

MOTIVATION ET PRATIQUE SPORTIVE

MLH

2005-2006

« La psychologie de la motivation considère qu'elle a pour tâche de répondre à la question **pourquoi** quand celle-ci se rapporte au comportement » Baker et Whiting (1992). Psychologie et Pratiques Sportives. Vigot

INTRODUCTION

1) DÉFINITIONS DE LA MOTIVATION :

a) Vallerand et Thill (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Vigot

« la motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement dirigé vers un but. »

b) Gould et Weinberg. Psychologie du Sport et de l'AP. Vigot, 97 :

« la motivation peut se définir simplement par la **direction** et l'**intensité** de l'effort »

c) Smith et Saronson :

« le processus interne qui influence la **direction**, la **persistance** et la **vigueur** du comportement dirigé vers **un but** »

INTRODUCTION

4) Que retenir ?

- construit **hypothétique**
- processus interne / externe (forces)
- qui **poussent à agir** plus ou moins intensément
- dans telle ou telle **direction**
- à **persister** dans une activité et à faire des **efforts**

INTRODUCTION

QUESTIONS :

1) QU'EST-CE QUI POUSSE LES ENFANTS OU LES ADO.
À FAIRE DU SPORT ?
À FAIRE TEL SPORT ?

2) QU'EST-CE QUI LES POUSSE À APPRENDRE EN SPORT ET À
FAIRE DES EFFORTS?

3) A QUELLES CONDITIONS DÉSIRENT-ILS APPRENDRE ?

INTRODUCTION :

2) L'APPRENTISSAGE :

APPRENDRE C'EST QUOI ?

- SE TRANSFORMER
- PASSAGE ÉTAT1 ---> ETAT 2
- EFFORTS

**POURQUOI ET À QUELLES CONDITIONS S'ENGAGE-T-ON
DANS UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE OU
D'ENTRAÎNEMENT ?**

LE COURS :

- 1) LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION
- 2) LA MOTIVATION À APPRENDRE

A) LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION

LES CADRES THÉORIQUES ET LEUR ÉVOLUTION

LES THÉORIES DES BESOINS
(Où NAISSENT LES
MOTIVATION ?)

EXISTENCE DE **TENDANCES**
PROFONDES QUI **DOIVENT**
S'EXPRIMER COÛTE QUE
COÛTE.

LES CONDUITES DU SUJET
SONT **GOVERNÉES ET**
DÉCLENCHÉES PAR DES

- TENDANCES
- PULSIONS
- BESOINS

LES THÉORIES INTERACTIONNISTES
(COMMENT SE RÉGULENT LES
MOTIVATION ?)

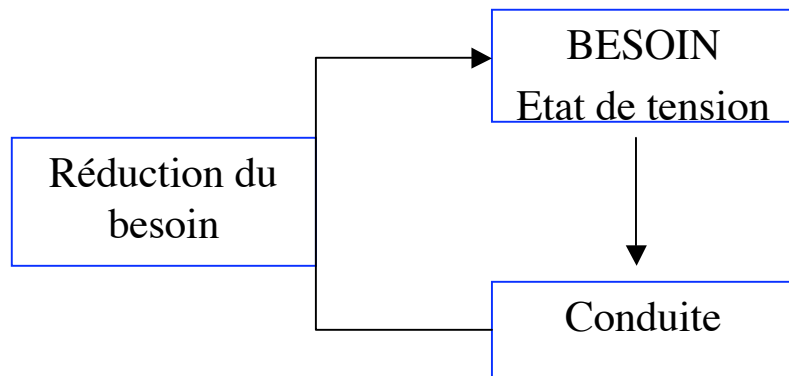
EXISTENCE DE
TENDANCES MAIS QUI
S'ACTUALISENT CHEZ UN
SUJET QUI **DONNE DU**
SENS AUX SITUATIONS ET
QUI A DES **PROJETS**

