir de piloter lui-même ses apprentissages grâce à une maîtrise de l'auto-évaluation (G.Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990).

→ **Exemple :** Ainsi avec une classe de troisième dans l'activité Arts du cirque, l'enseignant vise la compétence de niveau 2 « *composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une démarche de création en choisissant des éléments dans les trois familles dont la mise en scène évoque un univers défini préalablement* » (Fiche APSA collège, 2009). Très tôt dans le cycle, l'enseignant précise les modalités d'évaluation terminale du numéro, qui porteront sur « *la composition du numéro, la concentration, la variété et la difficulté des techniques présentées, et enfin les liens entre les techniques et le thème illustré* ». Le barème est affiché sur un tableau récapitulatif, qui présente aussi des suggestions pour produire un effet sur le spectateur : effets de formes, types de relation, organisation de l'espace, costumes, musique, silences, zooms... Les élèves inaptes sont mis à contribution dans un rôle valorisant de metteur en scène qui doit organiser le scénario chronologique du numéro autour des jonglages, des acrobaties, et des équilibres. Nous pensons que ce type d'évaluation sommative est de nature à favoriser l'engagement volontaire des élèves dans leurs apprentissages, en les impliquant dans un projet collectif stimulant construit autour d'objectifs ambitieux. Les modalités de notation précisées dès le début du cycle et centrées sur ce qui est enseigné donnent du sens à leur engagement (ils savent où ils doivent aller), les choix relatifs au numéro stimulent leur sentiment d'auto-détermination et leur besoin d'autonomie si important à l'adolescence (D.Marcelli, 1994), et la constitution de groupes affinitaires satisfait leur besoin d'affiliation et de proximité sociale (Ryan, 1985). Quant aux élèves inaptes, ils ne sont pas relégués à des tâches subalternes, mais doivent assumer la responsabilité la plus créatrice : celle du metteur en scène. Via l'évaluation terminale, ainsi se trouvent réunies les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise favorable aux efforts à l'échelle de la séance, et surtout à la persévérance à l'échelle de tout le cycle.

- Argument 4 (dernier argument du devoir en forme d'ouverture) : Au-delà d'inciter les efforts à déployer les efforts nécessaires pour s'engager pleinement dans les apprentissages, l'objectif ultime de l'enseignant d'EPS est de développer chez les élèves un véritable « *goût de l'effort* » (Programme du Collège, 2008), lequel est le meilleur tremplin vers une pratique physique et sportive volontaire. Cette attitude signifie bien plus que l'acceptation de l'effort à l'échelle de la séance ou du cycle. Il s'agit d'une visée à long terme, rattachée à l'« *éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale* » (ibid.), synonyme de transformation des représentations négatives liées à l'effort, et susceptible d'outiller une « *motivation continuée* » (J.P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001) vis-à-vis de la pratique des APSA (même celles qui sont traditionnellement perçues comme les plus « *fatigantes* »). « *Acquérir le sens ou le goût de l'effort consiste à accepter un désagrément passager pour obtenir une satisfaction différée mais augmentée* » (J.-A.Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, in L'effort, sous la direction de D.Delignières, Ed. Revue PES, Paris, 2000).

« Enseigner » le goût de l'effort, cela suppose des efforts consentis à de nombreuses reprises au cours des séances d'éducation physique et sportive. Nous ne développerons pas à nouveau les solutions envisagées dans notre développement, mais nous rappellerons celles qui nous semblent les plus efficaces : construire des tâches dont la difficulté est optimalement ajustée aux ressources des élèves pour en faire un défi à relever, susciter la mise en projet, démontrer que l'effort produit des effets positifs, ne pas dénaturer les pratiques sociales de référence et leur ancrage culturel, matérialiser les buts à atteindre dans l'environnement, créer les conditions pour que l'EPS soit une occasion d'éprouver des émotions dans le rapport avec le jeu, le risque, le groupe, créer un climat motivationnel de maîtrise, ou encore rassembler les conditions permettant de distraire l'élève de son propre effort.

