

CAPEPS - AGREG

Entraide & PA₃rtage

Concours d'entrée 2SEP



La motivation en EPS au service des apprentissages des élèves

Ilyes SAOUDI pour le groupe Entraide & PA₃rtage
Enseignant agrégé d'EPS

Document évolutif
Version originale du 12/09/2023

Ont participé à la relecture, la correction et/ou à l'enrichissement de ce document :

Nicolas MASCRET
Enseignant agrégé d'EPS
Maître de conférences (INSPE d'Aix-Marseille)
Membre du CEDREPS-AEPPS

Silvio MALTAGLIATI
Enseignant agrégé d'EPS (Académie de Grenoble)
Doctorant en Psychologie Sociale au laboratoire SENS
Membre du groupe Entraide & PA₃rtage

Damien TESSIER
Enseignant agrégé d'EPS
Maître de conférences (Université Grenoble Alpes)

Romain BARON
Enseignant agrégé d'EPS (UPFR des Sports de Besançon)
Membre du groupe Entraide & PA₃rtage

Les documents du groupe Entraide & PA₃rtage sont mis à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale 3.0 France



Contenus évolutifs et contact de l'auteur

Tous nos contenus sont évolutifs et disponibles en ligne. Ce choix nous permet de soumettre les documents à la relecture constante et aux différents commentaires critiques de tout un chacun en vue de les amender et de les enrichir. Nous enclenchons ainsi une dynamique de partage en comptant sur les contributions des acteurs de notre discipline (Etudiants STAPS, Professeurs d'EPS, PRCE & PRAG, Doctorants & Docteurs, ATER, Maîtres de conférences, Professeurs des universités).

De plus, nous pensons qu'un contenu évolutif sera plus à même de répondre aux besoins mouvants des candidats, relatifs aux changements d'orientation des concours et à l'évolution de la recherche dans les domaines abordés.

Enfin, l'actualisation de la connaissance étant un travail à temps plein, nous serons plus efficaces dans l'union et l'entraide afin de tendre vers des contenus les plus complets et les plus riches possibles au service de notre discipline.

Pour toute remarque, question ou suggestion nous vous renvoyons vers l'auteur du document :

saoudi.ilyes.walid@gmail.com

Précautions d'usage des documents thématiques du groupe

Les documents thématiques du groupe Entraide & Partage proposent une synthèse des connaissances issues de la littérature scientifique et professionnelle dans un domaine précis. Bien qu'articulés autour de réflexions personnelles et engagées de leurs auteurs, ces documents n'ont pas vocation à être cités dans une copie de concours.

En effet, nous recommandons aux étudiants ou candidats de citer les auteurs et les références « d'origine » inscrites en bas de page de nos documents. C'est dans cette optique de mise en valeur des « sources » que nous effectuons et mettons à votre disposition ce travail poussé de bibliographie.

De plus, nous rappelons que l'objectif n'est pas de proposer des fiches de révision utilisables en l'état mais un ensemble de contenus pouvant servir de ciment à la démarche de synthèse nécessaire dans les révisions des candidats. Il est primordial de prendre conscience que ces contenus ne se suffisent pas à eux-mêmes pour obtenir un concours mais sont simplement un appui pour engager la démarche d'articulation des connaissances entre-elles, au service d'un sujet.

SOMMAIRE

1. LA MOTIVATION COMME ENJEU POUR LES APPRENTISSAGES.....	4
1.1. LA MOTIVATION : PERSPECTIVE HISTORIQUE	4
1.2. LA MOTIVATION A L'ECOLE	4
1.3. LA MOTIVATION A PRATIQUER DE L'ACTIVITE PHYSIQUE	5
2. QUELQUES ELEMENTS DE DEFINITIONS	6
2.1. LA MOTIVATION	6
2.2. DES THEORIES POUR EXPLIQUER LES FONDEMENTS DE LA MOTIVATION	8
3. LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE DE BANDURA	8
3.1. LA THEORIE	8
3.2. QUELLES INCIDENCES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?.....	10
4. LA THEORIE DE L'ATTRIBUTION CAUSALE	11
4.1. LA THEORIE	11
4.2. QUELLES INCIDENCES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?.....	13
5. LA THEORIE DE L'EXPECTATION/VALENCE	14
5.1. LA THEORIE	14
5.2. QUELLES INCIDENCES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?.....	15
6. LES THEORIES DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT	17
6.1. LA THEORIE	17
6.2. BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET EMOTIONS.....	22
6.3. QUELLES INCIDENCES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?.....	22
7. LA THEORIE DE L'INTERET EN SITUATION	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
7.1. LA THEORIE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
7.2. QUELLES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?	29
8. LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION.....	30
8.1. LA THEORIE	30
8.2. QUELLES INCIDENCES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?.....	31
8.3. COMMENT FAVORISER LES MOTIVATIONS LES PLUS AUTODETERMINEES ?.....	32
8.4. LA QUESTION EPINEUSE DE L'EVALUATION	37
8.5. MOTIVATION INTRINSEQUE ET PASSION	38
9. L'EFFET PYGMALION.....	39
9.1. LA THEORIE	39
9.2. QUELLES INCIDENCES PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?.....	40
10. CONCLUSION.....	41

1. La motivation comme enjeu pour les apprentissages

1.1. La motivation : Perspective historique

Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? « *Comme quoi le problème essentiel de notre éducation reste non point, comme on voudrait nous le faire croire aujourd'hui, le « contenu » de l'enseignement, mais le souci essentiel que nous devons avoir de donner soif à l'enfant* »¹.

Deux siècles après l'Emile de Rousseau², Freinet tente à nouveau de renverser radicalement le regard porté sur l'enseignement. Il ne s'agirait plus de piloter l'enseignement seulement par les « contenus » mais également par les aspirations, les motivations des enfants. A sa suite, Dewey³ réaffirme l'importance de partir des intérêts « relativement (...) instables et transitoires » des apprenants, « seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser ». Vallerand et Thill⁴ notent ainsi qu'identifier ce qui anime le comportement humain revient comme une préoccupation lancinante dès les écrits des philosophes grecs. « La motivation » constitue ainsi un thème central pour nombres de penseurs et éducateurs.

Cependant, comme le remarque Meirieu⁵ les questionnements sur la motivation et l'usage même de ce terme dans le discours pédagogique sont relativement récents. Pour cet auteur, jusqu'au début du XX^e siècle, à quelques rares exceptions près, la question de la mobilisation des enfants et des adolescents sur les savoirs ne se pose pas, elle va de soi, « l'enfant étant spontanément curieux ». D'ailleurs, à cet égard, les programmes d'EPS des collèges déclarent encore qu'au cycle 2 « les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique »⁶.

1.2. La motivation à l'école

A l'aube des années 2000, la « motivation des élèves » devenait la principale problématique du grand débat sur l'école⁷ tandis que dans l'actualité très récente, la crise sanitaire relance encore la question de la persévérance scolaire des élèves et étudiants pour combattre le décrochage massif de l'année 2020⁸. L'enquête Synlab sur le décrochage⁹ révélait ainsi que 5 à 8% d'élèves seraient décrocheurs pendant le premier confinement et près de 40% se seraient désengagés des activités éducatives.

Ce constat exceptionnel fait pourtant écho à un phénomène ordinairement dramatique. En 2016, environ 450 000 jeunes entre 18 et 24 ans ont quitté le système scolaire sans diplôme, ou avec au mieux le Diplôme Nationale du Brevet (DNB)¹⁰. Si les chiffres du décrochage semblent en légère amélioration depuis quelques années¹¹, la lutte contre le décrochage scolaire reste une priorité nationale notamment cadre de la stratégie Europe 2020, de la circulaire de rentrée 2020¹², ou de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la république (2013). Le raccrochage et la persévérance scolaire deviennent alors des enjeux institutionnels majeurs de ces dernières années.

¹ FREINET (*Les dits de Mathieu*, p.12, 1952)

² « Si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité; autrement quel motif les porterait à apprendre ? » ROUSSEAU (*Émile ou De l'éducation*, 1762)

³ DEWEY (*Qu'est-ce que l'intérêt de l'enfant ?*, 1987)

⁴ VALLERAND & THILL (*Introduction à la psychologie de la motivation*, 1993)

⁵ MEIRIEU (« Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », *Sciences Humaines et Sociales* N° 268, 2015)

⁶ Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015

⁷ THELOT (*Le Miroir du débat, Ce que disent les français de leur école*, 2004)

⁸ MORIN (« Après le confinement, le défi de la lutte contre le décrochage scolaire », *Le Monde*, Mai 2020) ; MORIN (« Que sont devenus les décrocheurs du confinement ? », *Le Monde*, Octobre 2020)

⁹ SYNLAB (*Enquête confinement et décrochage scolaire*, 2020)

¹⁰ CNESCO (*Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?*, 2017)

¹¹ CNESCO (*Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?*, 2017)

¹² Circulaire du 10/07/2020

Premier pas, vers le décrochage scolaire, l'absentéisme semble inextricablement lié à la problématique de la motivation. A cet égard, Cristofoli¹³ distingue notamment plusieurs stades d'absentéisme scolaire :

- Les élèves **présents-absents** ou présents-invisibles¹⁴ qui se caractérisent selon l'auteur par « défaut de motivation ». En dépit de leur présence physique en cours ne participent absolument pas à l'activité de la classe. En Éducation Physique et Sportive nous pourrions les faire correspondre aux élèves passifs en situation.
- **L'absenteisme perlé** consistant en un manquement au cours de façon discontinue et ponctuelle. Nous pouvons penser à ces élèves « séchant » sélectivement certaines Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) comme la natation ou la danse.
- **L'absenteisme chronique**, continu et répété, est la dernière étape avant le décrochage scolaire. En EPS nous pouvons rapprocher ce concept des élèves ayant une « inaptitude chronique » conciliante de longue durée.

Le manque de motivation pour le travail scolaire transparait alors comme le premier maillon de la chaîne du décrochage scolaire virant à terme vers le décrochage et la déscolarisation. Ce constat est d'autant plus marquant que l'absenteisme accentue encore les inégalités, touchant davantage les garçons, les classes sociales défavorisées et les enfants d'immigrés¹⁵. L'EPS, en tant que discipline scolaire, a un rôle à jouer pour combattre ce bilan alarmant.

Plus encore, l'exemple frappant des « présents-absents » montre que sans aller jusqu'à ses manifestations extrêmes (l'absenteisme et le décrochage), le manque de motivation a des conséquences plus endémiques. Viau¹⁶ ou Fenouillet¹⁷ rappelaient déjà que la motivation est une condition essentielle des apprentissages, des performances, et plus important de l'épanouissement scolaire. Cette notion interroge aussi bien les élèves qui refusent de pratiquer par manque d'intérêt, ceux et celles qui renoncent après quelques essais ratés ou écoutent distraitement les consignes et à terme les jeunes préférant rester chez eux plutôt que de s'impliquer dans leur établissement et dans les associations.

1.3. La motivation à pratiquer de l'Activité Physique

Parallèlement à cette désaffection pour les apprentissages scolaires, la pandémie d'inactivité physique¹⁸ marque un autre enjeu pour l'EPS. Au niveau mondial et européen, on observe un déclin du niveau d'activité physique chez les adolescents, une diminution de la capacité aérobie moyenne¹⁹ et dans le même mouvement une augmentation de la sédentarité et du surpoids²⁰.

Cette pandémie, une nouvelle fois, creuse les inégalités sociales et sexuées. Ainsi, en dépit de l'augmentation sensible de l'activité physique et sportive féminine, les femmes pratiquent toujours moins longtemps et moins souvent que les hommes²¹. Aussi, les femmes renoncent plus massivement au sport pendant l'adolescence avec un taux d'abandon de 45% contre 35% pour les adolescents²². Les inégalités d'engagement dans les

¹³ CRISTOFOLI (« L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire », *Éducation et formations* n°88-89, p.104, 2015)

¹⁴ BLAYA (*Décrochages et échecs scolaires, L'école en difficulté*, 2010)

¹⁵ CNESCO (*Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?*, 2017)

¹⁶ VIAU (*La motivation en contexte scolaire*, 1994)

¹⁷ FENOUILLET (*Les théories de la motivation*, 2016)

¹⁸ KHOL & al. (« The pandemic of physical inactivity: global action for public health », *The Lancet*, 2012)

¹⁹ TOMKINSON & OLDS (« Secular Changes in Pediatric Aerobic Fitness Test Performance: The Global Picture », *Medicine and sport science*, 2007)

²⁰ LIEN & al. (« Availability of data assessing the prevalence and trends of overweight and obesity among European adolescents », *Public Health Nutrition*, 2010)

²¹ CNDP/INSEP (*La pratique des activités physiques et sportives en France*, 2016) ; IRLINGER, LOUVEAU & METOUDI (*Les pratiques sportives des français : usages sportifs du temps libéré*, 1987)

²² Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports (*Les chiffres-clés de la féminisation du sport en France*, 2016)

activités physiques sont également fonction des classes sociales. Une étude révèle ainsi que les adolescents issus de classes sociales défavorisées tendent à pratiquer moins et à être davantage touchés par l'obésité²³. Alors que les bienfaits de l'activité physique sur la santé physique, mentale et sociale sont reconnus²⁴ se pose avec acuité la question des leviers pour motiver les individus à pratiquer.

L'EPS, seule discipline mettant en jeu l'expérience corporelle concrète, apparaît alors comme un lieu d'intervention privilégié pour des transformations motivationnelles en acte. Et ce d'autant plus, qu'au delà des injonctions institutionnelles et médicales, c'est bien l'intérêt à pratiquer, le plaisir, les motivations qui sont les plus grands prédicteurs de l'engagement futur dans les APSA. Plus encore, les dispositifs consistants seulement à communiquer les bienfaits de l'Activité Physique (AP) pour la santé se révèlent pour une large part relativement inefficaces²⁵.

Les programmes d'EPS au lycée insistent alors sur l'importance de « développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique particulièrement important, compte tenu du niveau de sédentarité des jeunes qui décrochent de toute pratique physique » et sur la capacité de « s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif »²⁶. Au collège l'accent est porté sur l'initiation « au plaisir de la pratique sportive »²⁷.

A l'heure où le déclin de l'activité physique à l'adolescence peut être en partie relié au déclin du plaisir en EPS²⁸ et que la motivation au sein même des cours d'EPS décline au fur et à mesure de la scolarité²⁹, sur quels leviers jouer pour favoriser l'engagement effectif, ici et maintenant en EPS, et la motivation à pratiquer ailleurs et plus tard dans leur vie d'adulte ? Plus spécifiquement, pourquoi certains élèves s'investissent dans toutes les tâches que l'enseignant propose, alors que d'autres restent inactifs ? Pourquoi certains élèves abandonnent après quelques essais ratés, tandis que d'autres vont insister à plusieurs reprises ?

2. Quelques éléments de définitions

2.1. La motivation

Pour tenter d'expliquer ces constats, le concept de motivation est fréquemment mobilisé. Dans la littérature scientifique, on trouve un grand nombre de définitions de ce concept, qui ont évoluées au fil du temps. Du latin « *movere* » (se mouvoir), le concept de motivation a été longtemps associé à l'idée de dynamisme, d'envie, de désir. Aussi, le comportement passif d'un élève était souvent attribué à une absence de motivation.

Aujourd'hui, les théories convergent vers une définition plus globale et considèrent la motivation comme un processus continu³⁰. Ainsi l'élève qui ne souhaite pas passer devant les autres et reste donc assis en leçon de danse est un élève motivé. Seulement sa motivation porte sur un but spécifique : celui de ne pas dévoiler son incompétence dans cette activité. Un élève ou un sportif est toujours motivé à réaliser quelque chose, mais pas nécessairement à réaliser le travail demandé...

²³ LIORET, MAIRE, VOLATIER & CHARLES (« Child overweight in France and its relationship with physical activity, sedentary behaviour and socioeconomic status », *European Journal of Clinical Nutrition*, 2007)

²⁴ KHOL & al. (« The pandemic of physical inactivity: global action for public health », *The Lancet*, 2012)

²⁵ TESSIER, NICAISE & SARRAZIN (« Promotion de l'activité physique auprès d'adolescents sédentaires », in MARSALUT & CORNUS, *Santé et EPS. Un prétexte, des réalités*, 2014)

²⁶ Bulletin Officiel Spécial n°1 du 22 janvier 2019

²⁷ Bulletin Officiel Spécial n° 11 du 26 novembre 2015

²⁸ YLI-PIIPARI, BARKOUKIS, JAAKKOLA & LIUKKONEN (« The Effect of Physical Education Goal Orientations and Enjoyment in Adolescent Physical Activity: A Parallel Process Latent Growth Analysis », *Sport Exercise and Performance Psychology* 2013)

²⁹ NTOUMANIS, BARKOUKIS & THOGERSEN-NTOUMANIS (« Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents », *Journal of Educational Psychology*, 2009)

³⁰ NUTTIN (*Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, 1985)

Aussi, à un premier niveau, la motivation peut être définie comme la « mobilisation des ressources du sujet vers une direction et avec un degré d'investissement spécifique »³¹. De même, Nuttin propose une définition assez proche : « L'activité du sujet est dirigée vers, et réglée par, un résultat à atteindre, c'est à dire un but cognitivement présent qui concrétise le besoin du sujet »³². Ces définitions mettent en avant la directionnalité de la motivation. Ce qui concrétise la motivation c'est son « but », « sa direction »³³.

Actuellement, une définition, plus large fait globalement consensus dans la littérature : « **Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement** »³⁴. Plusieurs caractéristiques sont à souligner dans cette définition :

Il s'agit d'un « **construit hypothétique** », d'une construction théorique. Il n'est donc pas possible d'observer ou de mesurer directement la motivation. Nous pouvons seulement l'inférer/la supposer à partir du comportement.

Quatre caractéristiques comportementales permettent de définir la motivation :

1. **Le déclenchement** : Le choix de commencer ou non une activité.
2. **La direction** : Le choix fait par l'élève ou un sportif de s'investir dans une activité en particulier, dans une tâche motrice particulière, dans le choix d'une information particulière. C'est la dimension qualitative du comportement.
3. **L'intensité** : La quantité de ressources (cognitives, affectives, physiques) alloués par l'élève ou le sportif à la réalisation de la tâche. L'intensité peut être rapprochée de la notion « d'effort »³⁵. C'est la dimension quantitative du comportement.
4. **La persévérance** : La tendance à continuer ou à s'acharner dans une direction donnée pendant une période de temps assez longue, à faire preuve d'opiniâtreté face aux obstacles. C'est davantage la dimension temporelle du comportement. Cette caractéristique questionne le parcours de formation. Il ne s'agit pas seulement de chercher à « motiver » les élèves en situation, mais surtout d'identifier les déterminants d'un engagement à moyen et long terme : sur la leçon complète, la semaine, la séquence, l'année, le cycle, le cursus et sur l'aspiration à continuer l'activité physique au-delà du système scolaire.