ON PARLE DE
COMPORTEMENTS
MOTIVÉS, **DÉCLENCHÉES**
PAR DES **TENDANCES** ET
REGULÉES PAR DES
COGNITIONS

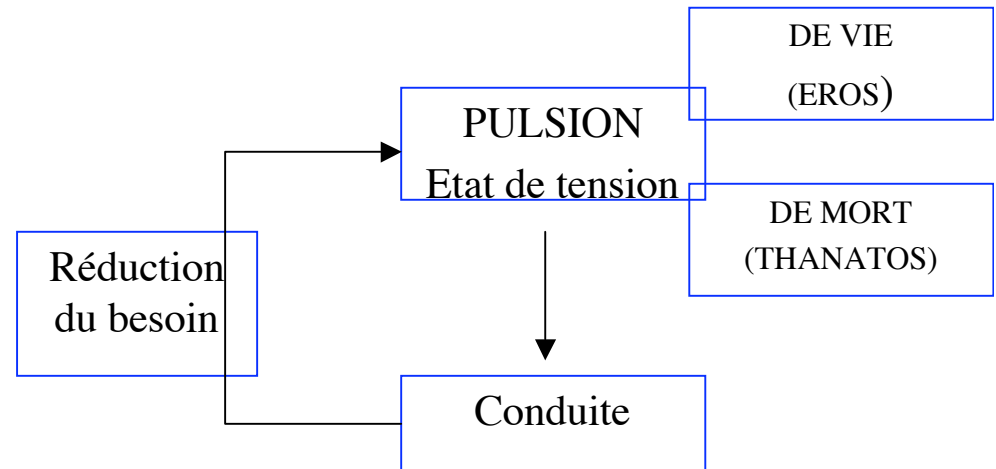
**1) LES THÉORIES DES BESOINS
QU'EST-CE QUI DÉCLENCHE UN COMPORTEMENT ?**

I) LES THÉORIES DES BESOINS QU'EST-CE QUI DÉCLENCHE UN COMPORTEMENT ?

