

Sujet : Comment aider l'élève à « ...s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort » ? (Extrait programme collège 2008).

Contextualisation 1

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 aider l'élève à « ...s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort » (Programme du collège, 2008).

Contextualisation 2

La notion d'effort est une notion très souvent évoquée à l'École, 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 plus immédiatement visibles.

Contextualisation 3

Tout récemment, un vif débat a animé la scène politique et médiatique après l'initiative de l'Académie de Créteil de lutter contre l'absentéisme scolaire en expérimentant un système de rémunération permettant de financer des projets de groupes (voyages de classe, cours de code de la route, etc.). Ce débat a soulevé une véritable question idéologique : faut-il récompenser les élèves pour qu'ils viennent à l'école, ou considérer plutôt que l'école incarne en elle-même une chance pour les adolescents, même si celle-ci réclame parfois des efforts ? Nous penchons plutôt pour la seconde position, c'est pourquoi nous étudierons l'ensemble des moyens pédagogiques et didactiques susceptibles d'aider l'élève à « ...s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort » (Programme du collège, 2008).

Définition des concepts clés → effort et type d'effort, s'investir, persévérer, aider l'élève

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 (M.H.Brousse, B.During, J.-M.Le Chevalier, M.Pradet, Energie et conduites motrices, INSEP, Paris, 1989), 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 bioénergétiques et biomécaniques de l'individu, l'effort mental qui renvoie aux ressources attentionnelles 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 psychoaffectives), et l'effort social qui désignerait la capacité à dépasser son égoïsme pour prendre en compte les intérêts et le point de vue d'autrui (ressources relationnelles).

Nous entendons par s'investir l'idée de produire un effort, de mobiliser des ressources personnelles à un certain niveau de sollicitation (son contraire est l'inactivité), et par persévérer l'idée de poursuivre l'effort, c'est-à-dire de l'inscrire dans la durée sans diminution de l'engagement (ses contraires sont le découragement ou l'abandon).

« *On parle de persévérance pour désigner l'effort soutenu, maintenu. Elle permet de préserver les effets de l'investissement : l'effort à court terme produit la performance, la persévérance ouvre la voie de l'apprentissage* » (D.Delignières, L'effort, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

Aider l'élève incarne d'une façon générale le cœur des actions de l'enseignant : il l'aide à se rapprocher des objectifs fixés pour construire des compétences, il l'aide à comprendre ses actions, à corriger ses erreurs... Mais cette aide porte aussi sur le versant motivationnel des conduites grâce à un ensemble de procédures pédagogiques et didactiques censées réunir les conditions de la mobilisation des ressources personnelles, et de leur mobilisation sur la durée. Aider cela ne signifie jamais provoquer, déclencher, commander, car rien ni personne ne peut décider à la place de l'élève de fournir un effort. Cela signifie plutôt favoriser, susciter, inciter, accompagner...

Questionnement

A quelles conditions les élèves acceptent-ils de faire des efforts ? Quelles sont les liens entre l'effort et la motivation ? 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, comment enseigner dans le but d'inciter les élèves à fournir les efforts nécessaires pour apprendre et progresser ? Ces procédures sont-elles identiques, ou sont-elles différentes, pour déclencher l'investissement, et pour l'inscrire sur la durée (persévérance) ? Comment optimiser la représentation des bénéfices, et diminuer la perception des coûts liés à la production des efforts en EPS ? Au-delà, existe-t-il des apprentissages à construire autour de l'effort : peut-on apprendre à s'investir ? A persévérer ?

Problématique 1

Nous défendrons l'idée selon laquelle les différents types d'effort nécessaire 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 procédures d'enseignement. Plus précisément, nous montrerons qu'inviter l'élève à s'investir et persévérer suppose de faire accepter l'effort par l'adolescent en optimisant sa perception du rapport coûts / bénéfices, mais aussi à doser l'effort, ou encore à masquer l'effort. Mais l'idéal, en vue d'inscrire réellement l'effort dans la durée, consistera à enseigner aux élèves la gestion de l'effort, ainsi que le goût de l'effort.