Enfin, la motivation serait issue à la fois de **forces internes** (liées à l'individu) mais **aussi externes** (liées au contexte). Ainsi, aujourd'hui, les chercheurs considèrent davantage la motivation dans une conception dite « **interactionniste** »³⁶. Plutôt que de supposer qu'il y aurait de façon stable et ancrée des individus toujours « motivés » et d'autres toujours « démotivés », ils estiment qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre le pratiquant, l'intervenant et le contexte. La motivation ne dépend pas seulement de l'individu - de ses traits de personnalité ou de son vécu scolaire par exemple - mais émerge de l'interaction entre l'individu et son environnement.

Plus récemment Fenouillet propose une définition assez proche : « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui

³¹ FAMOSE (La motivation en EPS, 2001)

³² NUTTIN (Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action, 1985)

³³ DECY (Intrinsic Motivation, 1975)

³⁴ VALLERAND & THILL (Introduction à la psychologie de la motivation, 1993)

³⁵ CURY & SARRAZIN (« Efforts et buts d'accomplissement », in DELIGNIERES, L'effort, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

³⁶ TESSIER (La motivation, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2013)

permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action »³⁷.

Cette définition présente l'avantage d'insister sur le caractère « **protéiforme** » de la motivation. En effet, la motivation est souvent utilisée comme un terme générique qui englobe une multitude de variables (buts, besoins, intérêts, motifs d'agir ou d'engagement...). Au regard de la multiplication des théories motivationnelles lors ces trente dernières années, la nécessité d'une définition suffisamment englobante prend toute son importance.

2.2. Des théories pour expliquer les fondements de la motivation

Ainsi, si cette très large dernière définition est globalement admise par tous les théoriciens, une multitude de théories existent pour expliquer les fondements de la motivation humaine. À titre d'illustration, Fenouillet³⁸ en recense plus d'une centaine.

Dans ce document, six théories motivationnelles vont être présentées. Utilisées dans de nombreux domaines (e.g., *santé, entreprise, famille*), elles sont également fréquemment mobilisées dans le domaine du sport ou de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) :

1. La théorie sociale cognitive de Bandura
2. La théorie de l'attribution causale de Heider et Weiner
3. La théorie de l'expectation/valence d'Eccles
4. La théorie des buts d'accomplissement de Nicholls
5. La théorie de l'intérêt en Situation de Chen
6. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

Enfin, nous terminerons par évoquer « l'effet Pygmalion » un phénomène influant notamment sur la motivation des individus.

Nous précisons d'emblée qu'il n'y a pas de théorie meilleure qu'une autre (y compris dans celles que nous n'évoquons pas). En présenter plusieurs nous permet de ne plus parler de « motivation » de façon globale, donc vague, mais d'en déterminer les constituants, les mécanismes et les processus. Elles apportent chacune un angle de vue différent sur la motivation et c'est par la multiplication de ces regards que nous pouvons approcher plus finement la psychologie de l'être humain.

3. La théorie Sociale Cognitive de Bandura

3.1. La théorie

La théorie Sociale Cognitive de Bandura³⁹ postule que le sentiment d'auto-efficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle) est le principal déterminant des comportements humains. Le sentiment d'auto-efficacité correspond à la perception d'un individu concernant ses capacités d'accomplir une série d'actions pour obtenir un résultat donné. Aussi, Bandura s'inscrit ici directement dans la lignée des théories qui placent au centre de la question motivationnelle le besoin d'interagir efficacement avec son environnement à la suite de White⁴⁰.

L'idée importante est que l'**auto-efficacité** serait le principal prédicteur de l'engagement, de l'effort et de la persévérance dans une tâche. Face à une tâche donnée, l'individu effectuera une évaluation subjective de la

³⁷ FENOUILLET (*Les théories de la motivation*, 2016)

³⁸ FENOUILLET (*Les théories de la motivation*, 2016)

³⁹ BANDURA (*Social foundations of thought and action*, 1986)

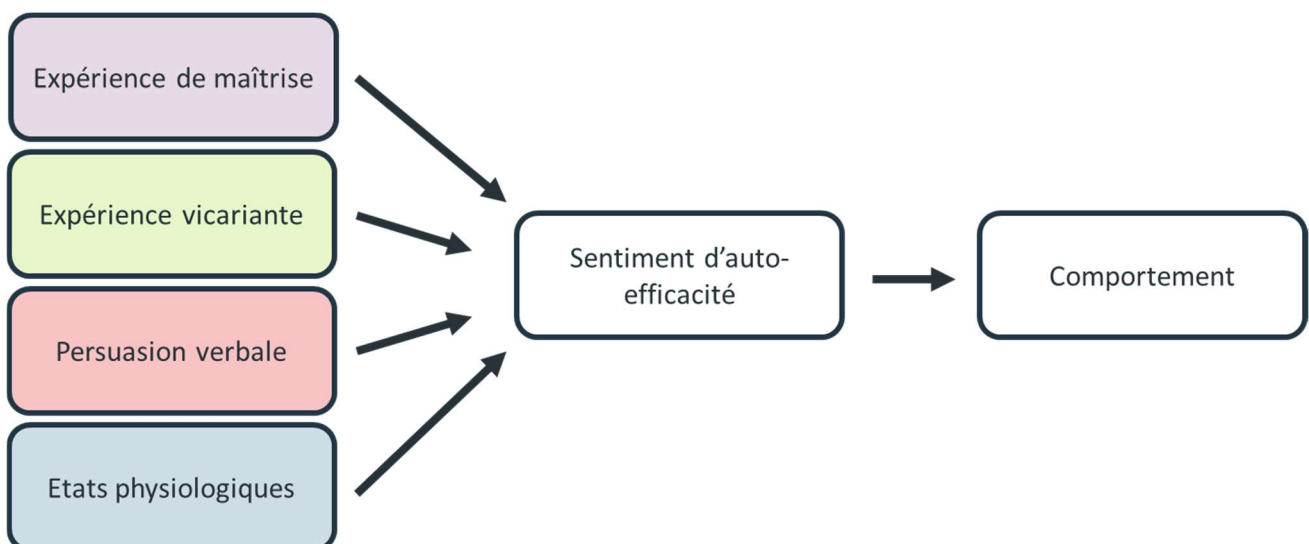
⁴⁰ WHITE (« Motivation reconsidered: The concept of competence », *Psychological Review*, 1959)

difficulté de la tâche et de son auto-efficacité. Le résultat de cette évaluation conditionnera la quantité et la direction des efforts que l'individu allouera à la tâche et donc la réussite à celle-ci.

L'originalité de Bandura, par rapport à ces prédécesseurs, est d'établir des « **antécédents** » de l'auto-efficacité, c'est à dire des facteurs/variables sur lesquels il est possible de jouer pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité des apprenants. Aussi, ces facteurs constituent autant de leviers pédagogiques sur lesquels l'enseignant ou l'entraîneur peut jouer pour favoriser l'apprentissage chez les pratiquants.

Il y aurait ainsi 4 antécédents du sentiment d'efficacité personnelle :

1. **Les expériences de maîtrise** : Les expériences antérieures dans lesquels l'individu se sentait en réussite dans une tâche relativement similaire. Être de nombreuses fois en situation de réussite améliore son auto-efficacité. A condition, nous le verrons dans la prochaine théorie, que l'attribution causale de la réussite soit « fonctionnelle ».
2. **Les expériences vicariantes** : L'observation d'autrui en réussite ou en échec dans la tâche. Elles sont d'autant plus importantes que l'élève/le sportif peut s'identifier à la personne observée. Voir un camarade de même niveau que soi réussir la tâche peut augmenter l'auto-efficacité. On parle alors d'assimilation. En revanche si l'écart est trop grand entre l'élève et le camarade observé (e.g., *un élève débutant et un élève spécialiste de l'activité*), alors le processus d'assimilation n'aura pas lieu. Dans ce cas, la démonstration peut même diminuer le sentiment d'efficacité personnelle, par effet « repoussoir ».
3. **La persuasion verbale** : Elle peut être effectuée par autrui (e.g., *les encouragements, félicitations*) ou par soi-même (e.g., *se répéter « qu'on peut le faire »*).
4. **Les états émotionnels et physiologiques** : Ressentir des émotions positives (e.g., *calme*) vs négatives (e.g., *anxiété*) ou un état physiologique particulier (e.g., *sentiment de vigueur*) peut contribuer à augmenter l'auto-efficacité.



D'après BANDURA (*Social foundations of thought and action*, 1986)

3.2. Quelles incidences pédagogiques et didactiques ?

En accord avec ce modèle, il devient central pour les éducateurs d'aider les élèves à maintenir des **hautes croyances d'efficacité personnelle** afin d'éviter l'illusion d'incompétence⁴¹ dans laquelle ils peuvent facilement tomber, dans une période adolescente de « fragilité »⁴² pour leur sentiment de compétence. Aussi, pour Ninot & Gernignon⁴³, les expériences de maîtrise antérieures sont les plus grands prédicteurs de l'auto-efficacité et donc de l'engagement.

Ce constat interroge. Il suggère que l'auto-efficacité pourrait être améliorée chez les apprenants en répétant les expériences de maîtrise en réussite. Pour cela, on peut parfois même provoquer des **réussites artificielles** chez les élèves. Par exemple, lors d'un cycle de football, Travert⁴⁴ propose une première situation d'attaque de zone en très large supériorité numérique (5 attaquants contre 1 défenseur) avec 5 essais pour réussir à marquer. A chaque but marqué, le nombre de défenseur augmente d'un. Cette situation est alors susceptible de mettre facilement les élèves en situation de réussite dans les premiers essais, et ainsi améliorer leur sentiment d'auto-efficacité pour entrer dans la séquence d'apprentissage.

Pourtant, les théories de l'apprentissage moteur tendent davantage à montrer que les conditions optimales d'apprentissage moteur impliquent de placer les apprenants dans des tâches de **décalage optimal de façon répétée**⁴⁵, où l'échec peut être important et potentiellement récurrent. Mascret⁴⁶ nous met ainsi en garde du risque de conserver un dispositif de « réussite provoquée » sur tout un cycle, ce qui ne permettrait pas de faire progresser les élèves. Se pose ainsi avec acuité la question de l'équilibre délicat à trouver entre des dispositifs de mise en réussite des élèves pour susciter un sentiment élevé d'auto-efficacité, tout en les plaçant dans des situations suffisamment contraignantes, difficiles, pour qu'ils progressent. Le groupe AEEPS-plaisir propose un grand nombre de situations pédagogiques concrètes afin de « favoriser une réussite quasi immédiate pour entretenir en permanence un espoir de réussite »⁴⁷ articulée avec des situations d'apprentissages exigeantes. Nous vous renvoyons ici vers leurs propositions.

A un autre niveau d'analyse, l'idée de favoriser de nombreuses expériences de maîtrise, nous semble aussi questionner la logique de « la leçon-où-l'élève-doit-apprendre-quelque-chose »⁴⁸, c'est-à-dire l'ajout à chaque séance de nouveaux contenus d'enseignements, de nouvelles situations, pouvant potentiellement placer les élèves en difficulté. Ainsi pour Delignières⁴⁹ « une séance d'Education Physique (...) n'est pas nécessairement le lieu d'un apprentissage nouveau. Les élèves doivent aussi avoir le temps de jouir de leurs apprentissages ». A l'instar de Coston & Ubaldi⁵⁰, l'auteur propose de laisser des séances entières pour rejouer des situations déjà vues leur permettant **montrer « ce qu'ils savent faire »** et ce, sans nécessairement une évaluation à la clé. Cette proposition nous apparaît compatible avec des expériences de maîtrise favorisant l'auto-efficacité et donc l'engagement dans les leçons suivantes.

⁴¹ GAO, LEE & HARRISON (« Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives », [Quest -Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education](#), 2008)

⁴² GERNIGNON & NINOT (« Un sentiment personnel : la compétence », in UBALDI, [La compétence](#), Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2005)

⁴³ GERNIGNON & NINOT (« Un sentiment personnel : la compétence », in UBALDI, [La compétence](#), Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2005)

⁴⁴ TRAVERT ([Le football en situation](#), Editions Revue EPS, 2006) repris par MASCRET (« Buts d'accomplissement et EPS », in TESSIER, [La motivation](#), Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2013)

⁴⁵ TEMPRADO (« Apprentissage moteur : quels usages des connaissances scientifiques ? », [Revue EPS n°340](#), 2010)

⁴⁶ MASCRET (« Buts d'accomplissement et EPS », in DELIGNIERES, [L'effort](#), Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

⁴⁷ Voir par exemple MAURICE (« À la Une : Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation », [Café pédagogique](#), http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2014/155_1.aspx, 2014)

⁴⁸ DELIGNIERES (« Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique », [Blog de Delignières](#), <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/24/taches-lecons-cycle-parcours-de-formation-temporalites-et-apprentissages-en-education-physique/>, 2016)

⁴⁹ DELIGNIERES (« Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique », [Blog de Delignières](#), 2016)

⁵⁰ BODA & COSTON (« La leçon d'EPS en questions », [Enseigner l'EPS dossier n°1](#), 2013)

En outre, en plus des effets bénéfiques de l'apprentissage par observation⁵¹, la **démonstration** par un camarade proche de son niveau apparaît aussi comme un levier motivationnel pertinent pour favoriser l'auto-efficacité. En revanche, une démonstration trop ostentatoire de l'enseignant/élève spécialiste peut parfois agir comme « repoussoir » et diminuer l'auto-efficacité. Aussi, l'enseignant/l'entraîneur peut veiller à créer des espaces d'observation fréquents entre des élèves d'un niveau relativement proche.

Ensuite, à travers l'influence de la persuasion verbale sur l'auto-efficacité, cette théorie rappelle l'importance des mots d'**encouragement** des enseignants et des camarades de classe.

Une dernière piste d'intervention se trouve également dans la **persuasion verbale personnelle**. Pour faciliter l'auto-efficacité à moyen et long terme, développer la capacité d'avoir un « dialogue interne » positif (e.g., *se répéter qu'on peut le faire, qu'on en a les ressources, les moyens*) peut devenir un objet d'apprentissage propice à la motivation à moyen et long terme.

4. La théorie de l'attribution causale

4.1. La théorie

La théorie de l'attribution causale issue des travaux de Weiner⁵² et de Heider⁵³ stipule que ce sont les causes que l'individu attribue à ses échecs ou ses réussites qui sont à l'origine de ces futurs comportements dans la tâche. L'idée centrale est que pour expliquer le comportement, **la perception que les individus ont de la réalité est plus importante que la réalité elle-même**.

Ainsi, à l'issue d'une performance qualifiée d'échec ou de réussite, l'individu peut invoquer de nombreuses causes expliquant son résultat : le travail, le talent, la chance, les conditions climatiques, l'arbitre, la soirée de la veille, l'équipe...

Ces causes peuvent être classées en différents « **locus de causalité** », en fonction de leur stabilité (stable ou instable), de leur contrôlabilité (contrôlable ou incontrôlable) et de leur lieu (interne ou externe). Par exemple, attribuer un succès à la chance est une attribution causale instable, incontrôlable et externe. En revanche l'attribuer à un don naturel est une attribution stable, incontrôlable et interne.

	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	Habitude	Effort Stratégie Tactique et choix effectués	X	X
Incontrôlable	Habilitété Talent Don naturel	Fatigue Stress Maladie	Difficulté de la tâche	Chance

D'après WEINER (« Attribution theory, achievement motivation, and the educational process », *Review of Educational Research*, 1972)

⁵¹ Nous vous renvoyons ici vers notre synthèse du groupe Entraide & PA3rtage sur les interactions sociales scolaires

⁵² WEINER (« Attribution theory, achievement motivation, and the educational process », *Review of Educational Research*, 1972)

⁵³ HEDER (*The Psychology of Interpersonal Relations*, 1958)

L'essentiel à retenir est que les attributions causales **instables et contrôlables** sont les plus **adaptatives/fonctionnelles**⁵⁴. L'attribution de la réussite en termes de lieu (i.e., *locus interne ou externe*) semble avoir moins d'incidence sur la motivation même si elle peut en avoir sur les émotions éprouvées.

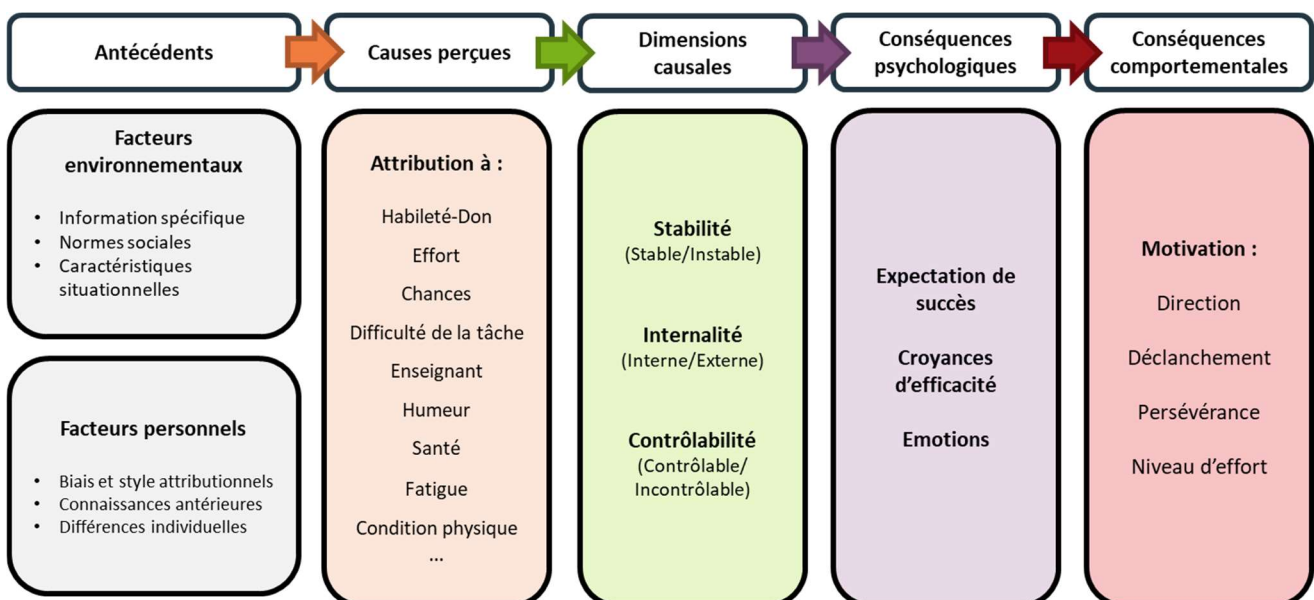
Plus précisément, lorsqu'un élève/sportif a une performance qu'il qualifie d'échec, il peut attribuer cette contre-performance à des causes **stables et incontrôlables**, comme ses qualités naturelles. Cette attribution causale s'avère non fonctionnelle pour l'élève car elle renforce l'idée selon laquelle peu importe ses efforts, les résultats seront les mêmes. Cette croyance **dysfonctionnelle** suscitera des émotions négatives, des attentes de succès faible et donc une faible motivation à poursuivre.