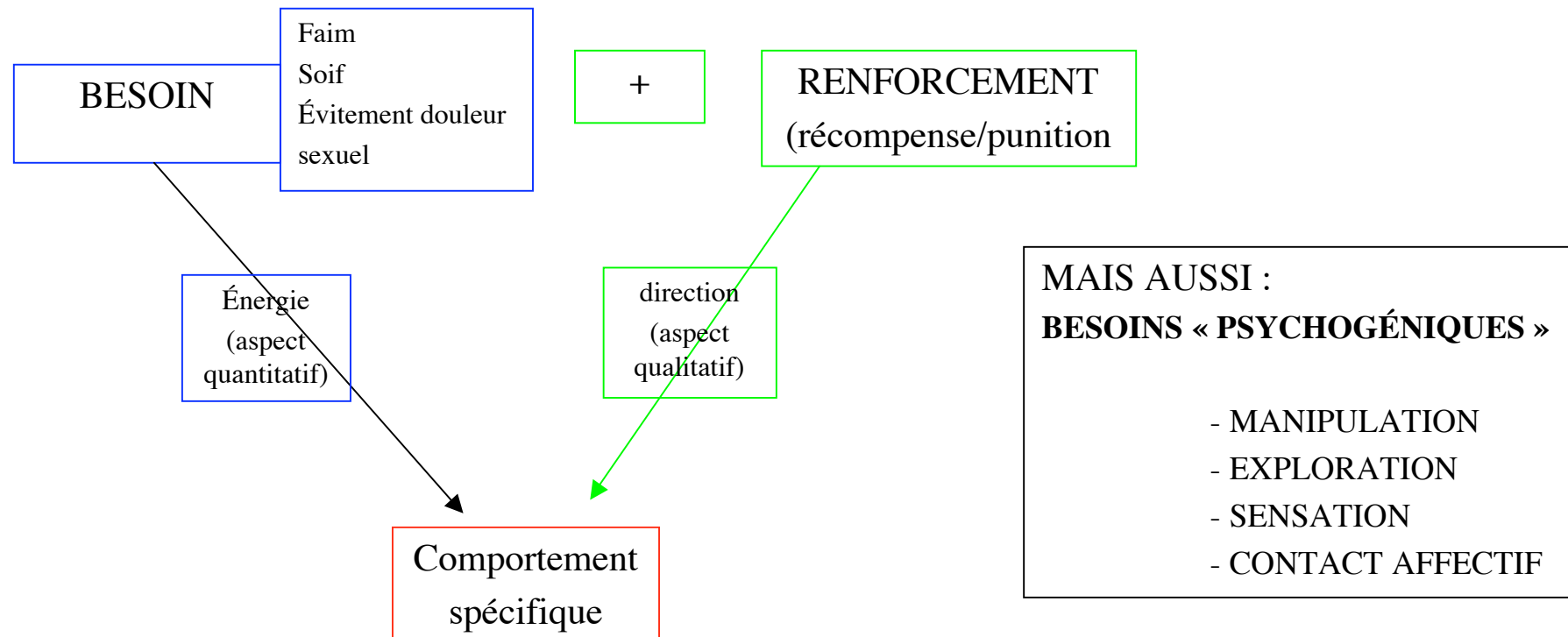
A) JUSQU'EN 1950 : MODÈLE
HOMÉOSTATIQUE



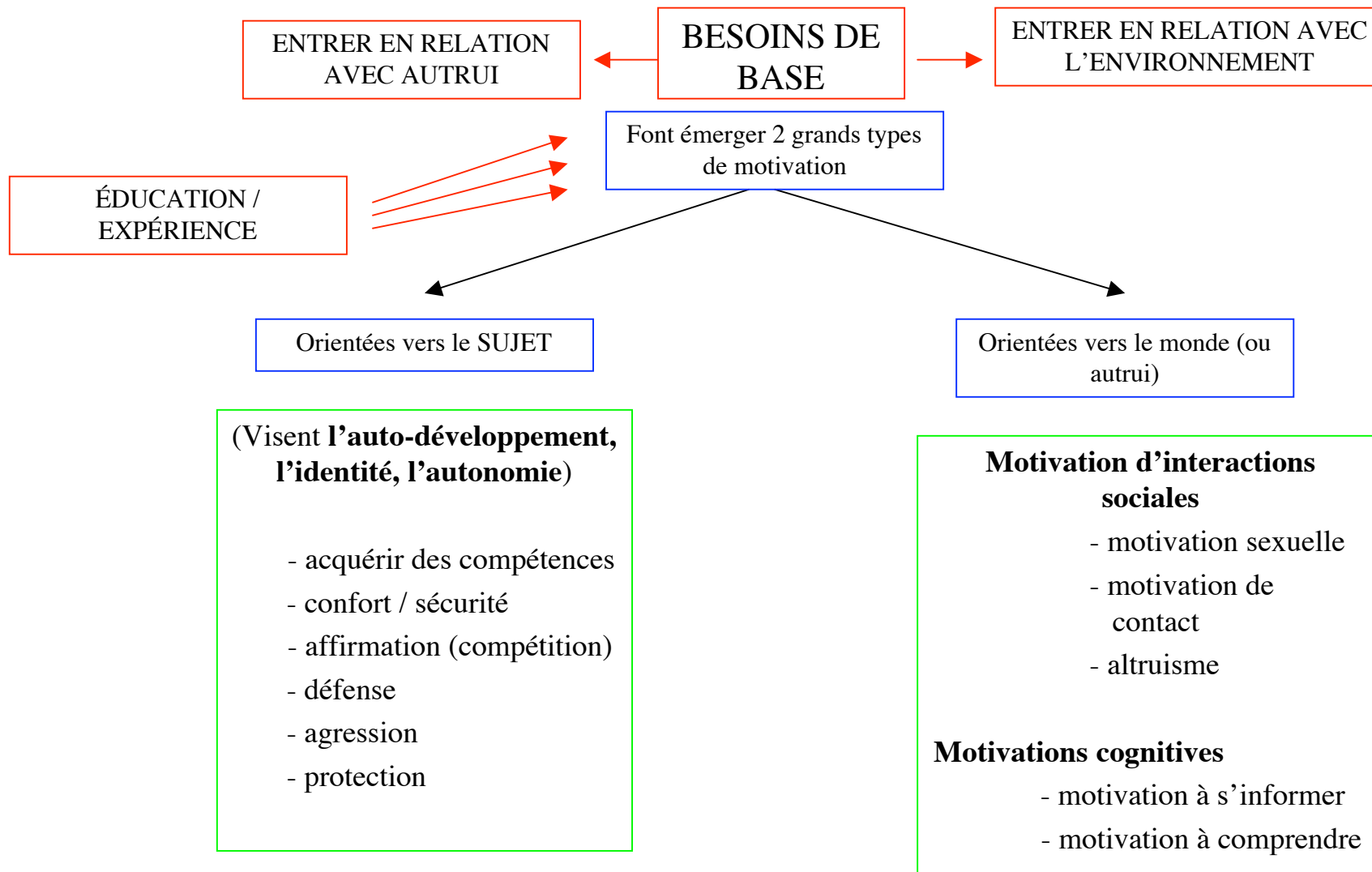
EX; LE MODÈLE
PSYCHANALYTIQUE



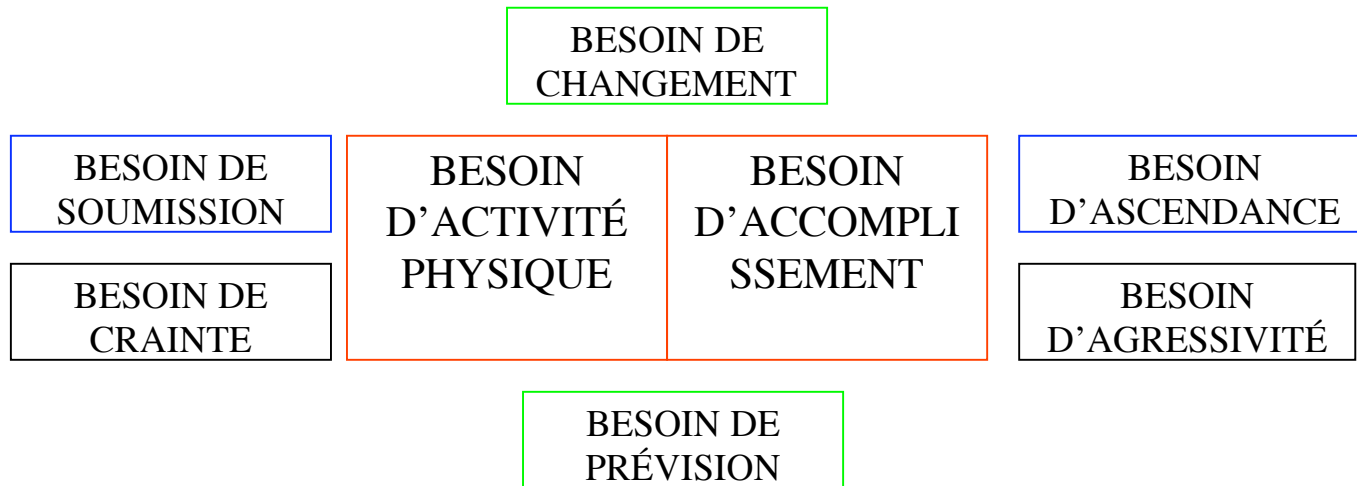
B) LE MODÈLE EMPIRISTE (HULL)



C) Le modèle de la genèse des motivations de NUTTIN



UN EXEMPLE DE MODÉLISATION EN SPORT
LE MODÈLE DE VANEK ET BOUET



D) THÉORIE DES ORIENTATIONS MOTIVATIONNELLES : NICHOLLS - DWECK (années 80)

DEUX ORIENTATIONS « PRIMAIRES »