Mais ce qui nous semble le plus efficace pour donner le goût de l'effort, c'est le sentiment de réussite et de maîtrise lié à l'effort. L'effort peut en effet lui-même devenir un plaisir s'il est dompté, source de nouvelles sensations, et s'il est efficace, source de résultats probants. En triathlon, le plaisir advient lorsque le sujet est moins essoufflé, lorsque ses douleurs musculaires diminuent, en même temps lorsqu'il éprouve de nouvelles sensations liées aux transformations biologiques générées par l'adaptation de son organisme, et lorsque de proche en proche, il repère facilement que des progrès très significatifs ont été réalisés grâce à l'effort. C'est pourquoi acquérir le goût de l'effort suppose d'abord et avant tout des réussites : il ne nous semble pas nécessaire de « récompenser » l'effort en EPS, la récompense de l'effort, ce sont les résultats, les progrès identifiables, les nouveaux pouvoirs, les objectifs atteints, les satisfactions personnelles.

L'enseignant peut aussi aider chaque adolescent à « *mesurer et apprécier les effets de l'activité* » grâce à la construction de « *repères extéroceptifs et proprioceptifs* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). L'utilisation d'un cardiofréquencemètre par exemple pour les efforts aérobies peut amener les élèves à mieux percevoir leur propre fonctionnement corporel, les changements liés à l'effort qui s'y produisent, et à mieux maîtriser ce qui se passe pendant l'effort. Ce type d'outil nous semble donc aussi participer à la construction d'un goût de l'effort par une meilleure connaissance du corps propre.

## **Conclusion : résumé des arguments**

Nous avons d'abord expliqué en quoi les émotions et le plaisir liés à l'activité physique ont le pouvoir de masquer l'effort, de « faire oublier » les sensations parfois désagréables liées à l'engagement moteur. Le jeu, les sources de dissonance cognitive (défi, risque, nouveauté), le respect de la dimension culturelle des APSA, ou encore l'impression de vivre une véritable aventure sportive sont les sources d'inspiration de l'enseignant pour installer les conditions d'un engagement volontaire et prolongé dans l'effort.

Nous avons vu aussi que la confiance en soi fournit de l'énergie motivationnelle. Pour agir favorablement sur la confiance en soi, l'enseignant fait expérimenter le succès à ses élèves pour multiplier les expériences de maîtrise, il s'implique chaleureusement auprès des élèves, il ajuste la difficulté de la tâche, il agit favorablement sur les croyances d'efficacité personnelle, et surtout il prévient les conditions du ridicule.

Mais cette hypothèse de la promotion de soi n'est pas une règle absolue : il existe des « motifs d'auto-insuffisance » qui amènent les individus à s'engager et faire des efforts même sans fort sentiment de compétence. C'est notamment le cas lorsque pour le sujet, les objectifs à atteindre sont importants pour lui (valeur de la tâche). Pour accroître la valeur des buts, l'enseignant valorise les défis, les buts concrets et matérialisés, les projets collectifs, les tâches qui ouvrent la voie aux choix et aux initiatives, et surtout les situations authentiques qui débouchent sur un pouvoir d'action identifiable. Le levier de l'évaluation peut aussi être manipulé, mais il présente le risque de renforcer un engagement de type extrinsèque, au détriment du plaisir et de la satisfaction liés à l'activité elle-même.

## **Conclusion : réponse à la problématique 1 (le plus simple)**

Notre réflexion s'est construite autour de deux principes : selon le premier, c'est la motivation qui est à l'origine des efforts déployés en EPS, car elle est décrite comme un ensemble de « *force internes et/ou externes* » (Vallerand & Thill, 1993). Selon le second, la motivation n'est pas un trait de personnalité, elle dépend d'un contexte, et de la perception du sujet dans ce contexte (E.Bourgeois, 2006). Or ce contexte est largement influencé par les interventions de l'enseignant.

Nous avons montré que l'environnement « idéal » pour créer les conditions de l'effort et de la persévérance en EPS est un environnement qui satisfait les besoins de compétence, d'autonomie, et d'appartenance sociale des élèves. Ainsi se trouve réunis les principaux ingrédients d'une motivation autodéterminée, c'est-à-dire une motivation dirigée vers des buts intrinsèques, laquelle est la meilleure garantie pour un engagement corporel sur le long terme libéré de toute « pression » externe.