Problématique 2 (peut-être moins heuristique, mais plus originale)

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle inciter l'élève à fournir des efforts c'est avant tout l'amener à penser qu'il peut réussir, lui permettre de réussir effectivement dans des situations qui ont du sens et de la valeur pour lui, et l'aider 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 adolescents dans des tâches d'apprentissage, alors que la perception et l'expérience 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, grâce à une relation vécue et expérimentée par chacun entre efforts et apprentissages.

Les propositions de plans :

Plan 1 : entrée par trois verbes d'action

- ◇ Partie 1 : faire accepter l'effort
- ◇ Partie 2 : masquer l'effort
- ◇ Partie 3 : apprendre l'effort

Plan 2 : entrée par trois autres verbes d'action inspirés du libellé

- ◇ Partie 1 : s'investir = accepter de produire un effort
- ◇ Partie 2 : persévérer = accepter de prolonger l'effort
- ◇ Partie 3 : aimer = acquérir le goût de l'effort (pour s'investir et persévérer)

Plan 3 : entrée par trois grands types d'effort

- ◇ Partie 1 : s'investir et persévérer dans l'effort physique
- ◇ Partie 2 : s'investir et persévérer dans l'effort mental
- ◇ Partie 3 : s'investir et persévérer dans l'effort affectif et relationnel

Plan 4 : entrée par trois grands « leviers » pour inciter l'élève à s'investir et persévérer

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

Plan 5 : entrée par la logique de l'expectation / valence

- ◇ Partie 1 : diminuer les coûts perçus de l'effort

- ◇ Partie 2 : maximiser les bénéfices perçus de l'effort
- ◇ Partie 3 : acquérir le goût de l'effort

Plan 6 : entrée par la nature des interventions de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : les caractéristiques des situations d'apprentissage pour inciter les élèves à s'investir et persévérer
- ◇ Partie 2 : les caractéristiques de la relation pédagogique pour inciter les élèves à s'investir et persévérer
- ◇ Partie 3 : les caractéristiques de l'évaluation pour inciter les élèves à s'investir et persévérer

Votre travail = sélectionner les arguments, les rédiger en les épurant, et illustrer.

Plan détaillé construit autour du plan 1= faire accepter, masquer, apprendre autour de l'effort

Partie 1 : faire accepter l'effort en optimisant la perception par l'élève du rapport coût / bénéfice

- Adapter l'effort pour le rendre acceptable : Les travaux de Nicholls (1989) montrent que le sujet s'investit dans une tâche selon ses espérances de réussite. S'il pense que la situation peut lui permettre d'atteindre son but d'accomplissement, alors il acceptera de fournir les efforts nécessaires. Mais si la tâche paraît inaccessible, il n'acceptera pas de s'engager ou ne persévéra pas longtemps. En d'autres termes, la représentation qu'il a de la situation ne doit être ni trop facile, ni trop difficile. En vue d'aider les élèves à fournir les efforts nécessaires pour apprendre et progresser, l'enjeu pour l'enseignant est donc de construire une tâche qui soit perçue comme un défi à surmonter, mais un défi réalisable. Le maximum d'effort correspond 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 doser la difficulté des tâches 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 pourra s'aider d'outils permettant de mesurer le niveau d'effort perçue 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 », l'enseignant proposera des voies que l'élève pense pouvoir réaliser, mais peut-être pas dès le premier essai sans décrocher. Pour cela, il affichera un tableau présentant simplement l'organisation hiérarchique des différentes voies. Regroupés en sous-groupes de trois hétérogènes et mixtes, chaque élève choisira 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, alors que le caractère hétérogène des groupes peut permettre de faire vivre aux adolescents 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.
- Faire percevoir à l'élève que l'effort produit des effets d'une certaine valeur : 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. Concernant la valence (la représentativité du but), nous retiendrons trois grandes dimensions susceptibles d'augmenter les bénéfices liés à la réussite : la démonstration de compétence liée à la réussite, le sens, et la note. Nous pensons que la fierté liée à la réussite incarne sans doute la dimension essentielle poussant l'élève à fournir et à prolonger ses efforts. Ainsi que le précise M.Durand, « *ce qui pousse l'enfant à faire des efforts quand il n'y est pas obligé, c'est sa volonté de se sentir compétent* », et « *les succès qu'il connaît dans ces situations s'accompagnent d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence et de valeur personnelle qui, en retour, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir* » (L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987). En EPS, la valeur liée à la réussite suppose que celle-ci débouche sur de véritables pouvoirs. Savoir nager, éviter des obstacles en VTT, grimper une voie difficile en escalade, maîtriser des coups au tennis, ou encore réaliser un salto en gymnastique sportive sont des compétences avérées élargissant le champ des possibilités individuelles, que