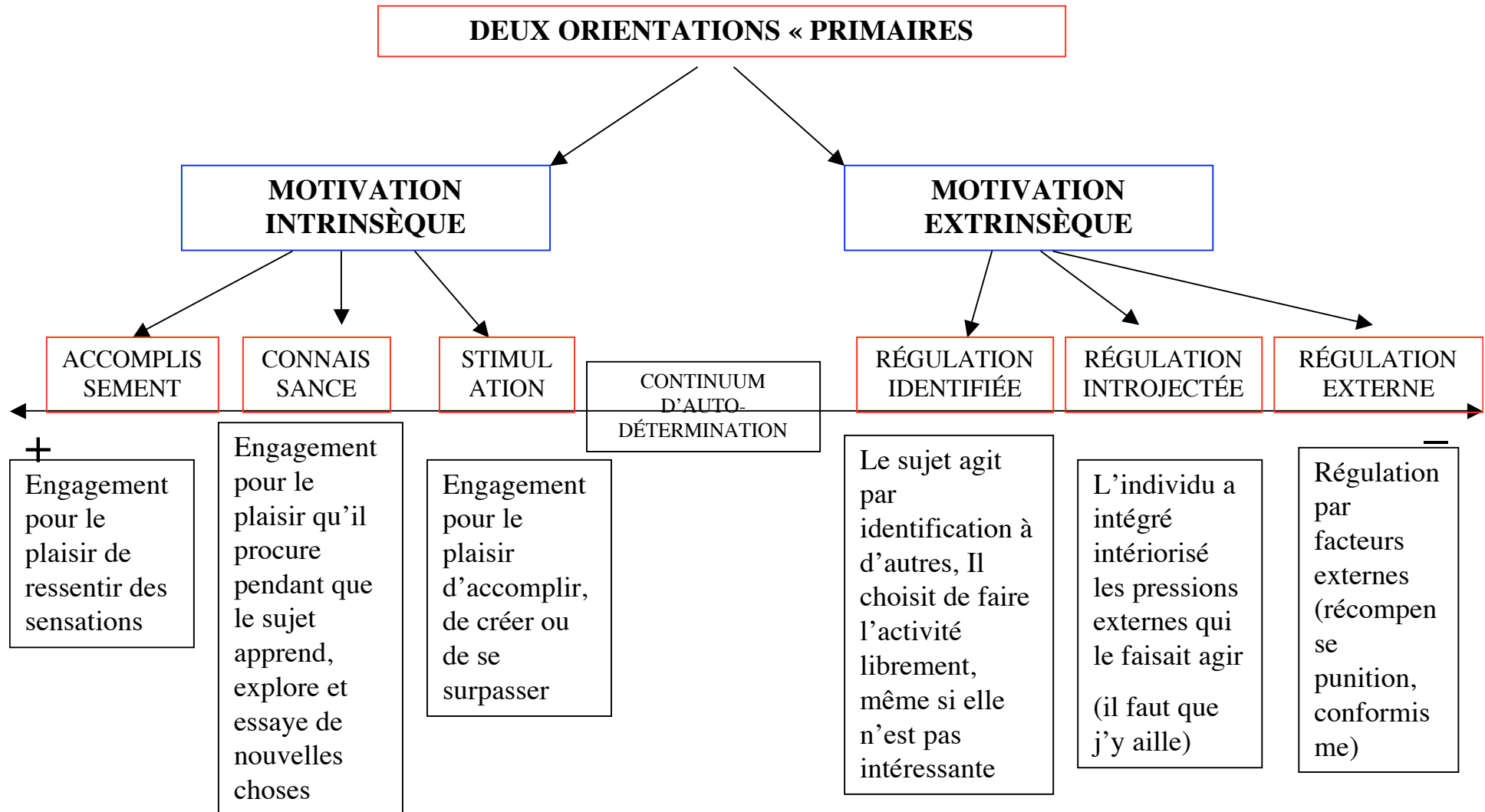
**ORIENTATION VERS
LA TÂCHE**

- RECHERCHE AMÉLIORATION DE L' HABILITÉS -DU PLAISIR - CURIOSITÉ
- SUCCÈS AUTO-RÉFÉRENCÉ
- LIBÉRÉ DE LA PEUR DES AUTRES
- CENTRÉ SUR LES PROCESSUS (LA MANIÈRE, L'EFFORT)