En revanche, invoquer des causes contrôlables et instables, comme un manque d'investissement, amène l'élève à penser qu'il peut réussir s'il fait des efforts, relativisant la contre-performance et donc améliorant son expectation de réussite la prochaine fois. De même, en cas de réussite, attribuer son succès à des causes instables et contrôlables (e.g., *la tactique utilisée, l'entraînement spécifique réalisé*) renforcera les convictions vis-à-vis des vertus de l'effort, participant d'un effort à plus long terme⁵⁵.

Une particularité de cette théorie est de faire intervenir les émotions, qu'il appelle aussi réactions affectives, dans la dynamique motivationnelle. Chacune de ces émotions est liée à une seule dimension attributionnelle. Les locus de causalité jouent alors sur deux éléments : l'expectation de réussite (ou attentes de succès) et les émotions.

Pour reprendre l'exemple de l'attribution causale à l'effort (interne, instable, contrôlable), une réussite peut générer de la fierté tandis qu'un échec générera de la honte. En fonction de sa valence (positive-négative) les émotions peuvent alors moduler la motivation ultérieure dans cette même tâche.

Le schéma ci-dessous résume le modèle de Weiner :



D'après Weiner (*Human motivation*, 1992)

⁵⁴ WEINER (*Human Motivation*, 1992)

⁵⁵GERNIGNON & NINOT (« Un sentiment personnel : la compétence », in UBALDI, *La compétence*, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2005)

4.2. Quelles incidences pédagogiques et didactiques ?

Nous l'aurons compris, favoriser des attributions causales **contrôlables** et **instables** est propice à l'engagement, l'intensité de l'effort et la persévérance. Pour l'intervenant, le point clé de la théorie est que les attributions causales ont une dimension **interpersonnelle**. Plus simplement dit, les attributions causales que l'enseignant exprime influent sur les attributions que l'élève va lui-même effectuer.

Ainsi, l'intervenant peut s'attacher à adopter un **vocabulaire incrémentiel** plutôt qu'**innéiste**⁵⁶. Pour grossir le trait : plutôt que d'expliquer la réussite du « sportif de la classe », en exprimant « C'est de famille. Il est naturellement doué dans tous les sports », « Il est comme ça », « L'explosivité tu l'as ou tu ne l'as pas ! », l'enseignant gagne à mettre en avant le travail de l'élève, son investissement, le travail spécifique effectué ou encore la stratégie adaptée qu'il a mobilisée.

De même, les **feedbacks immédiats** que l'enseignant donne pour expliquer les réussites/échecs sont très importants. La personne d'autorité influence grandement les attributions causales. Si l'intervenant invoque des causes instables et contrôlables (e.g., *concentration, effort, stratégie inadaptée...*), on observe une persévérance supérieure à la suite d'un échec. À l'inverse, un abandon rapide est constaté après l'échec lorsque les feedbacks donnés pour expliquer l'échec sont dysfonctionnels, c'est à dire stables et incontrôlables (e.g., « *la tâche est trop difficile* »)⁵⁷.

Plus finement encore que les feedbacks verbaux, **les émotions exprimées** par l'enseignant peuvent être importantes pour infléchir les attributions causales des élèves. Ainsi une étude⁵⁸ met en évidence qu'à la suite d'un échec, les enseignants peuvent exprimer, par exemple, de la colère ou de la pitié. Or, en montrant de la pitié, l'enseignant sous-entendrait que la cause est incontrôlable donc que l'élève ne serait pas responsable du manque de réussite (e.g., « *ce n'est pas grave... Il manque de capacité* »). A contrario, lorsque l'enseignant exprime une relative colère, sa réaction affective indique en filigrane que la cause de l'échec est contrôlable (e.g., « *c'est intolérable il ne fournit pas assez d'effort* »). L'élève lira (consciemment ou non) cette indication et modifiera sa propre attribution causale en conséquence : il aura tendance à attribuer cet échec à une cause contrôlable, ce qui par la suite améliorera sa motivation. En tant qu'enseignant, exprimer parfois de l'insatisfaction pourrait être positif pour la motivation. A l'inverse, afficher une forme de pitié ou de complaisance n'est pas toujours le plus profitable aux apprentissages⁵⁹. Toutefois, nous comprendrons avec la théorie de l'autodétermination, que cette relation n'est pas aussi simple. La colère pourra parfois être perçue comme une tentative de contrôle, un manque d'empathie ou comme un manque de confiance envers les élèves frustrant les besoins fondamentaux et donc diminuant l'autodétermination des élèves.

De plus, si l'on veut favoriser des attributions causales instables contrôlables il nous semble pertinent de **programmer des activités ou des situations** dans lesquelles la réussite est le plus souvent liée (ou perçue comme attribuable) à ces causes internes et contrôlables. Il est ainsi possible de choisir lancer de javelot où la marge de progression est conséquente plutôt que du lancer de poids dans lesquels les qualités physiques initiales déterminent grandement le niveau final... De même en escalade, des blocs techniques laissent plus de place à l'attribution à des causes fonctionnelles que des blocs où la principale difficulté réside dans une qualité physique rédhibitoire.

⁵⁶ RASCLE & SARRAZIN (*Croyances et performance sportive : processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs*, 2005)

⁵⁷RASCLE & al. (« Durability and generalization of attribution-based feedback following failure: Effects on expectations and behavioral persistence », *Psychology of Sport and Exercise*, 2015)

⁵⁸ TAXER & FRENZEL (« Brief research report: the message behind teacher emotions », *The Journal of Experimental Education*, 2020)

⁵⁹ Nous tenons à souligner que l'étude n'a pas eu lieu en EPS ou en sport et qu'il s'agit de prendre ces résultats avec précautions : l'étude est récente et n'a pas encore été répliquée.

Enfin, chaque individu dispose d'un **style attributionnel préférentiel** dans un domaine donné (e.g., *il y aura des optimistes qui se sentent responsable de tout et des pessimistes qui attribueront tout à la malchance etc...*), mais il est possible de l'infléchir en orientant de façon adaptée les discours. Les travaux tendent à montrer que les sportifs présentant un **style explicatif optimiste** montrent davantage de persistance après l'échec, tout en produisant des performances supérieures aux athlètes ayant un style explicatif plus pessimiste. Ainsi, Le Foll, Rascle & Cabagno⁶⁰ proposent des programmes d'intervention attributionnelle apprenants aux sportifs de façon régulière au cours d'une année à se centrer sur les dimensions instable et contrôlable des attributions de leurs succès et de leurs échecs.

5. La théorie de l'Expectation/Valence

5.1. La théorie

Pour Eccles⁶¹, la motivation à pratiquer une activité serait dépendante de la valeur attribuée à cette activité. Cette motivation serait composée de l'**expectation** et de la **valence**. Ainsi, posséder un but n'est pas suffisant pour s'engager : il faut également avoir des chances de l'atteindre (expectations) et l'envie de l'atteindre (valence).

L'expectation de succès correspond aux chances que se donne un individu de réussir (plus ou moins consciemment). Par exemple, un élève qui a déjà des difficultés à toucher la balle en coup droit classique en tennis de table a peu de chance de s'engager dans l'apprentissage du « top spin ».

La valence de la tâche correspond à l'attractivité attribuée à la tâche : est-ce que la tâche m'attire, a de la valeur à mes yeux ?

Cette valence est notamment fonction de différentes dimensions attribuées à la tâche :

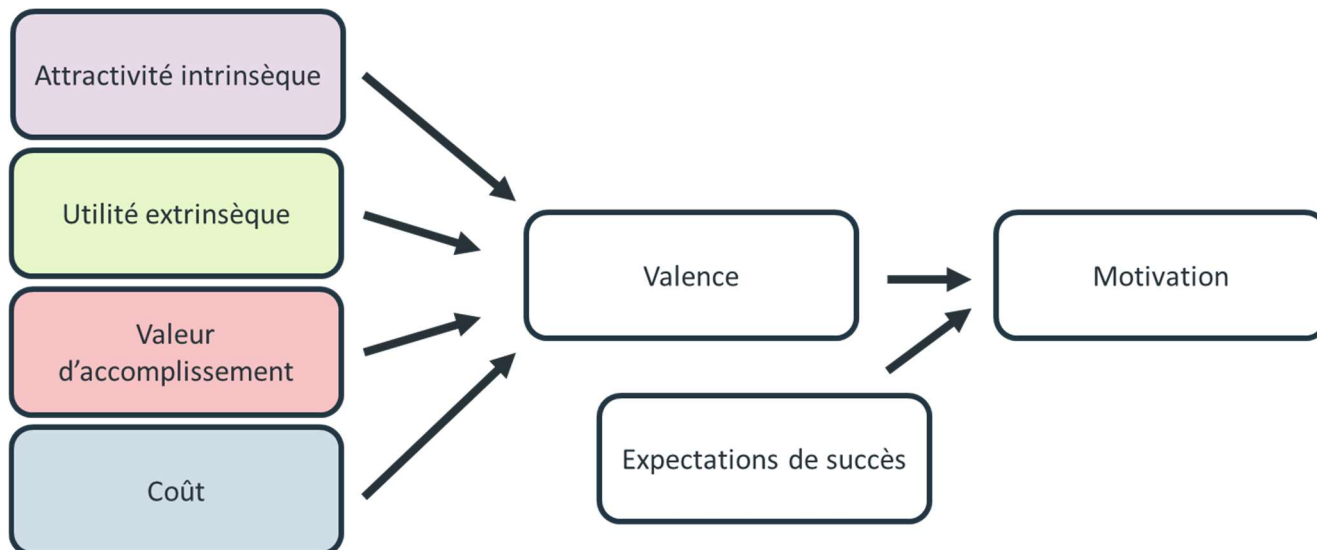
- Son **attractivité intrinsèque** : L'intérêt subjectif que l'individu accorde au contenu de la tâche ou le plaisir éprouvé en l'effectuant (e.g., *en musculation pousser fort pour les sensations éprouvées*).
- Son **utilité extrinsèque** : L'intérêt lié aux avantages retirés de l'accomplissement de la tâche (e.g., *la note, le prestige*).
- Sa **valeur d'accomplissement** : L'intérêt attribué par l'individus à la tâche en fonction de sa cohérence avec des dimensions importantes du Soi, comme l'importance accordée à sa réussite dans une tâche (e.g., *être bon en EPS est quelque chose de très important à mes yeux*) ou encore à ses valeurs (e.g., *« avoir une bonne condition physique fait partie de ce que je suis vraiment »*).
- Son **coût** : Les aspects perçus comme négatifs par l'individu dès lorsqu'il s'engage dans la tâche (e.g., *les douleurs musculaires, le temps dépensé, la fatigue*).

Selon Eccles, la valence attribuée à la tâche se résume avec la formule suivante :

$$\text{Valence} = \text{Attractivité intrinsèque} + \text{Utilité extrinsèque} + \text{valeur d'accomplissement} - \text{Coût perçu.}$$

⁶⁰ LE FOLL, RASCLE & CABAGNO (« L'intervention attributionnelle : présentation, application au contexte sportif et perspective de recherche », *Revue internationale de psychologie sociale*, 2006)

⁶¹ ECCLES (« Expectancies, values and academic behaviors », in SPENCE, *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, 1983)



D'après ECCLES (*Expectencies, Values and academic behavior*, 1983)

5.2. Quelles incidences pédagogiques et didactiques ?

5.2.1. Jouer sur la balance expectation de succès/valence

En somme, la théorie de l'expectation/valence permet d'expliquer pourquoi un apprenant peut avoir des chances de réussir et ne fait pourtant aucun effort : c'est que la tâche n'a pas suffisamment de valeur à ses yeux. L'expectation de succès sera haute mais la trop grande facilité de la tâche diminuera la valeur d'accomplissement et donc la valence de la tâche (e.g., « à quoi ça sert ? c'est trop facile »).

À l'inverse un élève peut accorder une grande valeur à une tâche et ne pourtant faire aucun effort... Ce décalage peut notamment s'expliquer par le fait que l'élève pense, que malgré ses efforts, ses chances de succès sont très faibles. Il s'agit donc de trouver un équilibre délicat entre un but suffisamment exigeant pour générer une haute valence mais suffisamment accessible pour que les expectations de succès soient importantes.

5.2.2. Jouer sur la valence de l'activité

Un aspect complémentaire de cette théorie est de proposer une **classification de la valence de l'activité** : 1- Attractivité intrinsèque, 2- Utilité extrinsèque, 3- Valeur d'accomplissement et 4- Coût perçu. Autant de variables guidant la conception de situations propice à favoriser l'engagement des apprenants.

Pour jouer l'attractivité intrinsèque afin de rendre la course en durée plus attractive intrinsèquement nous pouvons penser par exemple aux propositions de Chevailler⁶², ou de façon générale aux propositions visant à « **reludiser** » les APSA. Nous vous renvoyons également vers les perspectives pédagogiques de « la théorie de l'intérêt en situation » sur le plaisir immédiat plus loin dans le document.

Pour autant, à nouveau, cette approche ne fait pas consensus. Le dossier IFE « enseigner plus explicitement »⁶³ alerte d'une possible dérive : le souhait de motiver par le ludique reposerait sur l'idée que l'apprentissage serait ennuyeux en lui-même entretenant un malentendu scolaire qui entraverait potentiellement l'envie de progresser, d'apprendre et de changer. Cette tension déjà palpable chez Dewey, nous permet de considérer

⁶²CHEVAILLER (« Se réconcilier avec la course à pied », *Enseigner l'EPS* n°262, 2014)

⁶³ IFE (*Enseigner plus explicitement*, 2014)

la « reludisation » comme « un point de départ »⁶⁴ à dépasser pour favoriser des motivations liées aux apprentissages.

Pour une discussion sur l'utilité extrinsèque, l'attractivité intrinsèque et la valeur d'accomplissement, nous vous invitons à faire le lien avec les propositions évoquées respectivement lors de la théorie de l'autodétermination (TAD) et de la théorie des buts motivationnels.

Enfin, la question du coût de l'activité nous semble renvoyer, entre autres, aux questionnements sur **l'habillage de l'effort**⁶⁵ et aux **formes d'efforts** plus ou moins tolérées par les élèves. L'habillage de l'effort peut consister en des tâches en musique⁶⁶ ou en initiant des situations collectives où l'effet « drafting » diminuerait le coût de l'effort perçu. Pour ce qui relève des formes d'efforts, en fonction des élèves les efforts continus ou intermittents pourraient être à privilégier. Par exemple, les efforts intermittents semblent plus acceptés chez les personnes en situation de surpoids ou d'obésité⁶⁷.

Cette diminution du coût de l'activité peut même faire l'objet d'un enseignement. Ainsi Guilloux montre comment, par un travail autour d'une échelle RPE au cours d'un cycle (Echelle d'Effort Perçu ou Rating of Perceived Exertion), l'enseignant peut mettre en exergue la diminution de la pénibilité de l'effort aux yeux de l'élève⁶⁸.

5.2.3. Expliquer la différence genrée de motivation

Un autre intérêt original de ce modèle est d'être largement mobilisé pour expliquer **l'engagement différencié des hommes et des femmes** dans les APSA⁶⁹.

En effet, selon le modèle d'Eccles, repris par Fredricks et Eccles⁷⁰, les **stéréotypes sexuels** transmis par les autres significatifs (e.g., *parents*), agissent principalement sur deux variables clés : les attentes de succès et la valeur subjective de la tâche.

D'une part, les femmes intègrent les stéréotypes relatifs à la prétendue faible performance féminine dans les activités physiques, en même temps qu'elles assimilent leur identité genrée (e.g., *J'entends régulièrement que les filles seraient moins fortes au football que les garçons et en même temps je me sens de plus en plus femme*). Cela a pour conséquence de diminuer les attentes de succès dans les sports connotés masculins. En conséquence leur motivation tend à s'amenuiser.

D'autre part, les prescriptions genrées influent négativement sur la valence des activités physiques car, celles-ci sont globalement associées à la masculinité (e.g., *une fille se sentira moins valorisée à pratiquer du rugby qu'un garçon*) réduisant l'attractivité de la tâche pour une femme qui voudrait se sentir féminine. Ce constat pourrait notamment permettre d'expliquer en partie pourquoi, en moyenne, les femmes s'engagent moins dans la pratique physique⁷¹.

⁶⁴ DEWEY (*Qu'est-ce que l'intérêt de l'enfant ?*, 1987)

⁶⁵ MEARD (« Donner aux élèves le goût de l'effort », in Delignières, *L'effort*, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2000)

⁶⁶ LEE & KIMMERLY (« Influence of music on maximal self-paced running performance and passive post-exercise recovery rate », *Sports Med Phys Fitness*, 2016)

⁶⁷ BORROWICK, TESSIER & FLORE (« Réponse affective à l'exercice chez la personne obèse », in CAMPO & LOUVET, *les émotions en sport et en EPS*, 2016)

⁶⁸ GUILLOUX (Réponses émotionnelles, motivation et régulation de l'allure en course de demi-fond en éducation physique et sportive, *Thèse de doctorat*, 2015)

⁶⁹ CHALABAEV & al. (« The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions », *Psychology of Sport and Exercise*, 2013)

⁷⁰ FREDRICKS & ECCLES (« Family socialization, gender, and sport motivation and involvement », *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2005)

⁷¹ FREDRICKS & ECCLES (« Family socialization, gender, and sport motivation and involvement », *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2005)

Ainsi, Plaza⁷² montre que Les APSA supports de l'EPS véhiculent globalement des stéréotypes pro-masculins (à quelques exceptions près) expliquant partiellement le choix de pratiquer et la persistance dans les activités physiques et sportives après l'école.

Concrètement, ce résultat interroge le curriculum scolaire jugé **masculiniste** par certains auteurs au sens où il favoriserait les garçons. Par exemple pour Claus & Volondat⁷³, un des enjeux majeurs de l'EPS reste de rééquilibrer la programmation des APSA afin de proposer davantage de pratiques artistiques et d'entretien de soi, pratiques souvent plus rattachées à la féminité. On retrouve aussi dans cette approche l'idée d'aborder une activité par des « **modes d'entrée** » différents en fonction des sensibilités genrées (e.g., « *rentrer* » en *gymnastique par l'acrobatique ou l'artistique*). Une autre piste de réponse consiste à privilégier les APSA plutôt **neutre** d'un point de vue genré (e.g., *natation, volley*) ou des **APSA atypiques**, peu connues, et donc n'ayant pas de représentations genrées à priori⁷⁴ (e.g., *korfball, floorball*).

Toutefois, et sans trancher le débat, il est à remarquer que cette position ne fait pas consensus. Pour d'autres auteur.e.s au contraire il faudrait continuer tout autant à programmer les APSA typées masculines et des contenus connotés masculins car les filles y aurait un **monde à gagner plutôt qu'à fuir**⁷⁵. Il s'agirait de se battre pour permettre aux filles d'accéder au monde du sport compétitif plutôt que de se contenter de les reléguer à la pratique d'autres activités, confortant en cela les stéréotypes. D'ailleurs même en proposant des APSA à priori plutôt « neutre » comme le Volley-Ball, les élèves peuvent très bien s'engager de façon différenciée engendrant des inégalités d'apprentissages. Par exemple pour Patinet⁷⁶, il s'agit d'interroger et dépasser le sempiternel refrain « la passe pour les filles et le smash pour les garçons ».