l'adolescent peut aussi mettre en œuvre dans ses loisirs sportifs. Ces nouveaux pouvoirs ont assurément à ses yeux une certaine valeur, valeur perçue qui stimule un investissement important en ressources, et une persévérance dans les efforts consentis.

➔ Exemple :

- Donner du sens à l'effort : la notion de projet d'apprentissage (pour persévérer) : 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). 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 soulignent 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 sera 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 pouvoir 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, la persévérance a besoin de la connaissance des résultats et de 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 veillera à communiquer régulièrement et opportunément des feedbacks, lesquels seront 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 du but.
➔ 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 ensuite concrètement en autonomie les conditions de leur entraînement. D'une séance à l'autre, ils choisissent notamment 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). Ici, les élèves acceptent 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. 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.
- Faire comprendre à l'élève qu'on s'intéresse à lui : encourager, féliciter l'effort : La relation pédagogique n'est pas neutre face aux efforts que les élèves acceptent de consentir en EPS. S'intéresser à l'élève, lui montrer, interagir positivement avec lui, communiquer des feedbacks positifs, sont aussi des moyens de stimuler l'investissement et la persévérance. Boris Cyrulnik (EPS interrogé, in Revue EPS n°309, 2004) par exemple nous invite à « bavarder », parfois même de façon informelle, avec nos élèves, car selon lui la parole a une fonction beaucoup plus affective qu'informative : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un adulte qui compte... Surtout, nous pensons que l'enseignant ne doit pas faire l'économie d'encourager, de féliciter chacun de ses élèves, notamment lorsque les efforts fournis débouchent sur des résultats objectifs.
Mais l'enseignant évitera aussi 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. Les caractéristiques d'un climat coopératif (G.Carlier, J.Brunelle, *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) devraient s'imposer en vue de favoriser les efforts individuels : « *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* ».

→ Exemple :

- Faut-il faire de l'évaluation un levier ? L'évaluation, dans sa forme sommative notamment, est traditionnellement appelée à la rescousse pour inciter les élèves à produire des efforts. Ainsi que le dénonce P.Perrenoud en effet, « *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* » (La fabrication de l'excellence scolaire. Droz, Genève, 1984). L'évaluation serait donc une solution « magique » et toute puissance pour déclencher l'investissement et pousser à la persévérance. Mais nous avons déjà évoqué l'effet négatif de tout système de récompense / punition caractéristique de la motivation extrinsèque sur les efforts librement consentis caractéristiques d'une motivation intrinsèque (E.Deci, 1975). C'est pourquoi nous légitimons la perspective de la notation comme invitation aux efforts qu'en l'absence de toute autre forme de motivation. Et nous préférons surtout 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, c'est nous l'avons vu l'une des solutions les plus fécondes pour accepter de fournir des efforts, et des efforts dirigés vers les progrès. Dans cette perspective, l'enseignant veillera à contractualiser les modalités d'évaluation : celles-ci seront connues très tôt dans le cycle, elles seront organisées autour de critères précis et contrôlables par les élèves eux-mêmes, et il sera possible de mesurer régulièrement ses progrès au cours du cycle, par exemple au moyen de situations de référence. Des dispositifs d'évaluations formatrices pourront 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 :

Partie 2 : masquer l'effort pour diminuer la perception des sensations désagréables