**ORIENTATION VERS
L'ÉGO**

- RECHERCHE DE L'APPROBATION SOCIALE - DE GAINS - DE STATUT SOCIAL - EVITER LES JUGEMENTS NÉGATIFS - PROTECTION DE L'ÉGO
- PROGRÈS ET MAITRISES VUS COMME MOYENS DE PARVENIR À UNE COMPARAISON SOCIALE POSITIVE
- RÉSULTATS HÉTÉRO-RÉFÉRENCÉS (COMPARAISON SOCIALE)
- CENTRÉS SUR LE RÉSULTAT

THÉORIE DES TENDANCES MOTIVATIONNELLES : VALERAND (94)



LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION : les théories des besoins

RÉUMÉ / PAUSE

- 1) LES COMPORTEMENTS SERAIENT DIRIGÉS PAR DES TENDANCES QUI ONT « BESOIN » DE S'EXPRIMER
- 2) TENDANCES STABLES ET EXPLIQUENT LA « RESSEMBLANCE » DES COMPORTEMENTS D'UN INDIVIDU , LEUR « AIR DE FAMILLE »
- 1) **INNÉES** (BESOINS BIOGÉNIQUES ET PSYCHOGÉNIQUES) + **ACQUIS** (L'EXPÉRIENCE, L'ÉDUCATION). APPELÉES MOTIVATION OU « **TENDANCES MOTIVATIONNELLES** » ou « **ORIENTATIONS MOTIVATIONNELLES** »

4) MAIS L'ÊTRE HUMAIN N'EST PAS PAS QU'UN « SYSTÈME D'ÉNERGIE » « ENDOGÈNE »

5) C'EST UN ÊTRE QUI

- ANALYSE LES SITUATIONS ET SES POSSIBILITÉS D'ACTION

- DONNE DES EXPLICATIONS À SES RÉUSSITES OU ÉCHECS

- A DES PROJETS (DES BUTS)

CE SONT CES COGNITIONS QUI RÉGULENT SES ACTIONS (ABANDON, CONTINUATION, EFFORT ETC..).... LES ANALYSES COGNITIVES DE LA MOTIVATION)

MOTIVATION ET PERFORMANCE SPORTIVE : RÉSULTATS DES RECHERCHES DE CE COURANT

ORIENTATIONS MOTIVATIONNELLES

ROBERTS, 84 :

SUJETS A ME ET MI FORTES :

- RÉUSSITE ET PERSISTANCE EN SPORT
- LA PRATIQUE AMÉLIORE LEUR ESTIME DE SOI

- SUJETS À ME FORTE ET MI FAIBLE :

- ÉCHEC ET ARRÊT DE LA PRATIQUE
- **GRANDE ANXIÉTÉ (SURTOUT QUAND ECHEC)**

**MOTIVATION ET PERFORMANCE SPORTIVE :
RÉSULTATS DES RECHERCHES**

ORIENTATIONS MOTIVATIONNELLES ET RÉCOMPENSE

ORLICK ET MOSHER (78) :

- **STABILOMÈTRE (TÂCHE MOTIVANTE INTRINSÈQUEMENT)
AVEC OU SANS RÉCOMPENSE
TEMPS PASSÉ À LA TÂCHE > SANS RÉCOMPENSE**
- **HYPOTHÈSE DE LA SURJUSTIFICATION (RÉCOMPENSE DANS
ACTIVITÉ DÉJÀ INTÉRESSANT DIMINUE L'ATTRAIT DE LA TÂCHE ET LA MI**
- **MAIS CRITIQUE : TOUTES LES TÂCHES NE SONT PAS A MI**

CALDER ET STRAW (75)