6. Les théories des buts d'accomplissement

6.1. La théorie

Les approches psychosociales de la motivation ont mis en avant le besoin naturel d'avoir une perception positive de sa compétence ou en d'autres termes de se sentir interagir efficacement avec son environnement⁷⁷. La conduite humaine serait orientée en permanence vers la démonstration de la compétence.

Cette démonstration de compétence est d'autant plus recherchée que l'individu se trouve dans une situation d'accomplissement. C'est à dire les situations **sociales** (i.e., *caractérisée par présence d'autrui*) où l'**image** de la compétence personnelle est en jeu, où l'individu **est responsable du résultat** et où **la réussite est incertaine et valorisée socialement**. L'école et à fortiori l'EPS, mais aussi les situations sportives, apparaissent alors comme des situations d'accomplissement.

Dans cette lignée, issue des travaux de Nicholls⁷⁸, la théorie des buts motivationnels, suppose qu'il existe plusieurs manières de démontrer sa compétence. Dans la théorisation initiale, il existe deux buts d'accomplissement :

⁷² PLAZA (Stéréotypes sexués explicites et implicites en contexte sportif : réalité, évolution et lien avec les comportements d'engagement sportif, Thèse de doctorat, 2016)

⁷³ CLAUD & VOLONDAT (« Les enjeux des nouveaux programmes », Revue EPS n°338, 2009)

⁷⁴ FONTAYNE (« la mixité de sexe et de genre », in TRAVERT & REY, L'engagement des élèves en EPS, Dossier EPS n°85, 2018)

⁷⁵ DAVISSE (« Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? », Revue française de pédagogie, 2010)

⁷⁶ PATINET (« Evaluation du Diplôme National du Brevet en Volley-ball : rester vigilant envers l'égalité garçons-filles », Intervention biennale EPS 2016, Publication AEEPS, 2015)

⁷⁷ WHITE (« Motivation reconsidered: The concept of competence », Psychological Review, 1959)

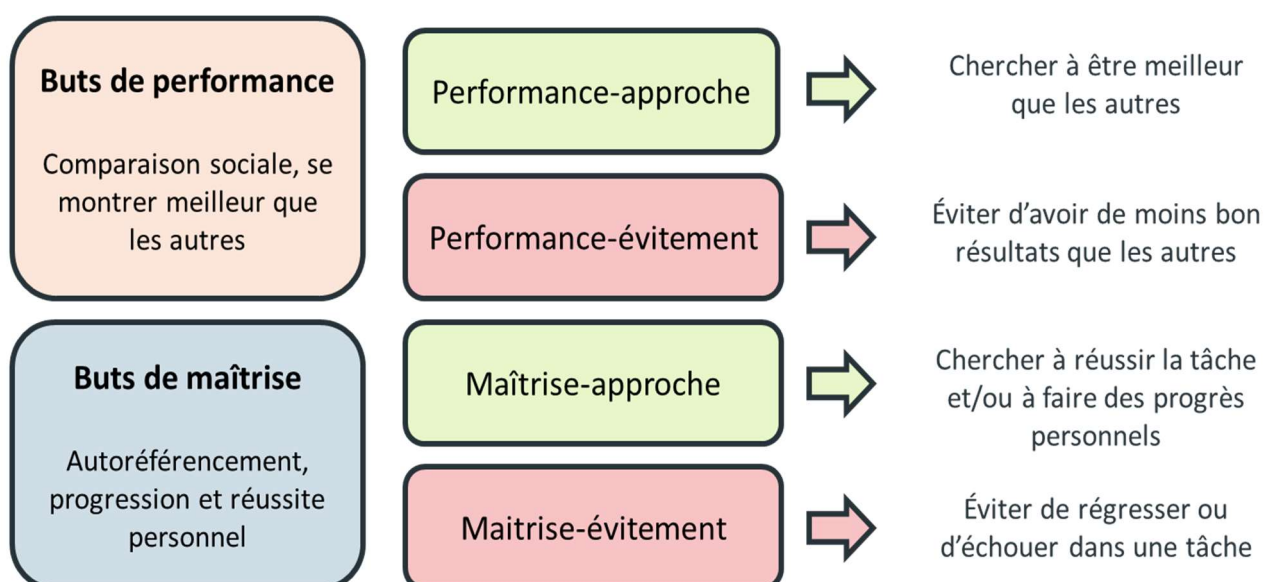
⁷⁸ NICHOLLS (The competitive ethos and democratic education, 1989)

1. Il est possible de démontrer sa compétence par rapport à autrui, en se montrant meilleur que les autres. On parle dans ce cas de buts **socio-référencés, de performance, d'implication de l'ego** ou de **comparaison sociale** (selon les auteurs).
2. Mais il est également possible de se prouver sa compétence en se référant à soi, en progressant, ou en réussissant dans une tâche que l'on valorise personnellement. On parle alors de **but autoréférencé, de maîtrise** ou **d'implication dans la tâche**.

Dans les deux cas (performance ou maîtrise), les individus peuvent présenter deux orientations motivationnelles distinctives : **l'approche et l'évitement**⁷⁹. Être motivé pour l'approche consiste à chercher à démontrer sa compétence dans l'approche de la réussite. Au contraire, être motivé pour l'évitement consiste à chercher plutôt à éviter de manifester de l'incompétence, d'être en échec. En général, si l'individu pense qu'il est globalement en mesure de réussir il sera plutôt orienté vers l'approche. En revanche s'il pense avoir des chances significatives d'échouer alors il sera plutôt orienté vers l'évitement.

Dans les années 2000, les modèles 2x2 des buts d'accomplissement⁸⁰ ont alors émergé, avec donc 4 buts motivationnels différents :

1. **Performance-approche** : Chercher à être meilleur que les autres, à finir premier ou gagnant (e.g., *courir plus vite que les camarades de classe*)
2. **Performance-évitement** : Éviter de se montrer moins bon que les autres (e.g., *éviter de finir dernier ou laisser planer un doute sur sa compétence en refusant « de jouer le jeu » en s'auto-handicapant*)
3. **Maîtrise-approche** : Chercher à obtenir une réussite en référence aux exigences de la tâche ou en visant des progrès personnels. On parle alors de réussite autoréférencée (e.g., *chercher à améliorer son meilleur temps sur un 100m, maîtriser une nouvelle habileté technique*)
4. **Maîtrise-évitement** : Éviter de se montrer en régression ou éviter d'échouer dans la tâche (e.g., *éviter de faire tomber une haie pour éviter de voir son temps baisser par rapport aux précédents essais*)



D'après NICHOLLS (The competitive ethos and democratic education, 1989) & CONROY, ELIOTT & HOFER (A 2x2 achievement goals questionnaire for sport, 2003)

⁷⁹ELLIOT & HARACKIEWICZ (« Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis », *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996)

⁸⁰ Par exemple: CONROY, ELIOTT & HOFER (« A 2x2 achievement goals questionnaire for sport », *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2003)

Une conséquence importante de cette théorie est que les buts poursuivis sont associés à des conséquences comportementales, cognitives et affectives particulières. Aussi, le but poursuivi par le pratiquant est plus ou moins favorable au processus d'apprentissage. De manière globale, les buts de maîtrise-approche génèrent généralement des comportements dits « **adaptatifs** »⁸¹. Ces comportements sont appelés « adaptatifs » car ils sont fonctionnels vis-à-vis de la performance et des apprentissages : choix de la difficulté optimale, de l'information pertinente, effort important et acharnement dans le temps (voir schéma ci-dessous).

Comportement adaptatif	Comportement non adaptatif
Recherche de la difficulté optimale et/ou de défi personnel	Choix de tâches trop faciles ou trop difficiles pour représenter un défi
Information facilitante pour apprendre (e.g. <i>critères de réalisation</i>)	Information perturbatrice ou inutile pour apprendre (e.g. <i>son classement dans la classe</i>)
Recherche de l'aide	Refus de l'aide
Effort quantitativement important	Effort quantitativement faible
Acharnement face aux obstacles et aux difficultés, persévérance, appétence	Fuite devant la difficulté, cessation rapide, renoncement, aversion
Performance élevée	Performance faible

D'après DWECK (« Motivational process affect learning », American Psychologist, 1986)

En revanche, si l'élève/le sportif poursuit plutôt des buts de performance, l'effort fourni se révèle être une « **épée à double tranchant** » vis-à-vis de la motivation⁸². En effet, l'élève/le sportif, peut chercher à montrer sa compétence par rapport aux autres (performance-approche), et dans ce cas fournir un effort important pour devenir ou rester « le meilleur ». Mais en cas d'échec ou de risque d'échec, un trop grand effort fourni peut se révéler être un signe d'incompétence chez des élèves qui cherchent à prouver leur compétence en se comparant aux autres. Dès lors, si l'élève perçoit qu'il ne peut pas être le meilleur de la classe (performance-évitement), son engagement risque de s'effondrer.

Les buts de performance-évitement sont les plus dysfonctionnels pour l'apprentissage car ils induisent des motivations d'évitement incompatibles avec la performance, notamment par la **dévalorisation de la tâche proposée** (e.g., « *c'est nul, ça ne sert à rien* »), ou par la mise en place de **stratégies d'auto-handicap** : En fournissant moins d'efforts, les élèves peuvent préserver leur Soi en laissant planer un doute sur leur niveau de compétence⁸³. L'explication est toute trouvée, s'ils ont échoué c'est parce qu'ils n'ont pas fourni d'effort. D'autres stratégies d'auto-handicap existent et sont schématisées dans la figure ci-dessous.

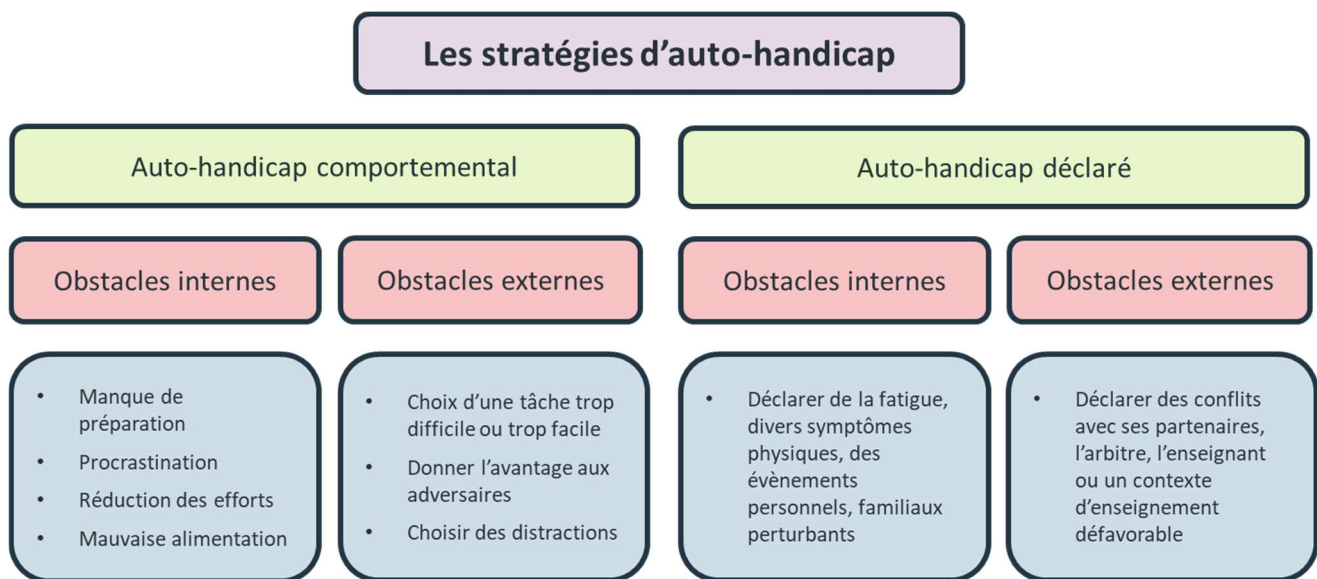
Ces stratégies d'auto-handicap ont pour conséquence de réduire la quantité d'effort dans une tâche pour protéger son estime de soi en évitant la démonstration d'une faible habileté aux autres. Par exemple, c'est le cas de l'élève qui lors de l'évaluation en gymnastique « fait le clown », s'arrête et rit avec ses camarades. En réalité, il évite la démonstration de ses faiblesses en gymnastique.

⁸¹ DWECK (« Motivational process affect learning », American Psychologist, 1986)

⁸² CONVINGTON & OMELICH (« Effort the double-edged sword in school achievement », Journal of Educational Psychology, 1979)

⁸³ TESSIER, SARRAZIN, & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », Revue Française de Psychologie, 2006)

Dans cette idée, Sarrazin, Famose & Cury⁸⁴ montrent que les élèves poursuivant des **but de performance et ayant une faible habileté perçue** (performance-évitement) dans l'activité escalade choisissent volontairement des voies qu'ils savent eux-mêmes **trop faciles ou trop difficiles**. Ainsi en ne se confrontant pas aux voies de niveau optimal, dont la réussite est incertaine, ils laissent planer un doute sur leur supposée incompétence/compétence. Ils réussissent aisément les voies trop faciles, et échouent logiquement les voies trop difficiles mais disposent du prétexte que ces voies sont de toute façon trop difficiles pour tout le monde. Malheureusement, en ne choisissant pas la difficulté optimale ils amenuisent aussi leurs possibilités d'apprentissages... À l'inverse, les élèves poursuivant des buts de maîtrise valorisent, quelle que soit leur compétence perçue, des tâches de défi personnel ou optimal, dans lesquelles la réussite est incertaine. Ces tâches sont particulièrement propices à l'apprentissage.



D'après COUDEVYLE & al. (Les stratégies d'auto-handicap : fondements théoriques, déterminants et caractéristiques, 2015)

En somme, l'avantage des buts de maîtrise-approche est qu'ils **sont souvent adaptatifs**, quelle que soit la compétence perçue de l'élève. Les résultats de la littérature sont contrastés concernant les conséquences des buts de maîtrise-évitement, qui sont complexes car ils combinent au sein d'un même but une dimension positive, la maîtrise, et une dimension négative, l'évitement⁸⁵.

En revanche, les conséquences des buts de performance (approche et évitement) sont globalement moins favorables que les buts de maîtrise (approche et évitement).

Ainsi, les buts de performance sont associés à des conséquences comportementales adaptatives seulement chez les élèves qui se sentent les plus compétents. Les buts de performance-évitement génèrent ainsi de nombreuses stratégies d'auto-handicap, des émotions négatives et une dévalorisation de la tâche.

⁸⁴ SARRAZIN, FAMOSE & CURY (« But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade », Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 1995)

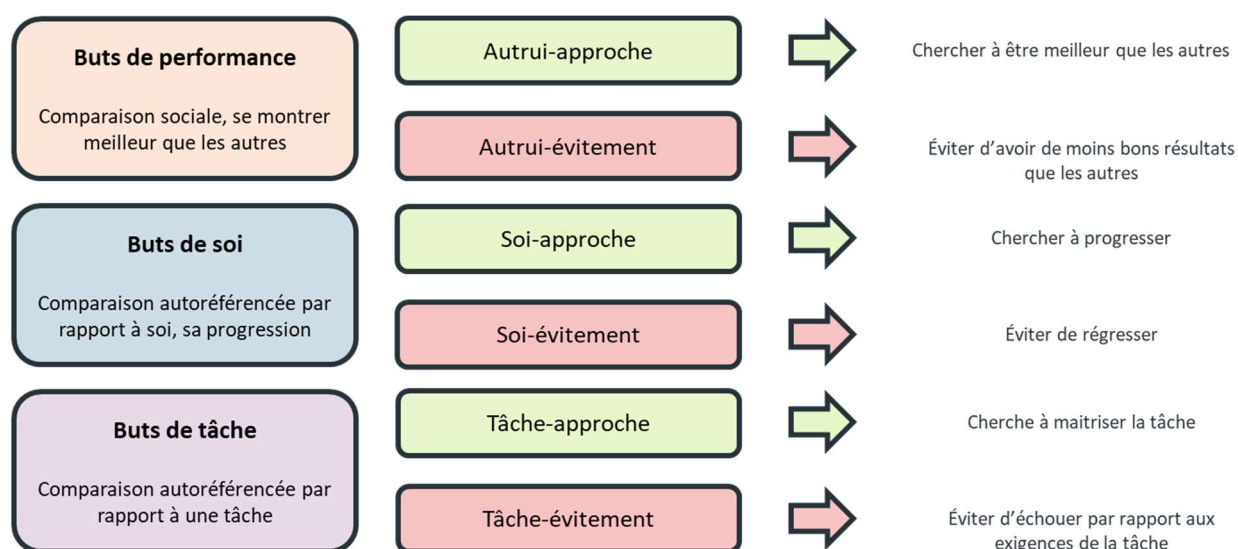
⁸⁵ SENKO & FREUND (« Are mastery-avoidance achievement goals always detrimental? An adult development perspective », Motivation and Emotion, 2015)

De plus, même avec une compétence perçue élevée, les **but de performance-approche** donnent lieu à quelques comportements peu propices aux apprentissages⁸⁶ comme la recherche **d'une information normative** lors d'un feed-back plutôt qu'une **information centrée sur la tâche** (e.g., *l'élève demande son classement dans la classe, s'il a battu son copain plutôt que les critères de réalisation permettant de progresser*) et un **refus de se faire aider** pour avoir la fierté de « réussir tout seul ».

Plus encore, afin d'affiner davantage l'analyse, les évolutions plus récentes de la théorie, divisent les buts de maîtrise en deux buts : en référence à **soi** ou en référence à la **tâche**.

Nous arrivons aujourd'hui avec un modèle 3 x 2 des buts d'accomplissement⁸⁷ :

1. **Autrui-approche** : Chercher à être meilleur que les autres (e.g., « *je vais faire cette voie difficile pour montrer que je suis le meilleur grimpeur* »). Ces buts sont identiques aux buts de « performance-approche ».
2. **Autrui-évitement** : Eviter d'avoir de moins bons résultats que les autres (e.g., « *je ne vais faire que des voies très faciles ou trop difficile comme ça on ne pourra pas dire que je suis moins bon que mes copains* »). Ces buts sont similaires aux buts de « performance-évitement ».
3. **Tâche-approche** : Chercher à maîtriser une tâche, montrer sa compétence en répondant aux exigences de la tâche (e.g., « *je vais m'entraîner en dalle jusqu'à me sentir en maîtrise* »).
4. **Tâche-évitement** : Eviter de faire des erreurs et éviter les situations que l'on ne peut pas maîtriser (e.g., « *je sens que je ne maîtrise pas ma pose de pied en dalle alors je ne vais faire que du dévers* »).
5. **Soi-approche** : Chercher à démontrer sa compétence par rapport à soi, sa progression (e.g., « *je suis motivé pour améliorer ma pose de pied en escalade donc je vais faire de la dalle* »).
6. **Soi-évitement** : Eviter de se montrer en régression, moins bon qu'avant (e.g., « *je ne vais pas partir sur de la dalle, j'ai perdu trop de niveau après le confinement* »).