- Le jeu, le plaisir, les émotions permettent d'« oublier » l'effort, ils sont plus « forts » que l'effort : Les enfants peuvent jouer pendant des heures. Pendant ces temps de jeu, ils investissent souvent une part importante de leurs ressources mentales et/ou physiques, ils produisent donc un effort, mais ils ne perçoivent aucun sentiment de pénibilité, en ce sens ils n'ont pas l'impression de faire un effort. Les émotions éprouvées au cours de l'action peuvent donc avoir le pouvoir de masquer l'effort. Le plaisir ressenti, la joie, l'émulation, le risque, la fierté, l'amitié, la surprise sont de puissants moyens pour inciter l'élève à s'investir et persévérer dans plusieurs types d'efforts, mais sans qu'il en ait l'impression. D'ailleurs, le terme « émotion » vient du latin *ex movere*, mettre en mouvement : les émotions peuvent conduire à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. Ainsi 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). Grâce à la pratique des APSA, l'enseignant dispose de plusieurs moyens pour susciter des émotions chez ses élèves : la confrontation au risque, à la compétition, au vertige (perte des repères habituels du « terrien »), à la nouveauté, au simulacre (faire semblant, adopter des rôles, s'identifier à des « héros » sportifs), aux défis... Grâce à ces émotions, qui confèrent à la pratique un caractère plus attractif, il devient possible d'« oublier » les efforts nécessaires pour apprendre. Le choix des APSA programmées et le mode d'entrée dans ces activités sont aussi des paramètres à prendre en compte car avant même toute intervention, la perspective de pratiquer telle ou telle activité s'accompagne d'une certaine tonalité émotionnelle chez les élèves susceptible de stimuler les efforts. A cet égard, nous invitons les enseignants à se méfier d'une didactisation trop artificielle des pratiques sociales (avec remise en cause de leur logique interne), laquelle pourrait faire courir le risque d'une dénaturation synonyme de perte de sens et de plaisir. A partir d'une classification des APSA distinguant l'épreuve, le défi et la rencontre, 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 en facilitant l'acceptation des efforts, 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 : 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 ». Dès le milieu du cycle, il est possible de proposer une « *épreuve-preuve* » (M.Récopé, B.Boda, Raisons d'agir, raisons d'apprendre, Dossier EPS n°76, Paris, 2008), qui est « *une situation de défi qui relève le degré de maîtrise de la compétence* » (ibid.) grâce à des critères de réussite concrets et très facilement identifiables, donc contrôlables individuellement. Or nous l'avons vu, le défi est un puissant stimulant pour l'investissement. Par ailleurs, du côté de l'estime de soi, « *l'épreuve-preuve aménage des conditions d'appariement et de passation qui permettent à chacun d'espérer la réussite et de démontrer publiquement sa compétence* ». Nous avons vu aussi en quoi la perspective de réussir conditionnait pour une large part la production des efforts. Enfin, ce type de situation, proposée régulièrement aux élèves, leur permet de donner du sens à tout le travail dans le cycle, et de mesurer régulièrement leurs progrès, les incitant à persévérer dans l'activité. Pour cette classe de cinquième, il est possible de reprendre la situation de D.Barbier (Raisons d'agir, raisons d'apprendre en escalade, Dossier EPS n°76, Paris, 2008) qui propose « 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 ». Par ailleurs, l'assureur est choisi par le grimpeur, ce qui contribue à l'instauration d'un climat positif de confiance.
- 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.

- Les situations de double tâche permettant de détourner l'attention de l'effort vers un autre objet : D'autres solutions sont possibles pour distraire l'élève de son propre effort, en vue de le masquer. 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, 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'investissement 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 sur autre chose que son propre effort. Proposer des tâches au sein desquelles l'activité attentionnelle est sollicitée vers l'environnement extérieur ou un but spécifique semble des solutions particulièrement appropriées (contrôle de la régularité avec informations régulières, contrôle individuel de l'intensité à l'aide d'un cardiofréquence-mètre, parcours parsemés d'obstacles, course avec relais collectifs, course d'orientation,...).