- 1) **TÂCHE PLAISANTE AVEC RÉCOMPENSE / SANS RÉCOMPENSE**
- 2) **TÂCHE DÉPLAISANTE AVEC RÉCOMPENSE / SANS RÉCOMPENSE**

POUR 1) : MÊME RÉSULTAT : DIMINUTION DE L'INTÉRÊT

POUR 2) : RÉCOMPENSE > SANS RÉCOMPENSE

**MOTIVATION ET PERFORMANCE SPORTIVE :
RÉSULTATS DES RECHERCHES**

ORIENTATIONS MOTIVATIONNELLES ET FEEDBACK

VALLÉRAND (83) :

**HOCKEYEUR EN SITUATION SIMULÉE DE CHOIX
+ OU - DE FB POSITIFS (0, 6, 12, 18, 24)**

RÉSULTATS :

- GRs 6, 12, 18, 24 FB > GR 0
- POUR - COMPÉTENCE PERçUE
- ET MI
- PAS DE DIFFÉRENCE SELON QUANTITÉ

WHITEHEAD ET CORBIN (91)

COURSE D'HABILETÉ : ENFANTS 7-8 ANS

FB+ , FB-, ss FB

RÉSULTATS

FB > : AMÉLIORE :

- SENTIMENT DE COMPÉTENCE
- INTÉRÊT / PLAISIR
- EFFORT

DIMINUE TENSION / ANXIÉTÉ

**MOTIVATION ET PERFORMANCE SPORTIVE :
RÉSULTATS DES RECHERCHES**

ORIENTATIONS MOTIVATIONNELLES ET COMPÉTITION

DECCI ET BETHLEY (81) :

- TACHE : PUZZLE

- AVEC / SANS COMPÉTITION

- EN PRÉSENCE DE QUELQU'UN

- PARADIGME DU LIBRE CHOIX

- RÉSULTAT :

**- LA COMPÉTITION DIMINUE LA MOTIVATION
POUR LA TÂCHE INTRINSÈQUEMENT MOTIVANTE**

DURAND / DELAPLACE (90)

**IDEM POUR STABILOMÈTRE ET FLÉCHETTE
MÊMES RÉSULTATS**

II) LES THÉORIES INTERACTIONNISTES (COGNITIVES)

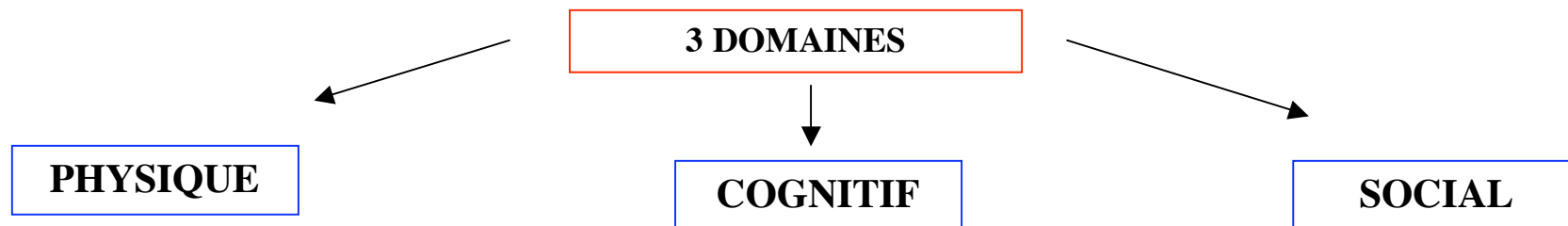
QU'EST-CE QUI RÉGULE LE COMPORTEMENT

a) LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE (HARTER - NICHOLLS)

FORMULATION :

LES INDIVIDUS SONT MOTIVÉS À DÉMONTRER LEURS COMPÉTENCES DANS UN DOMAINE ET S'ENGAGENT DANS DES ACTIVITÉS DE MAÎTRISE QUI LE LEUR PERMETTENT.