D'après ELLIOT & al. (*A 3x2 achievement goal model*, 2011) & MASCRET & al. (*Extending the 3x2 achievement goal model to the sport domain*, 2015)

⁸⁶ TESSIER, SARRAZIN, & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

⁸⁷ ELLIOT & al. (« A 3x2 achievement goal model », *Journal of Educational Psychology*, 2011); MASCRET & al. (« Extending the 3x2 achievement goal model to the sport domain », *Psychology of Sport and Exercise*, 2015)

Certes, la distinction entre « tâche » et « soi » est subtile, mais elle peut être dans certains cas décisive. Par exemple, même si un élève sent qu'il progresse et pourrait donc être motivé (soi-approche), il peut aussi avoir l'impression qu'il n'aura jamais son baccalauréat (tâche-évitement), et ainsi générer peu d'efforts.

À l'inverse un sportif prenant de l'âge peut avoir peur de voir ses performances régresser (soi-évitement) et donc faire le choix de changer d'activité sportive pour ne pas se retrouver en échec.

6.2. Buts d'accomplissement et émotions

Une évolution conceptuelle récente de ce modèle consiste en l'intégration de la **dimension émotionnelle** des buts poursuivis. En **orientant** l'attention et l'action de l'individu vers certains aspects de la situation, le but poursuivi favoriserait l'émergence de certaines émotions. Tessier et Mascret⁸⁸ distinguent à cet égard les émotions « **relatives à l'activité** » comme l'ennui ou le plaisir, la joie et les émotions « **relatives aux résultats** » : l'espoir, la fierté en cas de réussite ou la honte et le désespoir en cas d'échec.

Un point crucial dans cet ajout conceptuel est que les buts de maîtrise-approche favorisent globalement des émotions positives, agréables comme l'espoir. En revanche les buts de performance-approche sont susceptibles de générer à la fois des émotions positives mais aussi des émotions négatives, comme de l'anxiété.

Ainsi, les conséquences controversées et parfois néfastes de la poursuite de buts de performance (approche ou évitement) ne sont pas seulement de l'ordre du comportement mais portent parfois aussi sur l'expérience émotionnelle.

6.3. Quelles incidences pédagogiques et didactiques ?

Nous l'avons compris, les buts de maîtrise (soi ou tâche) sont les plus adaptatifs. Pourtant, force est de constater qu'engager les élèves et sportifs dans la poursuite de ces buts ne va pas de soi.

En effet, d'une part, les APS sont porteuses d'une **logique culturelle** souvent basée sur la comparaison à autrui. Or, cette expérience de la compétition ou de la performance constitue un patrimoine culturel et un objectif en EPS à l'image de la Compétence Attendue n°1 « produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée » ou de la Compétence Attendue n°4 « conduire ou maîtriser un affrontement collectif »⁸⁹, deux champs d'apprentissages largement surreprésentés dans les programmations EPS⁹⁰.

D'autre part, les enseignants d'EPS et intervenants sportifs eux-mêmes semblent croire aux **vertus de la compétition** seule. Nakas et Dugas⁹¹ dressent ainsi le tableau d'une inertie des pratiques enseignantes. Ils constatent régulièrement les mêmes pratiques en EPS (e.g., *montantes-descendantes, poules de niveau, matchs, chronomètres*) accentuant un climat scolaire de concurrence, de performance et de domination. Ce portrait nous semble faire écho aux propos de Dubet⁹² dénonçant « la course scolaire » s'accéléralant dans le système éducatif et plus globalement aux constats d'Ehrenberg⁹³ ou de Quéval⁹⁴ sur la prégnance du culte de la performance dans nos sociétés individualistes postmodernes.

⁸⁸ TESSIER & MASCRET (« Buts d'accomplissement et Emotions d'accomplissement en Education Physique et Sportive », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EP, 2016)

⁸⁹ Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015 ; Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

⁹⁰ Voir par exemple : CLAUS & VOLONDAT (« Les enjeux des nouveaux programmes », Revue EPS n°338, 2009) ou POGGI (« L'illusion d'une culture corporelle commune en éducation physique », L'année sociologique, 2002)

⁹¹ NAKAS & DUGAS (« Performance, compétition, exploit, Des stratégies enseignants à interroger en EPS », Corps et climat scolaire, Dossier EPS n°83, 2016)

⁹² DUBET (L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, 2004)

⁹³ EHRENBURG (Le culte de la performance, 1991)

⁹⁴ QUEVAL (Philosophie de l'effort, 2016)

Enfin, et en ultime lieu, les élèves arrivent avec des **orientations motivationnelles préférentielles** bien marquées à l'école. L'orientation motivationnelle est ainsi relativement stable et durable (à la manière d'un trait de personnalité). Elle tend à orienter vers certains buts. Aussi, quelles que soient les situations proposées, certains individus peuvent chercher à faire la démonstration de leur compétence en visant à battre les autres (i.e., *buts de performance-approche*).

Un tel constat interroge au regard des effets parfois délétères des buts de performance-évitement. Sur quels leviers l'enseignant peut-il alors s'appuyer pour se détacher de ces buts de performance et favoriser la poursuite de buts de maîtrise chez ses élèves ?

La littérature scientifique identifie notamment trois facteurs contribuant à expliquer le but préférentiel poursuivi par l'élève :

- **Les théories implicites de l'habileté motrice** : Les croyances sur la nature, l'origine des habiletés motrices influencent le type de but poursuivi.
- **La compétence perçue** : Globalement, les individus qui présentent une compétence perçue élevée tendent à s'engager dans des buts d'approche. À l'inverse, les individus qui présentent une compétence perçue faible tendent à s'engager dans des buts d'évitement.
- **Le climat motivationnel** : Les caractéristiques de l'environnement dans lequel les individus évoluent peuvent influencer le type de but poursuivi.

Cette approche nous permet de dégager trois niveaux de discussion.

Tout d'abord, à un niveau global, orienter les élèves vers des **théories incrémentielles de la personnalité** constitue une première piste d'intervention. Ensuite, au niveau de la classe nous analyserons la question des **climats motivationnels** susceptibles de **réaliser et/ou d'orienter** les buts motivationnels. Enfin, nous décortiquerons comment le climat motivationnel s'actualise dans une **tâche précise** et lors de **l'évaluation**.

6.3.1. Les théories implicites de l'habileté motrice

Tout d'abord, un premier levier global et stable, se situe du côté des **théories implicites de l'habileté motrice**.

Les théories implicites de l'habileté motrice font référence aux croyances des individus qui se rapportent à la nature des habiletés personnelles⁹⁵. Pour être concis, si un individu croit que l'habileté est malléable, améliorabile dans le temps et s'acquiert plutôt grâce à l'effort au travail, il se réfère à une théorie « de la **malléabilité** » ou théorie « **incrémentielle** » (e.g., *En sport, si on travaille longtemps et souvent on progresse forcément*). En revanche si l'individu fait l'hypothèse d'un don ou talent naturel fixe plutôt incontrôlable, il pense plutôt l'habileté motrice comme une « **entité** » (e.g., « *Pour être bon en sport, il faut être doué naturellement* »).

Les croyances « entité » (i.e., *les compétences sportives sont innées*) amènent à considérer l'échec comme irrévocable et donc favorisent grandement une centration exclusive sur les buts de performance-approche et évitement⁹⁶. *In fine*, ils sont donc enclins à générer les stratégies d'auto-handicap que nous avons évoquées. Au-delà des buts, les élèves adhérant à une théorie de « l'entité » tendent à tricher davantage, à être plus anxieux pendant les leçons et les évaluations⁹⁷ et à être plus sensible aux effets négatifs situationnels des

⁹⁵ NICHOLLS (*The competitive ethos and democratic education*, 1989)

⁹⁶ DAFONSECA & al. (« Rôle des théories implicites de l'intelligence chez les élèves en situation d'apprentissage », *L'Encéphale*, 2004)

⁹⁷ MASCRET (« Théories implicites et apprentissages en EPS », *Revue EPS n°387*, 2020)

stéréotypes portant sur leur groupe⁹⁸. Plus encore, une difficulté réside dans le fait que les adolescents croient de plus en plus dans l'inné avec l'âge. Ils perdraient leur croyance en une forme de méritocratie⁹⁹.

Les théories « incrémentielles » semblent donc plus positives que les théories « entité » pour la motivation et donc les apprentissages. Trois repères peuvent nous guider afin d'atteindre cette visée¹⁰⁰ :

- Focaliser les élèves sur l'effort et **définir le succès à partir de l'effort**
- Toujours valoriser les **discours** concevant la compétence comme quelque chose de malléable et améliorable dans le temps, notamment dans les feedbacks formulés
- Présenter et promouvoir les **vertus de l'échec** comme un passage nécessaire vers l'apprentissage

A cet égard Mascret¹⁰¹ propose notamment quelques pistes professionnelles pour faciliter l'adoption de théories plus incrémentielle de l'habileté motrice :

En premier lieu il s'agirait de mettre en place des **contrats individualisés** afin de confronter les élèves au défi de progresser. L'auteur¹⁰² donne l'exemple de contrat en natation en termes de temps à et nombre de coups de bras à réaliser par 25m en fonction des résultats de la séance précédente (e.g., « *faire 32s en 35 coups de bras*). Étant donné la stabilité des théories implicites de l'habileté motrice il s'agit également de donner régulièrement à voir les progrès des élèves/sportifs par des indicateurs lisibles et compréhensibles tout au long de leur scolarité : à l'échelle d'une séquence, d'un cycle, d'une scolarité. Par exemple, conserver ce contrat temps/coups de bras comme un « fil rouge »¹⁰³ auquel se confronter tout au long de la séquence et des cycles 3 et 4 pourrait rendre les élèves plus enclins à croire à la malléabilité de l'habileté motrice en natation, mais aussi dans les autres APSA si ce type de dispositif était également utilisé.

Ensuite, il semble opportun **d'organiser la progressivité des apprentissages** à l'échelle d'une séquence, par exemple en organisant les techniques à apprendre autour de niveaux hiérarchisés. En gymnastique pour une roulade avant par exemple : « 1- Roulade avant sur plan incliné avec un départ surélevé, 2- Roulade avant sur plan incliné sans départ surélevé, 3- Roulade avant au sol, 4- Enchaîner deux roulades avant »¹⁰⁴.

Une autre piste consiste à donner **le droit à l'erreur**. Par exemple, lors d'une évaluation en acrosport, « l'enseignant peut également proposer aux élèves dès le départ de réaliser deux fois de suite leur enchaînement et de retenir la meilleure des deux présentations »¹⁰⁵. Plus généralement les propositions « d'évaluation par capitalisation »¹⁰⁶ nous semblent bien illustrer les deux derniers principes en permettant de laisser du temps à une progressivité identifiée des apprentissages et en sécurisant « le droit » à l'erreur par une évaluation où l'élève peut répéter les erreurs sans perdre les bénéfices de ses performances antérieures.

De plus, il s'agit aussi de **donner des feedbacks centrés sur les efforts et sur les progrès** pour montrer aux élèves que les habiletés motrices peuvent s'améliorer. Par exemple, déclarer « *Si tu as réussi à inscrire ce but, c'est parce que tu as fait l'effort de te démarquer* » permet en quelque sorte de transmettre un message du

⁹⁸ FROELICH & al. (« Being smart or getting smarter: Implicit theory of intelligence moderates stereotype threat and stereotype lift effects », British Journal of Social Psychology, 2016)

⁹⁹ NICHOLLS (The competitive ethos and democratic education, 1989)

¹⁰⁰ WARBUTON & SPRAY (« Implicit theories of ability in physical education: Current issues and future directions », Journal of Teaching in Physical Education, 2017)

¹⁰¹ MASCRET (« Théories implicites et apprentissages en EPS », Revue EPS n°387, 2020)

¹⁰² MASCRET (« Théories implicites et apprentissages en EPS », Revue EPS n°387, 2020)

¹⁰³ UBALDI (« Faut-il savoir nager ou nager pour savoir », Utopistes ... Nageons !, Contrepied n°7, 2002)

¹⁰⁴ MASCRET (« Théories implicites et apprentissages en EPS », Revue EPS n°387, 2020)

¹⁰⁵ MASCRET (« Théories implicites et apprentissages en EPS », Revue EPS n°387, 2020)

¹⁰⁶ SIMON-MALLERET & al. pour le CRIEPS (« Evaluer et identifier ses progrès en EPS », Revue EPS n°365, 2015)

type « *Si tu poursuis tes efforts et ton investissement, tu risques d'avoir le même résultat* »¹⁰⁷. L'identification des progrès, des efforts peut alors être individuel (e.g., *Oui ! Tu as bien poussé sur ton pied pour aller chercher haut la prise. C'est ça !*) ou collectif (e.g., « *vous vous êtes bien organisés pour vous donner du temps lors des recep-attaques. Bien joué !* »).

Enfin, il nous semble également intéressant de **proposer des activités** dans lesquelles les élèves eux-mêmes adhèrent plutôt à des théories incrémentielles plutôt que figées. Par exemple, en comparaison à une séquence de course de vitesse (e.g., *60m plat*), les élèves pourraient davantage considérer que fournir des efforts lors d'une séquence de course de haies peut leur permettre d'améliorer leur performance. En effet, si la performance en course de vitesse peut être perçue comme étant associée à des facteurs innés, à des dons, la performance en course de haies semble davantage reliée à d'autres facteurs davantage malléables, comme la qualité de franchissement.

6.3.2. Les climats motivationnels

Une seconde piste est à chercher du côté du « climat motivationnel ». Aussi, Ames¹⁰⁸ fut la première à évoquer le concept de « **climat de maîtrise** » comme un climat motivationnel favorisant l'**orientation** et la **réalisation** de buts de maîtrise-approche (tâche-approche et soi-approche) dans les conceptualisations plus récentes.

Pour synthétiser, le modèle du T.A.R.G.E.T¹⁰⁹ propose une schématisation des principes à suivre pour viser la création d'un climat de maîtrise, suscitant la poursuite de buts de soi ou de tâche. Le schéma ci-dessous présente ses principales caractéristiques :

	Climat de compétition	Climat de maîtrise
Tâche	Tous les élèves font la même tâche	Les élèves sont confrontés à des tâches qui sont un défi personnel
Autorité	L'enseignant prend toutes les décisions	Les élèves ont des choix à réaliser et interviennent dans le processus de décision
Reconnaissance	Les encouragements valorisent les meilleures performances	Les encouragements valorisent les progrès et les efforts, les erreurs ne sont pas sanctionnées mais participent au processus
Groupement	Des groupes de niveaux sont explicitement organisés	Formes de groupement flexibles et hétérogènes (tâches individualisées, groupes de besoin, coopération entre groupes)
Evaluation	L'évaluation est publique et se fonde sur le résultat	L'évaluation est confidentielle et prend en compte les progrès réalisés
Temps	Le temps imparti est décidé par l'enseignant et il est le même pour tous	Les élèves peuvent travailler chacun à leur rythme

D'après EPSTEIN (*Family structures and student motivation : a developmental perspective*, 1988)

Une formulation plus récente et synthétique de ce climat motivationnel de maîtrise (tâche et soi) résume un climat soutenant la maîtrise en 6 caractéristiques fondamentales¹¹⁰ :

¹⁰⁷ MASCRET (« Théories implicites et apprentissages en EPS », *Revue EPS* n°387, 2020)

¹⁰⁸ AMES (« Classrooms: Goal structures and students' motivation », *Journal of Educational Psychology*, 1992)

¹⁰⁹ EPSTEIN (« Family structures and student motivation: a developmental perspective », in AMES & AMES, *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*, 1989)

¹¹⁰ TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

1. Présence de **défi personnel** (des critères de réussite personnalisés, exigeants sans être impossible).
2. Des **prises d'initiatives** par les élèves dans le processus d'apprentissage.
3. La **reconnaissance des progrès** réalisés et l'identification des erreurs comme des éléments nécessaires pour l'apprentissage.
4. L'**individualisation** des tâches.
5. La prise en compte des **progrès dans l'évaluation**.
6. Permettre aux élèves de **travailler à leur rythme**.

Enfin, encore une fois, il ne s'agit pas de supprimer toutes traces d'un climat motivationnel orienté vers la performance, afin de permettre aux élèves orientés vers la performance-approche de **réaliser** leur orientation motivationnelle compétitrice. Toutefois, la littérature tend à montrer que l'introduction d'éléments d'un climat de maîtrise joue un rôle « **tampon** » sur les potentiels effets néfastes de la compétition et peut à terme les **réorienter** vers davantage de buts d'approche-maitrise¹¹¹.

Des propositions pour mettre en place une séquence d'enseignement autour de ces climats peuvent être retrouvés en ligne par exemple en course de haie chez Hanula et Llobet¹¹². A un degré plus loin dans la mise à distance de la compétition, il est possible de proposer des séquences « coopératives » en basket ¹¹³ ou football¹¹⁴ par exemple.

6.3.3. Les tâches orthogonales et les évaluations

Plus particulièrement, cette question du climat mixte performance/maitrise s'actualise dans la notion « d'orthogonalité ». Les buts d'accomplissement (performance ou maitrise) sont en effet dits **orthogonaux** c'est à dire indépendants les uns des autres. Il existe des individus extrêmement motivés par la performance **et** par la maîtrise tandis que d'autres ne sont orientés ni vers l'un ni vers l'autre. En fait, en fonction de traits de personnalités initiaux, les individus s'orientent de façon privilégiée vers un ou plusieurs types de but. Il est très difficile de changer ses **orientations motivationnelles** (même si cela reste possible).

Le professeur d'EPS peut donc proposer des situations qui correspondraient à toutes les orientations motivationnelles. Ces situations devraient permettre à la fois de se confronter à autrui (**performance-approche**) mais aussi de constater ses progrès dans des situations exigeantes (**maitrise-approche**). En EPS on peut trouver des propositions de type « Gagner ou perdre avec la manière »¹¹⁵ ou « L'indice de grimpe »¹¹⁶.

Plus finement, en reprenant le modèle 3x2 il est possible de créer des tâches distinguant **tâche-approche** et **soi-approche**. Ainsi, la tâche devrait pouvoir permettre aux élèves de se confronter à un accomplissement valorisé (e.g., *une tâche représentative culturellement et/ou symboliquement*), de se confronter à ses propres résultats antérieurs (e.g., *en donnant des indicateurs lisibles sur ses progrès*) et de se confronter à autrui (e.g., *en introduisant de l'opposition*). Le « relais inversé »¹¹⁷ est un bon exemple de ce type de situation.