Il n'existe donc pas de solution simple et unique pour créer un contexte stimulant et favorable aux efforts. Mais plutôt un ensemble de leviers que peut manipuler l'enseignant, pour que tous les élèves, filles et garçons, habiles et moins habiles, « sportifs » et plus « sédentaires », valides et handicapés, puissent trouver des motifs de plaisir, de satisfaction, et de valorisation personnelle en éducation physique et sportive.

## **Réponse à la problématique 2**

« *L'effort est considéré comme un indicateur comportemental de la motivation* » (F.Cury, P.Sarrazin, Effort et buts d'accomplissement, in L'effort, sous la direction de D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Sans se réduire l'un à l'autre, effort et motivation sont donc liés. Nous avons vu en effet que l'effort a un coût : un coût métabolique pour les efforts physiques, un coût cognitif pour les efforts mentaux. Pour que l'effort soit accepté (investissement), et pour qu'il soit poursuivi (persévérance), nous avons montré que le bénéfice doit être supérieur au coût investi, pour le contrebalancer. Mais à l'issue de notre étude, nous soulignerons que finalement, tout est affaire de perception et de représentation : il est question de bénéfice escompté, imaginé, et il est question de coût perçu, ressenti. Cette dimension très cognitive ouvre des perspectives à l'enseignant d'EPS, car il lui est possible d'agir indirectement sur les perceptions et les représentations. A tel point qu'il est envisageable par exemple de masquer l'effort, le dissimuler, pour finalement faire des efforts sans en avoir conscience. En d'autres termes, il serait possible de produire des efforts importants, au sens de mobilisation des ressources disponibles, mais sans faire d'effort, au sens de pénibilité ressentie liée à l'activité. Cette fausse contradiction interroge finalement le double sens du concept d'effort : on peut s'investir et persévérer, mais sans faire d'effort. On peut faire des efforts mais sans que cela soit un effort. Mieux encore, avec le goût de l'effort, le coût devient un bénéfice, car on a appris à aimer l'effort.

## **Réponse à la problématique 3 (autre angle d'attaque)**

« *La motivation ne précède pas l'apprentissage, elle s'y construit* ».

Comme Philippe Meirieu, nous pensons que la clé des efforts des élèves en éducation physique et sportive, ce sont les succès qu'ils peuvent vivre dans une discipline où la réussite confère en général un pouvoir immédiatement perceptible et opérationnel. L'essentiel est donc d'amener chaque adolescent à jouir de sa réussite et de ses nombreux pouvoirs sur l'environnement. Ainsi que le soulignait H.Wallon, « *lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par le désintérêt ou par un sentiment d'infériorité* » (L'évolution psychologique de l'enfant, A.Colin, Paris, 1941). La difficulté est alors de prendre en compte les profils différenciés des élèves pour « *faire atteindre le minimum à tous et le maximum à chacun* », dans une discipline « *où la différenciation de la pédagogie est simultanément la plus nécessaire et la plus*

*facilement réalisable.* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in Revue EPS n°241, 1993).

C'est pourquoi l'enseignant conçoit et organise ses interventions de façon à « accrocher » l'élève par un plaisir immédiat lié à la pratique physique et sportive, pour s'en servir de levier et le conduire vers un plaisir différé conséquence de l'apprentissage, et que nous appelons plutôt satisfaction. Nous pensons que lorsqu'il est répété, ce cercle vertueux entre le plaisir immédiat lié à l'engagement corporel et la satisfaction liée à la réussite « contamine » la personnalité toute entière de l'élève. En d'autres termes, les succès vécus en EPS peuvent redonner confiance à certains adolescents à risque de décrochage scolaire car la fierté a le pouvoir de « réparer » des blessures narcissiques parfois profondes. Sinon, les expériences de réussite vécues en EPS peuvent être à l'origine d'une véritable « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001) à l'égard de la pratique physique et sportive, car s'il se construit en EPS, le « goût de l'effort » est la condition d'un engagement corporel au-delà des murs de l'École.