→ Exemple :

- Le besoin de nouveauté contre la lassitude : Malgré un investissement au départ, c'est parfois le maintien des efforts sur la durée de la séance ou sur la durée du cycle qui pose problème. Inviter les élèves à persévérer est souvent l'ambition la plus difficile. L'une des explications réside dans le besoin de changement. Pourtant, apprendre suppose la répétition des actions (Newel & Rosenbloom, 1981). Ici se joue parfois une contradiction entre le désir de nouveauté des adolescents, et les exigences de constance et de cohérence de l'apprentissage. L'une des solutions pour maintenir les efforts sur la durée est de jouer sur l'« habillage » des tâches : tout en maintenant identique le noyau dur, la structure du problème à résoudre, la situation semble différente aux yeux des élèves. En d'autres termes, il s'agit de maintenir les traits de structure, tout en manipulant les traits de surface (E.Cauzinille-Marmeche, *Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert*, in Bulletin de psychologie n°399, 1991). L'adolescent est moins soumis à un sentiment de lassitude, car il n'a pas l'impression de faire toujours la même chose.

→ Exemple : F.Delaveau et L.Mirabel (Course de durée, une alternative aux 20 minutes, in Revue EPS n°316, 2005), proposent une alternance de formes de travail en continu (par ex. 20 min. à 80-85 % de VMA), et des modalités par intervalles ou intermittente (par ex. « long-long » type 3 min. à 90-100% de VMA, ou « court-court » type 30 sec. à 95-110% de VMA). Le cycle de onze séances présente des thèmes variés : tests de VMA et de temps de soutien à VMA, connaissance et maîtrise

des allures (régularité), sollicitation du temps de soutien à VMA, performance collective sur une distance donnée, relais classiques... Même dans cette activité où l'effort physique n'est pas toujours bien vécu en raison de sa pénibilité, la variété et l'originalité des situations est favorable à la persévérance des élèves.

Partie 3 : ce qu'il y a à apprendre autour de l'effort

- Apprendre à l'élève à moins « gaspiller » ses ressources grâce à des techniques : C'est parfois la technique qui permet de rendre l'effort « acceptable » par les élèves, car elle peut permettre de se prémunir contre un « gaspillage » des ressources disponibles. Un élève en escalade qui tire exagérément sur ses bras ne pourra pas poursuivre son effort très longtemps. Un autre qui pédale en vélo tout terrain en maintenant son pied en appui sur la pédale qui remonte ne parviendra pas à monter une côte difficile. Un autre qui nage avec un placement induisant de fortes résistances hydrodynamiques éprouvera des difficultés à coordonner sa propulsion et sa respiration aquatique. C'est pourquoi aider l'élève à s'investir, et surtout à persévérer, c'est lui permettre de disposer d'un ensemble de techniques permettant à ses conduites motrices de gagner en efficacité, c'est-à-dire simultanément en efficacité et en économie. En épargnant ses ressources, il devient possible de les mobiliser sur la durée. Plus généralement, l'automatisation des actions facilite la persévérance des efforts, car elle permet de réduire l'effort physique et mental (c-a-d le niveau des ressources mobilisées), sans pour autant réduire l'efficacité. Avec l'automatisation en effet, le sujet atteint le même niveau de performance, mais avec un investissement moindre de ressources (J.-P.Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, INSEP, Paris, 1990). Sur le plan physique, les gestes parasites coûteux en énergie disparaissent, la conduite se « lisse ». Et sur le plan mental, on observe une diminution du contrôle attentionnel du mouvement, et une libération du champ de conscience (Schneider et Shiffrin, 1977).

→ Exemple :