¹¹¹ TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

¹¹² <https://docplayer.fr/39505679-Devenir-champion-de-soi-meme-en-course-de-haies-n1.html>

¹¹³ <http://ressources-eps-vd.ch/wp-content/uploads/2017/08/Jeux-coop%C3%A9titif.pdf>

¹¹⁴ https://www.usep94.fr/fichiers/telechargements_generaux/Foot_Ecole/1-Foot_Equitable_Coopetitif/Revue_EPS.pdf

¹¹⁵ MASCRET (« Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière » », *Les Cahiers du CEDRE n°6*, 2006)

¹¹⁶ DECONINCK & DECONINCK (« Escalade. L'indice de grimpe : un indicateur au service de l'apprentissage », *Revue EPS n°364*, 2015)

¹¹⁷ HANULA & LLOBET (« Faire jouer au relais-vitesse pour permettre d'apprendre : le 12 secondes », *Les cahiers du CEDREPS n°11*, 2011)

En outre, la théorie des buts d'accomplissement apporte ainsi quelques perspectives à la question complexe de la place de la performance brute, de la technique et/ou de la progression dans l'évaluation. Certain.e.s auteur.e.s à l'instar d'Humbert¹¹⁸ craignent que le recours massif à la performance relative reviendrait à proposer une « EPS du moins » démobilisant les élèves, les privant de « l'authenticité culturelle » des pratiques sportives, notamment celle du dépassement de soi. A l'inverse, en accord avec les recherches sur les buts motivationnels, d'autres comme Rossi¹¹⁹, indiquent que les indices **de performance relatifs** seraient le moyen de répondre à la volonté de faire réussir tous les élèves en prenant en compte leur hétérogénéité.

7. La théorie de l'intérêt

7.1. La théorie

Une nouvelle approche, beaucoup plus récente, considère que plutôt que d'utiliser des théories globales et de les adapter à l'EPS, il s'agirait plutôt de questionner directement les élèves sur ce qui les pousse à pratiquer en situation d'EPS. Cette théorie de « l'intérêt », un peu à part dans notre exposé, se propose de passer d'une motivation expliquée plutôt par les besoins psychologiques des individus à une motivation suscitée plutôt par l'interaction entre un contexte et un individu¹²⁰.

Cette formalisation issue des travaux de Deci¹²¹ puis de Chen¹²² distingue **l'intérêt individuel** (préférences globales et stables d'un individu vis-à-vis d'un objet) et **l'intérêt en situation** compris comme « l'effet attractant des caractéristiques d'une activité sur les individus » suscité par la perception de certains stimuli dans l'environnement immédiat¹²³.

Une idée centrale est que si l'intérêt individuel est difficilement modifiable à court terme, en revanche, l'enseignant peut influencer l'intérêt en situation. Ce dernier est donc transitoire et fortement dépendant des situations d'apprentissage conçues par les enseignants.

D'après l'approche de Hidi et Renninger¹²⁴, le développement de l'intérêt des élèves peut être modélisé en quatre phases successives qui vont tout d'abord renvoyer à l'intérêt en situation (état psychologique temporaire) puis à l'intérêt individuel (trait psychologique stable et durable). Initialement, la première étape correspond au **déclenchement d'un état d'intérêt en situation** temporaire pour un objet (e.g., une APSA). Une fois que cet état perdure davantage dans le temps avec ce même objet, on parle d'une deuxième phase appelée le **maintien d'un intérêt en situation**. Si cet état est répété à plusieurs reprises et que l'environnement favorise cet engagement, l'enjeu est de parvenir à **l'émergence d'un intérêt individuel**, moins dépendant d'un contexte spécifique. Enfin, l'étape ultime renvoie à l'obtention d'un **intérêt individuel bien développé** qui correspond à un intérêt stable et durable envers un objet.

¹¹⁸ HUMBERT (« « L'EPS du moins », une impasse pour les élèves », *La performance un droit pour toutes et tous !*, Revue Contrepieds HS n°10, 2014)

¹¹⁹ ROSSI (« Elaboration d'indices de performance relative. Conditions de l'ambition pour tous les élèves en EPS ! », *Enseigner l'EPS* n°267, 2015)

¹²⁰ CHEN, & DARST (« Situational interest in Physical Education: a function of learning task design », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2001)

¹²¹ DECI (« The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective », in RENNINGER & al., *The role of interest in learning and development*, 1992)

¹²² CHEN (« Student interest in activities in a secondary physical education curriculum. An analysis of student subjectivity, *Research Quarterly for Exercise and Sport* », 1996)

¹²³ CHEN & al. (« Situational Interest: A Curriculum Component Enhancing Motivation to Learn, *Research quarterly for exercise and sport* », p.3, 2006)

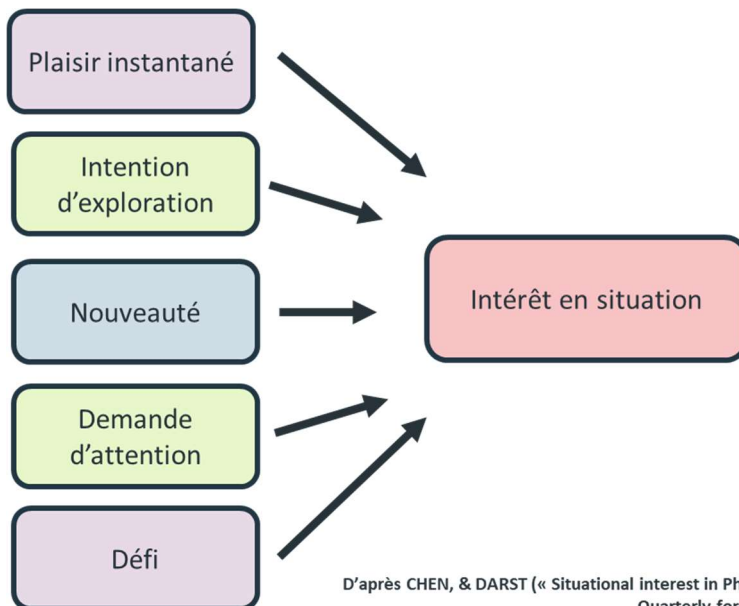
¹²⁴ HIDI & RENNINGER ("The four-phase model of interest development", *Educational Psychologist*, 2006)



D'après HIDI & RENNINGER ("The four-phase model of interest development", *Educational Psychologist*, 2006)

Cinq sources majeures d'intérêt ont été trouvées lors des situations d'EPS :

1. Le **plaisir instantané** : Sentiment positif immédiat. Il est le facteur le plus important¹²⁵.
2. L'**intention d'exploration** : Aspect de l'apprentissage amenant à explorer et découvrir.
3. La **nouveauté** : Déficit d'information entre ce qui est connu et inconnu.
4. La **demande d'attention** : Niveau de concentration et énergie mentale requise.
5. Le **défi** : Niveau de difficulté relatif à l'habileté perçue d'un apprenant. Cette dimension a parfois un impact négatif sur l'intérêt total suggérant qu'un plus haut niveau de défi pourrait conduire à un plus faible intérêt en situation. Ces résultats sont en quelques sortes congruants avec les conclusions de la théorie des buts d'accomplissement ou la question de la balance entre expectation et valence.



D'après CHEN, & DARST (« Situational interest in Physical Education: a function of learning task design », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2001

Dans des études empiriques menées en EPS, un intérêt en situation élevé a été relié positivement à différentes variables telles que le niveau de dépense énergétique¹²⁶, le maintien de l'activité physique en dehors de l'école¹²⁷, le développement de connaissances¹²⁸ ou encore le développement de stratégies d'apprentissages¹²⁹.

¹²⁵ PASCO & SPREUX (« La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en Education Physique », *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 2014)

¹²⁶ DING, SUN, & CHEN ("Impact of expectancy-value and situational interest motivation specificity on physical education outcomes", *Journal of Teaching in Physical Education*, 2013)

¹²⁷ CHEN, SUN, ZHU, & CHEN ("Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2014)

¹²⁸ CHEN, ENNIS, MARTIN, & SUN ("Situational interest – A curriculum component enhancing motivation to learn", in HOGAN, *New development in learning research*, Nova Science Publishers, 2006)

¹²⁹ ROURE, KERMARREC, & PASCO ("Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education". *European Physical Education Review*, 2019)

7.2. Quelles implications pédagogiques et didactiques ?

Les élèves s'engagent donc en EPS soit parce qu'ils perçoivent un lien entre les contenus proposés et leurs préférences personnelles (atteinte de l'intérêt individuel), soit car ils sont attirés par des situations stimulantes proposées par les enseignants (atteinte de l'intérêt en situation). Faciliter un fort intérêt en situation en manipulant ses 5 sources (plaisir instantané, intention d'exploration, nouveauté, demande d'attention, défi) peut donc guider la conception de leçons propices à mobiliser les élèves à court terme afin de leur faire acquérir un fort intérêt individuel et des compétences à plus long terme.

Notamment, il semblerait que pour « mobiliser » les élèves dans un premier temps (phase de déclenchement), le plaisir instantané serait la variable la plus importante, rejoignant en cela les propositions d'une **entrée** par le plaisir immédiat dans la « pédagogie de la mobilisation » portée par le groupe plaisir-AEPPS.

Plus particulièrement, cette approche nous semble présenter l'intérêt d'analyser deux antécédants motivationnels peu parcourus par les autres théorisations : la **demande cognitive** et la **nouveauté**.

De tels résultats indiquent ainsi **qu'augmenter la demande cognitive** favoriserait les intentions d'exploration et donc l'intérêt en situation. Roure et Pasco¹³⁰ conseillent ainsi en sport collectifs de « concevoir des tâches nécessitant peu de déplacements de joueurs mais des **prises d'informations complexes** du porteur de balle sur plusieurs partenaires et plusieurs adversaires » tout en maintenant un haut niveau d'engagement physique en introduisant par exemple des changements de rythme. En outre, il s'agit également le plus possible de **complexifier les processus de décision** en offrant régulièrement la possibilité de gagner selon diverses explorations tactiques. Les auteurs¹³¹ proposent, par exemple, en badminton des matchs de 20 points avec des points « Banco » en cas de smash gagnant, sur amorti dans la rivière ou sur le revers fond de court de l'adversaire. Le premier joueur à valider ces trois points « Banco » spéciaux remportait immédiatement le match en dépit du score.

En second lieu, plus les élèves percevaient de la **nouveauté**, plus ils se sentaient intéressés par la situation et donc plus ils s'engageaient physiquement et cognitivement. Introduire de la nouveauté s'avérerait donc un levier motivationnel efficace. Pourtant, encore une fois la motivation pourrait rentrer en conflit avec les conditions de l'apprentissage. Ubaldi¹³² remarquait déjà les risques de la motivation par la nouveauté : multiplier les APSA, les objectifs par séance, les situations par leçon et les variables par situation procéderait d'un « **zapping didactique** » distrayant mais ne produisant, *in fine*, que d'éternels débutants. En effet, les théories de l'apprentissage convergent vers la conclusion qu'il faut un temps long et de nombreuses répétitions pour transformer une motricité initiale en une motricité plus experte¹³³. Une solution, nous semble être d'introduire de la nouveauté par l'habillage de la tâche, tout en proposant un ciblage du contenu d'enseignement fixe. Les propositions à base de cartes à jouer¹³⁴ ciblant les mêmes contenus pourraient incarner un exemple de cette conciliation. L'utilisation des TICE est également susceptible de générer de la nouveauté dans une situation¹³⁵.

¹³⁰ ROURE & PASCO (« Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire », Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2017)

¹³¹ ROURE & PASCO (« Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire », Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2017)

¹³² UBALDI (« Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? », in UBALDI, Les compétences, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2005)

¹³³ TEMPRADO (« Apprentissage moteur : quel usage des connaissances scientifiques ? », Revue EPS n°340, 2010)

¹³⁴ TERRE (« Des jeux pour apprendre en EPS », Revue EPS n°368, 2015)

¹³⁵ ROURE & PASCO (« Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire », Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2017)

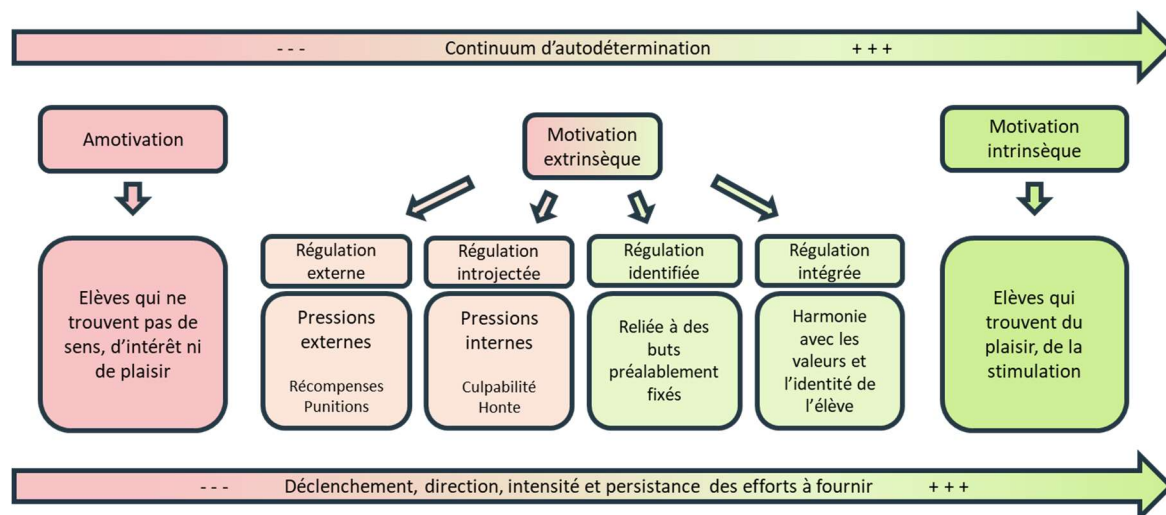
Il a enfin été démontré que les scores de ces dimensions de l'intérêt en situation pouvaient différer en fonction de l'activité de l'enseignant et notamment du type de feedback utilisé¹³⁶.

8. La théorie de l'autodétermination

8.1. La théorie

La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan¹³⁷ postule que la motivation comporte une dimension quantitative (i.e., *un individu est plus ou moins motivé*) mais aussi qualitative (i.e., *pourquoi un individu est motivé*). Aussi, cette théorie présume qu'il existe différents types de motivations pouvant être placées sur un **continuum d'autodétermination**. L'autodétermination correspond à un sentiment de liberté, une absence de contrainte et un choix librement effectué. À l'inverse du sentiment d'autodétermination, on retrouve le sentiment d'être contraint, imposé et asservi.

À droite du continuum, on retrouve les motivations les plus autodéterminées, lorsque le comportement est volontaire, spontané, autonome et émane d'une force jugée interne à l'individu. L'individu a l'impression d'être à l'origine de son engagement. En revanche, à gauche du continuum on trouve les motivations les moins autodéterminées : le comportement apparaît obligé, contraint et émane d'une force jugée externe à l'individu.



D'après Sarrazin et al, («Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination », in *Traité de psychologie positive*, coordonné par Martin-Krumm et Tarquinio, 2011)

Plus précisément on peut distinguer 6 formes de motivations (de la plus autodéterminée à la moins autodéterminée) :

1. **Intrinsèque** : Correspond aux motivations les plus autodéterminées. L'individu se sent libre dans son engagement et s'engage dans une activité pour le plaisir et/ou l'intérêt associés au comportement. Deci et Ryan distinguent 3 types de motivations intrinsèques :

- Motivation intrinsèque à la **stimulation** : L'individu s'engage pour les sensations plaisantes associées à l'activité.

¹³⁶ ROURE, MEARD, LENTILLON-KAESTNER, FLAMME, DEVILLERS, & DUPONT ("The effects of video-feedback on students' situational interest in gymnastics". *Technology, Pedagogy and Education*, 2019)

¹³⁷ DECI & RYAN (« The general causality orientations scale: Self-determination in personality », *Journal of Research in Personality*, 1985) ; DECI & RYAN (« Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective », in DECI & RYAN, *Handbook of self-determination research*, 2002)

- Motivation intrinsèque à la **connaissance** : L'individu s'engage pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre, d'explorer, ou de tenter de comprendre quelque chose de nouveau.
 - Motivation à l'**accomplissement** : L'individu s'engage pour la satisfaction de se défier ou de défier autrui.
2. **Régulation intégrée** : L'individu considère à présent l'activité comme une partie de lui-même, quelque chose de cohérent avec ce qu'il est, ses valeurs et besoins (e.g., « *je cours parce que faire de l'activité physique est en totale adéquation avec mes valeurs/avec qui je suis vraiment* »).
 3. **Régulation identifiée** : Correspond à une motivation pour laquelle l'individu comprend et valorise l'intérêt personnel ou l'importance de réaliser une activité (e.g., « *je cours parce que c'est important pour ma santé* »).
 4. **Régulation introjectée** : L'individu a intériorisé un certain nombre de contraintes (obligations et pressions) qui étaient autrefois externes, comme le sentiment de honte ou de culpabilité (e.g., « *Je vais courir parce que je culpabilise d'avoir mangé une pizza hier* »).
 5. **Régulation externe** : Les comportements sont réalisés uniquement pour répondre à une pression externe, pour obtenir une récompense ou pour éviter une sanction (e.g., « *Je vais courir parce que mon médecin m'y a contraint* » ou « *je fais des efforts en EPS parce qu'aujourd'hui c'est noté !* »).
 6. **Amotivation** : Se caractérise par un manque d'intentionnalité. L'individu ne perçoit plus de lien entre ce qu'il fait et les conséquences de ces actes (il se montre résigné) ou bien l'activité ou le résultat obtenu n'ont aucune valeur à ses yeux (e.g., « *Je ne sais pas pourquoi je cours. Je veux m'arrêter* »).

8.2. Quelles incidences pédagogiques et didactiques ?

Une idée forte de cette théorie est que les motivations les plus autodéterminées (intrinsèque notamment) sont les plus positives. En effet, de très nombreux travaux ont établi une relation positive entre les formes de motivations autodéterminées et le plaisir, l'effort, les émotions positives, la persévérance¹³⁸ en EPS, l'engagement dans l'activité physique en dehors de son contexte d'apparition qu'est l'EPS¹³⁹ ou à la réussite à l'échelle d'un cycle d'EPS¹⁴⁰. En revanche, les formes de motivations les moins autodéterminées sont associées à des conséquences négatives, comme l'anxiété, une moindre persévérance à l'échelle de la leçon, ou encore à un abandon du comportement en dehors du contexte d'apparition¹⁴¹.

Par exemple, Poriau & Delens¹⁴² montrent que lors de la transition entre le lycée et les études supérieures, la réduction significative du niveau d'activité physique s'explique notamment par le fait que les étudiants sont motivés de manière **introjectée** majoritairement (e.g., *par la honte ou la culpabilité*). Or, ce type de motivation n'étant pas favorable à l'engagement au long terme, les étudiants cessent rapidement de pratiquer.

¹³⁸TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

¹³⁹ NTOUMANIS (« A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework », *Journal of Educational Psychology*, 2001)

¹⁴⁰ BOICHE & al. (« Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective », *Journal of Educational Psychology*, 2008)

¹⁴¹ Nous tenons à souligner qu'il ne faut pas tomber dans une vision manichéenne de ces formes de motivation. Les motivations à régulation externe ne sont pas à éviter à tout prix. Elles sont même efficaces à court terme (e.g., *les jours du contrôle les élèves fournissent quantitativement plus d'effort, sont orientés vers le travail...*). Seulement ces motivations tendent à cesser dès que les pressions externes ne sont plus présentes (e.g., *la séance suivante non notée, les élèves s'engagent moins dans l'activité car l'évaluation vient d'être réalisée*).

¹⁴²PORIAU & DELENS (« Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures », *Ejournal de la recherche et de l'intervention en éducation physique et sport*, 2017)

D'ailleurs, pour faire le lien avec les autres théories, des recherches récentes suggèrent que le « **pourquoi** » de la motivation, c'est-à-dire son caractère autodéterminé ou non, **prédit davantage** l'engagement à moyen et long terme que le « **quoi** » de la motivation, c'est-à-dire le but d'accomplissement poursuivi ou les attentes de succès¹⁴³. En d'autres termes être motivé par **la performance-approche de façon intégrée** (e.g., « *je veux être le meilleur parce que c'est ce que je suis* ») génère davantage de persévérance et moins d'abandon qu'être motivé par **l'approche de soi de façon extrinsèque** (e.g., « *je veux améliorer mon temps au 400m parce que mes parents m'y obligent* »).

Pourtant, au regard de l'environnement scolaire, il peut sembler presque utopique de viser la motivation intrinsèque chez tous les élèves. En effet, les activités proposées ne sont pas toujours à priori stimulantes ou plaisantes, à l'image des douleurs associées à l'effort en demi-fond. Les connaissances nouvelles n'apparaissent pas directement comme plaisantes aux yeux des élèves pour qui l'EPS n'est pas nécessairement une discipline d'apprentissage. En outre, les situations n'apparaissent pas toujours comme des défis suscitant l'accomplissement des élèves¹⁴⁴.

La question centrale devient alors de savoir comment inciter les élèves à s'inscrire dans des motivations autodéterminées, afin de favoriser leur engagement sans faire appel à des pressions externes (e.g., *la sanction, la note*).

8.3. Comment favoriser les motivations les plus autodéterminées ?

D'après la séquence causale en 4 étapes de Vallerand¹⁴⁵, l'enseignant en EPS/l'intervenant sportif, peut jouer sur un réseau de **facteurs sociaux** durant les leçons. Ces facteurs sont multiples : les feedbacks donnés aux élèves (consignes), le climat des tâches (compétition, coopération), les groupes (affinitaire ou non, de niveau, de besoin), la réussite dans les tâches... Pour synthétiser l'influence de ces facteurs, on parle de « **climat motivationnel** » compris comme « l'ensemble des éléments du contexte social instauré par une personne en situation d'autorité »¹⁴⁶.

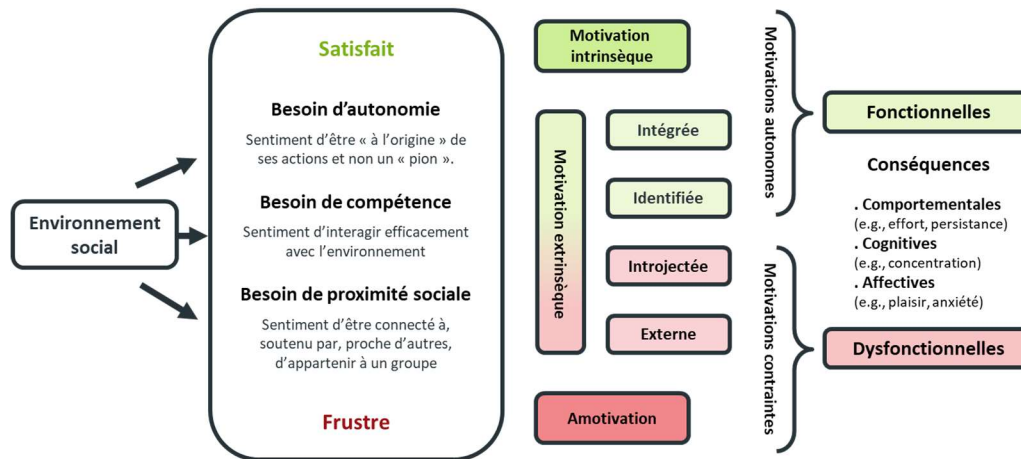
En retour, le climat motivationnel instauré par l'intervenant **satisfait ou frustré** 3 besoins fondamentaux humains, identifiés par la théorie de l'autodétermination. Lorsque ces 3 besoins sont satisfaits, les individus tendent à adopter des motivations autodéterminées. À l'inverse, lorsque ces 3 besoins sont frustrés, les individus tendent à adopter des motivations non-autodéterminées.

¹⁴³ VANSTEENKISTE & al. (« A. Moving the achievement goal approach one step forward : Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals », *Educational Psychologist*, 2014) ; GAUDREAU & al. (« Achievement goals and their underlying goal motivation : does it matter why sport participants pursue their goal ? », *Psychologica Belgica*, 2016)

¹⁴⁴ TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

¹⁴⁵ VALLERAND (« Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », *Advances in Experimental Social Psychology*, 1997)

¹⁴⁶ TESSIER & al. (*La motivation*, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2013)



D'après une adaptation de SARRAZIN (cours de M2, Grenoble)
 inspiré de VALLERAND (« Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », *Advances in Experimental Social Psychology*, 1997)

Pour Deci et Ryan¹⁴⁷, il existe ainsi **3 besoins fondamentaux** présents chez chaque être humain :

1. Le **besoin de compétence** : C'est le besoin d'interagir efficacement avec son environnement et de contrôler les éléments qui l'amène au succès dans une tâche particulière.
2. Le **besoin d'autonomie** : C'est le besoin de chaque individu de se sentir librement à l'origine de son comportement, plutôt qu'un « pion qu'on manipule »¹⁴⁸
3. Le **besoin de proximité sociale** : Ce besoin recouvre les sentiments d'être connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir des soins et de l'attention à des/de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social.

De manière globale, pour satisfaire ces trois besoins, Tessier, Sarrazin & Trouilloud¹⁴⁹ mettent en avant 3 caractéristiques principales d'un climat pédagogique adapté : 1- la possibilité pour les élèves d'avoir des **choix**, 2- la **justification** des objectifs, situations, règles, leçons et 3- l'attitude **empathique** de l'enseignant pour devenir un autrui significatif pour l'élève.

D'ailleurs, des études expérimentales mettent en évidence que la formation des enseignants à la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves à travers la mise en place d'un climat pédagogique adapté favorise des formes de motivations autodéterminées chez les élèves. En retour, ces élèves font davantage d'efforts en EPS¹⁵⁰ ou témoignent d'une intention supérieure d'être actif physiquement en dehors du cours d'EPS¹⁵¹.

Globalement, le climat motivationnel peut alors être spécifié selon 3 axes :

1. **Structure contre chaos** : Une organisation structurée de la classe soutient le besoin de compétence en fournissant des attentes claires, des tâches adaptées aux possibilités de chacun contenant un défi

¹⁴⁷ DECI & RYAN (« The general causality orientations scale: Self-determination in personality », *Journal of Research in Personality*, 1985) ; DECI & RYAN (« Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective », in DECI & RYAN, *Handbook of self-determination research*, 2002)

¹⁴⁸ DECHARMS (Personal causation : The internal affective determinants of behavior, 1983) repris par TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

¹⁴⁹ TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

¹⁵⁰ TESSIER, SARRAZIN & NTOUMANIS (« The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education », *Contemporary Educational Psychology*, 2010) ; ESCRIVA-BOULLEY & al. (« Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity », *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2018)

¹⁵¹ CHEON, REEVE & MOON (« Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2012) ; CHATZISARANTIS & HAGGER (« Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation », *Psychology & Health*, 2009)

authentique à surmonter. En revanche une organisation « chaotique » de la classe, reste vague sans fournir d'attentes explicites, propose une tâche unique ou des tâches inadaptées, et des feedbacks négatifs inconsistants et imprévisibles. Le « chaos » perçu tend alors à frustrer le besoin de compétence. Ainsi favoriser les motivations autodéterminées ne peut être « **un faux-fuyant** » où sous couvert de soutenir l'autonomie, l'enseignant se retire et laisse les élèves se perdre dans l'implicite.

2. **Soutien de l'autonomie contre coercition** : un climat soutenant l'autonomie satisfait le besoin d'autonomie de l'élève en laissant des choix ou en les justifiant aux élèves. A l'inverse un climat de coercition frustre le besoin d'autonomie en s'appuyant sur des renforçateurs externes en induisant pression ou culpabilité, en ne justifiant pas les choix imposés.
3. **Implication contre hostilité** : Un enseignant s'impliquant affectivement auprès des élèves tend à satisfaire leur besoin de proximité sociale. En revanche un enseignant perçu comme hostile en exprimant de la froideur voire de l'agressivité frustre leur besoin de proximité sociale

Il est à remarquer également que nombres de comportements sont « **neutres** ». Ils n'ont pas d'influence sur la satisfaction ou la frustration les besoins fondamentaux.

8.3.1. Besoin de compétence

Pour ce qui relève de la satisfaction du besoin de compétence, le schéma ci-dessous reprend quelques leviers pour la favoriser. Pour une discussion plus approfondie sur le besoin de compétence nous vous renvoyons aux premiers chapitres de ce document.

Comportements qui « soutiennent » ou « frustrent » le **besoin de compétence de l'élève**

Organisation structurée de classe : SOUTIEN



- Communique des attentes claires (buts concrets)
- Donne des tâches adaptées aux possibilités de chacun, contenant un défi à surmonter.
- Fournit des encouragements, trucs, conseils pour progresser.
- Délivre des feedbacks de performance qui sont consécutifs aux tentatives faites, opportuns, consistants et prévisibles.
- Aide à expliquer les succès/échecs en terme « interne », « contrôlable » et « instable »

Organisation « chaotique » de classe : FRUSTRE



- Ne communique pas d'attentes claires
- Donne une tâche unique ou des tâches inadaptées ... peu variées
- Pas d'encouragements, ni conseils pour progresser (« magie de la tâche »)
- Délivre des feedbacks négatifs et/ou inopportuns, inconsistants et imprévisibles.
- Expliquer les échecs en terme « interne », « incontrôlable » et « stable » (t'es pas doué)

152

8.3.2. Besoin d'autonomie

Plus spécifiquement, laisser de l'autonomie n'apparaît pas si évident.

En effet, le métier d'élève n'est **pas librement choisi**. Il s'exerce en permanence sous le contrôle d'un tiers, dans ses moindres modalités, et se trouve fréquemment soumis au principe de l'évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de son caractère¹⁵³ dans des APSA obligatoires imposées et évaluées plutôt que choisies et libres. Plus encore, les enseignants tendent malgré eux à se montrer davantage

¹⁵² Ces schémas de soutien et de frustration des besoins sont largement inspiré des cours de SARRAZIN en licence de Grenoble

¹⁵³ PERRENOUD (Métier d'élève et sens du travail, 1994)

contrôlants envers les étudiants qu'ils jugent les moins autonomes, enclenchant un cercle vicieux vers des motivations moins autodéterminées¹⁵⁴.

Aussi, si laisser toute l'autonomie à l'élève apparaît difficile, il nous semble d'autant important de leur offrir des espaces de choix.

A cet égard, Wulf et collaborateurs¹⁵⁵ montrent, par exemple, que même le fait de laisser des choix en apparence « insignifiants » serait susceptible de combler le besoin d'autonomie des individus. En effet, leur expérience révèle que laisser le choix de l'ordre dans lequel réaliser des ateliers en musculation pouvait satisfaire le besoin d'autonomie des participants, augmentant leur motivation intrinsèque se traduisant par une augmentation significative du temps d'engagement moteur.

Dans cette optique Trouilloud et collaborateurs¹⁵⁶ parlent d'une « **pédagogie des tout petits choix** ». Ces choix récurrents, en apparence insignifiants, laissent l'impression aux élèves d'être plus autonomes. Ils peuvent consister à simplement laisser aux élèves le choix parmi 2 ou 3 situations en badminton, laisser le choix de la difficulté de la voie en escalade ou d'un parcours en course de durée.

D'ailleurs, même dans le cadre d'exercices difficiles, parfois pénibles, comme la course au-dessus du seuil ventilatoire, laisser le contrôle du niveau d'intensité (dans une fourchette) et du moment où s'arrêter semble favoriser une perception de l'effort et des émotions plus positive pour les personnes en situation d'obésité¹⁵⁷. A l'inverse, imposer une intensité importante peut conduire à une réaction affective négative. Or, rappelons-le, à la sortie du système scolaire, si l'activité est perçue comme déplaisante, elle sera souvent évitée même si elle est bénéfique pour la santé¹⁵⁸. Ce résultat interroge le sempiternel « donner le goût de l'effort » aux élèves par l'EPS se traduisant trop souvent par une forme de dolorisme (e.g., *le leitmotiv* « *no pain no gain* ») Cette approche doloriste, sans laisser de choix, peut le plus souvent aboutir à des émotions négatives et donc à terme au dégoût de l'effort.

En outre, sur une plus grande temporalité, il nous semble possible de lier ces « petits choix » avec des « choix » quand l'enseignant délègue progressivement l'échauffement ou lorsque régulièrement, 15 minutes à la fin de la séance peuvent être consacrées à travailler la voie et la technique de son choix par exemple. Enfin le soutien de l'autonomie peut être filé par de plus « grand choix » en rendant l'élève acteur lors de projets d'envergure finalisant les cycles à l'image des propositions déjà ancienne de Delignières & Garsault¹⁵⁹.

De plus, à l'échelle de la régulation de la classe, il s'agit également d'éviter le **langage contrôlant** (e.g., « *tu dois* », « *il faut* », « *tu te mets là* ») pour préférer des formulations laissant la place à la perception d'un libre arbitre (e.g., « *je vous invite à...* », « *tu peux te placer là si tu souhaites...* »). Dans le même ordre d'idée Dupont, Carlier, Gérard et Delens¹⁶⁰ montrent que les négociations dites « **intégratives** » où l'enseignant, comme les élèves, prennent en compte les besoins de l'autre et trouvent ensemble un compromis, favorisent une perception d'autonomie élevée. En revanche les négociations que les auteurs appellent « **distributives** », où

¹⁵⁴REEVE (« How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement », *Journal of Educational Psychology*, 2013)

¹⁵⁵ WULF, FREITAS & TANDY (« Choosing to exercise more: Small choices increase exercise engagement », *Psychology of Sport and Exercise*, 2014)

¹⁵⁶ TROUILLOUD, TESSIER & SARRAZIN (« Stéréotypes et engagement des élèves en EPS », in FONTAYNE & CHALABAEV, *Les stéréotypes*, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

¹⁵⁷ BOROWIK, TESSIER & FLORE (« Réponse affective à l'exercice chez la personne obèse », in CAMPO & LOUVET, *Les émotions en sport et en EPS*, 2016)

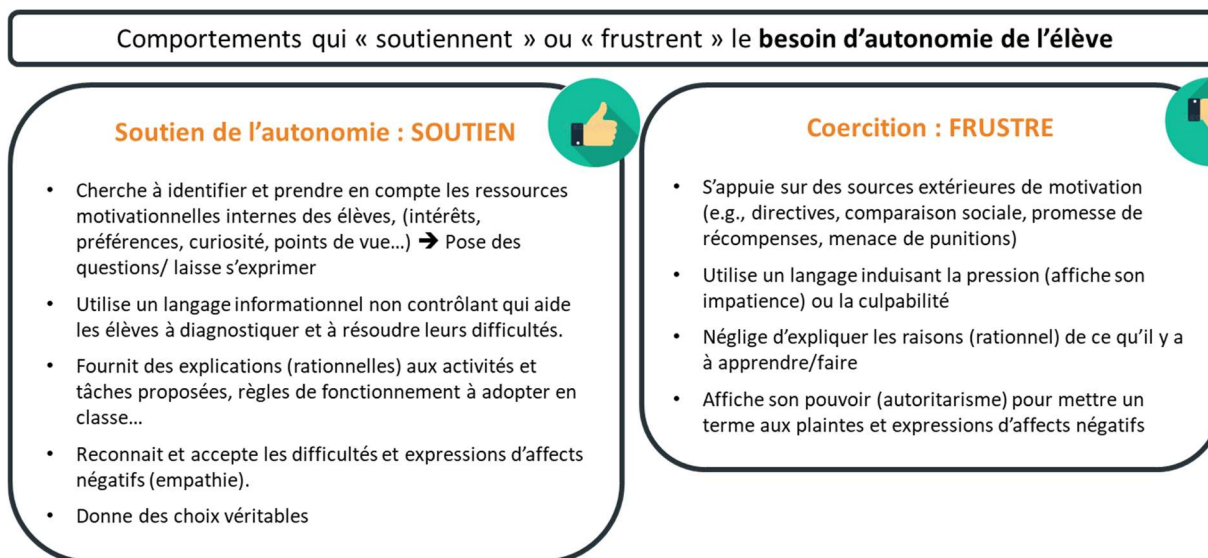
¹⁵⁸ BOROWIK, TESSIER & FLORE (« Réponse affective à l'exercice chez la personne obèse », in CAMPO & LOUVET, *Les émotions en sport et en EPS*, 2016)

¹⁵⁹ BOROWIK, TESSIER & FLORE (« Réponse affective à l'exercice chez la personne obèse », in CAMPO & LOUVET, *Les émotions en sport et en EPS*, 2016) reprenant notamment EKKEKAKIS & LIND (« Exercise does not feel the same when you are overweight : the impact of self-selected and imposed intensity on affect and exertion », *International Journal of Obesity*, 2006)

¹⁶⁰ DUPONT & al. (« Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 2009)

l'enjeu de pouvoir conduit à l'imposition d'une autorité plus verticale, sont associés négativement au sentiment d'autonomie des élèves.

Enfin, lorsque donner le choix à l'élève n'est pas possible ou souhaitable, il appartient à l'enseignant de justifier les choix qu'il a lui-même effectués. De cette façon il contribuera à orienter les élèves vers des **motivations identifiées** en leur permettant d'identifier personnellement ce à quoi peuvent leur servir les situations d'EPS. Par exemple, est motivé de manière identifiée un élève qui espère améliorer sa VMA pour progresser au football lors d'un cycle de demi-fond. Ces motivations identifiées dépassent le « **seuil d'autodétermination** » et donc prédisent à moyen et long terme un engagement plus conséquent et durable. Dans cette perspective, nous pouvons évoquer par exemple les propositions de Buchs et Mayeko¹⁶¹.