- Apprendre la gestion de l'effort pour persévérer et ne pas se décourager : En course de durée, si un élève adopte une allure supérieure à celle correspondant à son seuil ventilatoire (ou seuil lactique), il ne pourra maintenir son effort au-delà d'une dizaine de minutes et sera bientôt contraint de ralentir... En vélo tout terrain, si un élève entame une côte avec une forte sollicitation de la filière anaérobie lactique, il risque de la terminer pied à terre... La gestion de l'effort prédispose à la poursuite de l'effort, c'est-à-dire à la persévérance. Aider l'élève à fournir des efforts, c'est donc aussi lui enseigner une meilleure gestion de l'effort. Il s'agit essentiellement d'amener progressivement l'adolescent à « s'engager lucidement dans la pratique de l'activité » pour « acquérir une meilleure connaissance de soi » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). La gestion de l'effort suppose une capacité à faire des choix éclairés face à l'effort. Comme le précise M.Récopé en effet, la gestion concerne « l'allocation ou l'affectation des ressources disponibles, la pertinence étant ici référée à l'ajustement des ressources aux contraintes » (La question de la gestion des ressources : positions théoriques, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990). Gérer son effort consiste à choisir un niveau optimal de mobilisation des ressources personnelles, en sachant que celles-ci sont limitées, afin d'atteindre avec les plus grandes chances de succès l'objectif fixé. Il s'agit de confronter deux types de connaissances : des connaissances sur soi (ses ressources, ses possibilités d'action personnelles), et des connaissances sur l'environnement et ses contraintes. En d'autres termes, la gestion de l'effort consiste à mettre en balance, avec une certaine expertise, les possibles « situationnels », et les possibles « personnels » (c'est le cas par exemple du choix d'une allure en course de durée, celle-ci devant confronter les capacités personnelles de maintien d'une vitesse de course, avec une distance à parcourir). Mal gérer, c'est donc soit identifier difficilement ses possibilités d'action personnelles, soit mal évaluer les contraintes présentes dans l'environnement. Dans cette perspective, les interventions de l'enseignant dirigées vers l'apprentissage de la gestion de l'effort seront inspirées par quatre grands principes : d'abord permettre à l'élève de faire des choix portant sur le niveau d'effort consenti, c'est à dire sur l'importance des ressources mises à contribution. Pas d'apprentissage de la gestion de l'effort en effet, si aucun choix n'est possible (pas d'apprentissage de la gestion de l'effort en course de durée, si l'allure est imposée). Ensuite il est essentiel de permettre à l'élève d'évaluer ses choix, c'est à dire l'efficacité de sa gestion, en comparant la connaissance des résultats de ses efforts (le degré de réussite), avec la connaissance de la performance (les moyens mis en œuvre). C'est l'objet des courbes de régularité en course de durée, qui présentent l'avantage de rendre particulièrement visible la relation entre la performance (le temps obtenu), et le niveau et les variations de l'allure. Il est souvent intéressant de greffer à l'effort physique un travail d'interprétation de ses sensations corporelles en favorisant la mise en relation du choix d'une action (le choix d'une allure par exemple), avec les sensations qu'elle provoque sur le corps (essoufflement, fréquence cardiaque augmentée, douleurs musculaires, ...). Enfin, les efforts physiques doivent être répétés : la compétence à gérer son effort ne survient pas « magiquement », elle nécessite une constance des contraintes et des sollicitations du milieu.

→ Exemple :

Cet argument très long pourrait faire l'objet à lui seul d'une seule partie, autour de la gestion de l'effort

- Acquérir le goût de l'effort → vers la vie physique future : « *Acquérir le goût de l'effort* » (Programme du Collège, 2008) signifie 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 d'avoir favorisé l'acceptation des efforts, à de nombreuses reprises, au cours des séances d'éducation physique et sportive. Nous ne développerons pas à nouveau les solutions envisagées dans notre première partie, 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 pourra 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 cardiofréquence-mètre 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.

→ Exemple :

Réponse à la problématique

« *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 !

Citations sur le thème de l'effort

« *On parle de persévérance pour désigner l'effort soutenu, maintenu. Elle permet de préserver les effets de l'investissement : l'effort à court terme produit la performance, la persévérance ouvre la voie de l'apprentissage* ».

D.Delignières, L'effort, Ed. Revue EPS, Paris, 2000.

« 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. Paris, PUF, 1987.

« Les théories implicites de la réussite sont à l'origine de buts contrastés : les buts autoréférés ou socialement référés. Ces buts amènent à des explications causales différentes de la réussite et de l'échec et, par voie de conséquence, alimentent divers affects et croyances ; ceux-ci, à leur tour, stimulent ou réduisent l'engagement dans les conduites d'accomplissement (...) Les résultats montrent que les buts autoréférés 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 de performances ».

E.Thill, Compétence et effort, Paris, PUF, 1999.

« 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 ».

H.Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, A.Colin, Paris, 1941.

« 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.

« Etre 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 ».

C.Levy-Leboyer, La crise des motivations, PUF, Paris, 1993.

« 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.