8.3.3. Besoin de proximité sociale

Afin de satisfaire, le besoin **de proximité sociale** il s'agirait 1- De permettre aux élèves de tisser des liens affectifs entre eux et 2- De s'impliquer auprès des élèves afin de devenir un autrui significatif.

En premier lieu, permettre aux élèves de créer une affiliation sociale implique d'imaginer le plus possible des situations d'apprentissage en groupe, voire en groupe stables et affinitaires.

Ensuite, la Théorie de l'Autodétermination va sans le sens d'une **implication affective** auprès des élèves. Si ces derniers propos semblent parfois tomber sous le sens, ils permettent toutefois d'éclairer un débat d'actualité sur la place de la relation affective dans l'enseignement. Si pendant longtemps une forme de neutralité, de distance professionnelle a été érigée comme attitude d'enseignement, aujourd'hui des auteur.e.s suggèrent une attitude plus proche de « bienveillance inconditionnelle »¹⁶² voire « d'amour compassionnel »¹⁶³.

¹⁶¹ BUCHS & MAYEKO (« Le défi du Burger », *Revue EP&S* n°372, 2016)

¹⁶² DELIGNIERES (« Une bienveillance inconditionnelle : réflexions sur les relations enseignant-élèves », Le site de Didier Delignières, 17/05/2016) <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/05/17/une-bienveillance-inconditionnelle-reflexions-sur-les-relations-enseignant-eleves>

¹⁶³ VIRAT (Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants, *Thèse de doctorat*, 2014)

Comportements qui « soutiennent » ou « frustrent » le **besoin de proximité sociale de l'élève**

Implication personnelle : **SOUTIEN**



- Partage des ressources personnelles (temps, attention, énergie, intérêt, and soutien affectif)
- Possède une connaissance approfondie des élèves
- Fait preuve de respect, compréhension... affection
- Se préoccupe des soucis/ problèmes des élèves et témoigne de l'attention)

Hostilité : **FRUSTRE**



- Est indifférent aux soucis/problèmes des élèves
- Ne s'occupe pas d'eux
- Exprime de la froideur voire du rejet, de l'hostilité

8.4. La question épineuse de l'évaluation

À priori, les liens entre la motivation intrinsèque et la motivation à régulation externe pourraient sembler relativement simples et univoques. Surajouter des récompenses ou des punitions à un individu déjà motivé intrinsèquement, permettrait d'accroître sa quantité totale de motivation. Dès lors, même pour des élèves déjà motivés par l'activité en elle-même, ajouter une notation ne ferait qu'augmenter leur motivation. Il s'agirait là d'une conception « **additive** » de la motivation.

À l'analyse, les liens apparaissent plus complexes.

Les « **renforceurs externes** », c'est à dire l'ensemble des leviers motivant extrinsèquement comme des sanctions, punitions, récompenses ou évaluations¹⁶⁴ peuvent agir comme autant de sur-justifications qui érodent à long terme la motivation intrinsèque des élèves en les amenant progressivement à se penser comme des « pions » qu'on manipule¹⁶⁵. Plutôt que de sentir à l'origine de son comportement, l'élève aura l'impression d'être contraint, obligé par ces renforceurs, amenuisant le besoin d'autonomie et donc à moyen et long terme sa motivation intrinsèque. En bref, les renforceurs externes comme l'évaluation sommative contribueraient à fragiliser les motivations les plus autodéterminées.

Pourtant parfois, les évaluations permettent améliorer la motivation intrinsèque. Pourquoi ?

La théorie de l'autodétermination est composée de plusieurs « mini-théories ». Parmi celle-ci, la théorie de **l'évaluation cognitive** est particulièrement éclairante. En effet, elle stipule que les renforceurs externes comme la note peuvent être perçus de deux manières différentes :

Dans une première perspective, ils peuvent être perçus comme une **entrave au libre arbitre** de l'individu, comme une tentative de contrôle extérieur. Dans ce cas, ces renforceurs vont amener l'élève à se sentir contraint donc moins autodéterminé. Étant moins autodéterminés, les élèves vont à terme moins s'engager et moins persévérer.

En revanche, dans une seconde perspective, les renforceurs externes seront perçus par l'élève d'un point de vue informationnel comme un signe, un **témoin de compétence**. Une évaluation positive peut ainsi satisfaire le besoin de compétence des élèves/sportifs. Ici, les « renforceurs externes » jouent donc favorablement sur le besoin fondamental de compétence. En comblant ce besoin fondamental, l'élève sera alors davantage autodéterminé et persévérera davantage dans les apprentissages.

¹⁶⁴ DECI & RYAN (« Self-Determination research: Reflections and future directions », in DECI & RYAN, *Handbook of self-determination research*, 2002)

¹⁶⁵ DECHARMS (*Personal causation: The internal affective determinants of behavior*, 1983) repris par TESSIER, SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue Française de Psychologie*, 2006)

C'est donc la perception que l'élève a de l'évaluation qui compte davantage que le contexte objectivement évaluatif. La façon dont l'enseignant présente, met en scène, parle autour de l'évaluation apparaît alors comme cruciale.

8.5. Motivation intrinsèque et passion

Une perspective intéressante de la Théorie de l'Autodétermination est son lien avec le développement de la passion pour le sport.

Vallerand et collaborateurs¹⁶⁶ décrivent la **passion** comme une forte inclination envers une activité aimée pour laquelle l'individu trouve du sens, investit du temps et de l'énergie. Elle devient centrale dans l'identité de la personne (e.g., « *un individu ne cours pas seulement, il devient un coureur* »).

Dans cette idée, les passions peuvent être **harmonieuse** ou **obsédantes** en fonction de la façon dont elles ont été intégrées dans le Soi. Elles sont obsédantes lorsque la forme passionnelle prend le contrôle de l'individu, qu'il ne peut contrôler son besoin de pratiquer, provoquant des conflits avec ses autres occupations, notamment sa vie sentimentale et sociale. L'individu privé pour un temps de sa passion aura des difficultés à se concentrer sur d'autres activités, éprouvera de l'anxiété, s'approchant en ce sens d'une forme d'addiction. À l'inverse pour les passions dites harmonieuses, l'activité occupe un temps important mais pas démesuré dans la vie de l'individu, elle n'empiète pas sur les autres sphères.

En ligne avec la théorie de l'autodétermination, le point clé est que les motivations identifiées, intégrées et intrinsèques tendent à favoriser les passions harmonieuses, privée de pression sociale. À l'inverse les motivations introjectées ou externes tendent à induire des passions obsédantes. Par exemple, les individus qui se mettent à faire de l'exercice physique de manière compulsive pour atteindre un idéal physique ou performatif valorisé au plan social, plutôt que pour le plaisir associé à la pratique, pourraient être davantage susceptibles de développer des passions obsédantes.

À l'heure où des auteurs comme Dubet et Duru-Bellat¹⁶⁷ ou Delignières¹⁶⁸ invitent à faire de la passion une des finalités de l'enseignement à l'école, cette réflexion nous amène à penser l'autodétermination à l'échelle de la scolarité, en filant les climats de classes soutenant les besoins fondamentaux à l'échelle du cycle de la scolarité, de l'équipe pédagogique, de l'AS.

Dans une autre perspective, la notion de passion interroge également **l'activité des enseignants**. En effet, chez les enseignants son développement apparaît comme particulièrement favorable. Les passions harmonieuses notamment améliorerait les comportements propices aux apprentissages des élèves et à la satisfaction au travail, tout en prévenant en partie le Burn out¹⁶⁹. Parallèlement, chez les enseignants, les formes de motivations les plus autodéterminées sont elles-mêmes associées à la recherche de défis quotidiens, à la recherche d'innovations pédagogiques ou à la participation en formation continue¹⁷⁰.

Cependant les professeurs subissent un nombre de renforçateurs externes croissants. Ainsi, « d'au-dessus », ils perçoivent la pression de contrôle de leur hiérarchie et des programmes à boucler. Et « d'en dessous », ils perçoivent des élèves comme amotivés ou motivés extrinsèquement, ce qui a pour effet de diminuer leur

¹⁶⁶VALLERAND & al. (« Les Passions de l'âme : On Obsessive and Harmonious Passion », *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003)

¹⁶⁷DUBET & DURU-BELLAT (*10 propositions pour changer l'école*, 2015)

¹⁶⁸ DELIGNIERES (« Au-delà du plaisir : construire la passion », Le site de Didier Delignières, 29/04/2016)

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/29/au-dela-du-plaisir-construire-la-passion/>

¹⁶⁹CARBONNEAU & al. (« The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes », *Journal of Educational Psychology*, 2008)

¹⁷⁰GOROZIDIS & PAPAIOANNOU (« Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations », *Teaching and Teacher Education*, 2014)

propre motivation intrinsèque à exercer le métier¹⁷¹. Ce constat est d'autant plus problématique que par effet de contagion motivationnelle, plus un enseignant est motivé de manière autodéterminée plus il rend, par son attitude explicite ou implicite, ses élèves autodéterminés¹⁷². Une spirale délétère peut alors s'enclencher.

Sans faire correspondre terme à terme cette proposition à la théorie de l'autodétermination, il semble intéressant de soulever ici la question de la **spécialisation** des enseignants d'EPS, plus ou moins passionnés par certaines APSA. D'ailleurs Delignières, à ce sujet, va jusqu'à affirmer qu'il n'y aurait « presque que des avantages à ce que chaque enseignant se consacre essentiellement aux activités pour lesquelles il a construit une passion particulière »¹⁷³.

A un niveau plus individuel, l'équipe pédagogique peut tenter de créer un climat scolaire soutenant l'autonomie de chacun de ses membres : Proposer un maximum de travaux et projets collectifs pour favoriser la proximité sociale enseignante, liberté pédagogique pour satisfaire le besoin d'autonomie, formation continue, soutien et félicitations des collègues ou inspection bienveillante pour favoriser son sentiment de compétence. A cet égard, il est à noter que les enseignant.e.s Français sont de ceux qui coenseignent et collaborent entre eux le moins en Europe alors que la coopération entre enseignant est reliée à des motivations plus adaptatives¹⁷⁴. Plus généralement des « petites » initiatives émergent pour favoriser la motivation des enseignant.e.s : « boîte à expérience » dans laquelle les élèves peuvent décrire anonymement une expérience positive qu'ils ont eu cette semaine, « post-it » dans la salle des professeurs présentant leurs réussites de la semaine.

9. L'effet Pygmalion

9.1. La théorie

Rosenthal & Jackobson¹⁷⁵ sont les premiers auteurs à mettre en évidence et conceptualiser « l'effet Pygmalion ». Il s'agit d'une **prophétie « auto-réalisatrice »**, c'est-à-dire une croyance a priori fautive ou inexacte qui finit par produire sa propre réalité. L'effet Pygmalion « consiste à effectuer des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser »¹⁷⁶. Les élèves perçus en début d'année comme bons par l'enseignant auront davantage tendance à le devenir (même si à l'origine c'est faux), notamment en raison de l'adoption de comportements différenciés par l'enseignant. On retrouve un effet inverse pour les élèves en difficulté. Pour résumer le mécanisme¹⁷⁷ :

1. L'enseignant **formule des attentes différenciées** vis-à-vis de chaque élève. Ces attentes sont plus ou moins conscientes et se basent parfois sur des stéréotypes de sexe ou d'apparence physique (e.g., *corpulence perçue, féminité ou masculinité perçue plus ou moins marquée*).
2. En fonction de ces attentes, l'enseignant aura un **traitement différencié** avec chaque élève. En cas d'attente élevée les professeurs ont tendance 1- à créer un climat affectif plus chaleureux et notamment un climat soutenant l'autonomie en laissant par exemple plus d'autonomie et de choix 2- à donner plus d'informations sur les performances réalisées, 3- à faire apprendre plus de contenus et

¹⁷¹ VAN DEN BERGH & al. (« Research on Self-determination in Physical Education: Key Findings and Proposals for Future Research », *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2014)

¹⁷² RADEL (L'inconscient motivationnel et sa place dans la théorie de l'autodétermination, *Thèse de doctorat*, 2009)

¹⁷³ DELIGNIERES (« Construire la passion d'une vie sportive et artistique en EPS », *L'EPS est santé*, Contre-Pied Hors-série n°16, p. 36, 2016)

¹⁷⁴ PISA (Effective Teacher Policies, 2019)

¹⁷⁵ ROSENTHAL & JACKOBSON (*Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*, 1968)

¹⁷⁶ CHALABAEV & FONTAYNE (« les effets situationnels des stéréotypes », in CHALABAEV & FONTAYNE *Les stéréotypes*, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

¹⁷⁷ TROUILLOUD & al. (« Stéréotypes et engagement des élèves en EPS », in CHALABAEV & FONTAYNE, *Les stéréotypes*, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

des contenus plus exigeants et 4- à donner plus d'opportunités de répondre et de poser des questions. C'est l'inverse pour les élèves en difficulté.

3. En fonction de ce traitement différencié, les élèves vont **plus ou moins progresser**. Les élèves pour lesquels l'enseignant avait des attentes élevées, ayant reçu un traitement plus porteur pour l'apprentissage, vont davantage progresser, confirmant insidieusement les croyances initiales du professeur. C'est l'inverse pour les élèves perçus initialement en difficulté par l'enseignant : ils vont moins apprendre.
4. L'enseignant **réévalue** consciemment (ou non) le niveau de chaque élève et se voit souvent confirmer son diagnostic initial. La croyance s'est auto-réalisée.

Il est important de souligner que l'effet n'est bien sûr pas systématique et est d'amplitude souvent limité¹⁷⁸.

D'une part, il est souvent assez critiqué : est-ce que les attentes se réalisent parce que l'enseignant a effectivement adopté un comportement différencié ou est-ce qu'elles se réalisent parce qu'au final les évaluations initiales des élèves sont souvent plutôt justes ?

Ensuite, parfois les élèves peuvent être peu enclins à se conformer aux attentes de l'enseignant produisant des **effets contre-intuitifs**¹⁷⁹. Chalabaev & Fontayne donnent l'exemple d'un élève obèse à qui l'enseignant accorde un bonus de 30 secondes de marche pendant une situation de 12 minutes de course. Il décide alors de ne pas utiliser son bonus, précisément pour montrer à l'enseignant qu'il le sous-estime, et de s'engager davantage dans l'activité. Dans ce cas, l'effet des attentes est inverse en poussant l'élève vers l'engagement et donc l'apprentissage.

9.2. Quelles incidences pédagogiques et didactiques ?

Il est naturel, chez tout enseignant, d'élaborer des attentes différenciées, parce que chaque élève est différent.

« Dans la mesure où ces attentes sont précises et régulièrement actualisées, elles sont une aide à la planification de l'apprentissage des élèves. Cependant, lorsqu'elles « reposent sur de mauvais indicateurs (e.g., des préjugés et des stéréotypes erronés), et/ou lorsqu'elles sont trop rigides, alors elles sont susceptibles de générer des inégalités entre les élèves »¹⁸⁰.

Toutefois, il est possible d'inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour tous les élèves maximisant ainsi leur réussite, d'autant plus que certains travaux suggèrent que les **attentes positives** ont des effets plus puissants que les attentes négatives¹⁸¹. Il nous apparaît alors opportun de s'efforcer à formuler un niveau d'attente élevé pour chaque élève, de « rester **fermes et ambitieux** sur les contenus d'apprentissage » comme le propose Ubaldi¹⁸² même pour les élèves *à priori* les plus éloignés des acquisitions scolaires.

De plus, si les enseignants ne sont pas forcément conscients de l'effet de leurs attentes, **sensibiliser les enseignants** sur leurs incidences comportementales permettrait de favoriser des climats de classe offrant des traitements plus équitables. Enfin, pour faire le pont avec la théorie précédente, Trouilloud, Tessier &

¹⁷⁸ TROUILLOUD & al. (« Stéréotypes et engagement des élèves en EPS », in CHALABAEV & FONTAYNE, Les stéréotypes, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

¹⁷⁹ CHALABAEV & FONTAYNE (« les effets situationnels des stéréotypes », in CHALABAEV & FONTAYNE, Les stéréotypes, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

¹⁸⁰ TESSIER SARRAZIN & TROUILLOUD (« Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », Revue Française de Psychologie, 2006)

¹⁸¹ TROUILLOUD, TESSIER & SARRAZIN (« Stéréotypes et engagements des élèves », Les stéréotypes, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

¹⁸² Nous vous renvoyons ici aux propositions d'Ubaldi en milieu dit « difficile » et notamment : UBALDI (« Introduction », in UBALDI, L'EPS dans les classes difficiles, Dossier EPS n°64, 2006)

Sarrazin¹⁸³ indiquent que les effets négatifs de l'effet pygmalion sont moins importants lorsque le climat de classe soutient l'autonomie.

10. Conclusion

Ainsi, nous avons souhaité montrer à travers ce document que les leviers pédagogiques et didactiques sont multiples pour développer les motivations des élèves, elles-mêmes protéiformes.

Il ne s'agissait pas de livrer de « recette magique » pour engager les élèves mais plutôt de chercher à faire voir comment les théories pouvaient permettre d'éclairer les situations vécues au quotidien dans les classes ou les associations et de nourrir des débats autour des conceptions des enseignants d'EPS sur le terrain. Nous espérons que ce travail suscite un questionnement personnel et ouvre à des pistes d'intervention, dont l'exploration reste l'apanage de l'enseignant. En effet, c'est bien lui qui en dernier lieu, à travers son expérience et sa sensibilité, peut faire émerger certaines motivations chez ses élèves, ancrés dans un contexte de classe singulier.

Ce document cherche à appuyer les liens recherche-pratique. Liens qui nous semblent d'autant plus difficiles à établir à l'heure d'une multiplication des théories motivationnelles qui, si elles gagnent en finesse d'analyse, perdent parfois en clarté et en opérationnalisation.

À nouveau, nous souhaitons souligner que cette synthèse n'a pas vocation à être exhaustive. Aussi nous invitons le lecteur intéressé – ou motivé – à approfondir certaines connaissances. Par exemple, de nouvelles recherches en EPS émergent pour compléter ou dépasser les précédentes s'intéressant à la gamification des dispositifs d'apprentissages¹⁸⁴, à la question des outils numériques¹⁸⁵, aux motivations automatiques pour l'activité physique¹⁸⁶ ou encore au rôle de l'espoir¹⁸⁷ dans la dynamique motivationnelle.

¹⁸³ TROUILLOUD, TESSIER & SARRAZIN (« Stéréotypes et engagements des élèves », Les stéréotypes, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

¹⁸⁴ FERNANDEZ-RIO & AL. (« Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers », Physical Education and Sport Pedagogy, 2020)

¹⁸⁵ ROURE (« Impact des technologies numériques sur la motivation des élèves en éducation physique au sein du style d'enseignement par la découverte guidée », Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2019)

¹⁸⁶ CHEVAL, SARRAZIN & RADEL (« Processus automatiques et activités physiques bénéfiques pour la santé », L'année psychologique, 2016)

¹⁸⁷ DELAS, MARTIN-KRUMM & FENOUILLET (« La théorie de l'espoir : une revue de la question », Psychologie Française, 2015)