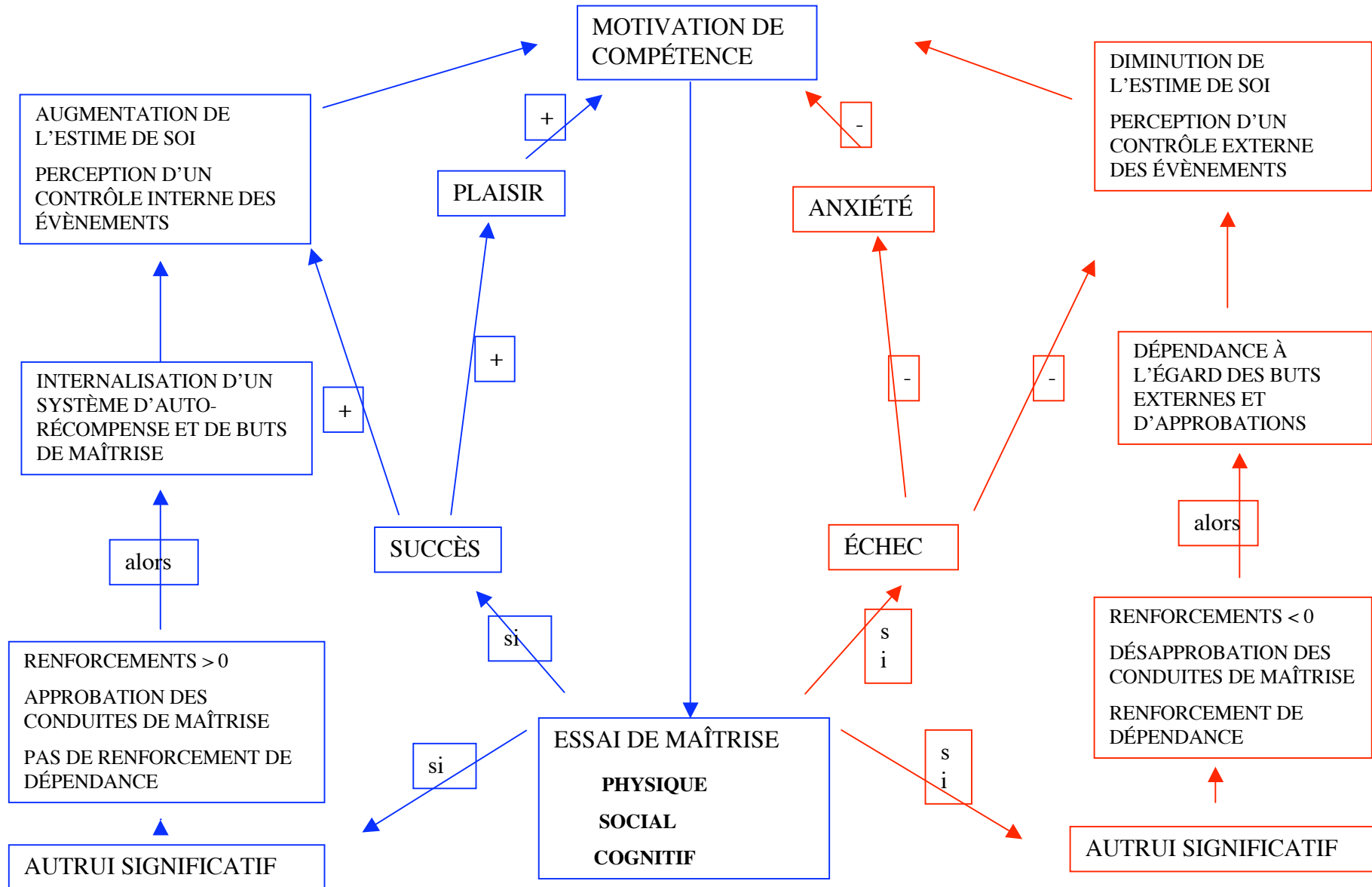
LA RÉUSSITE DANS CES ACTIVITÉS LEUR PROCURE DU PLAISIR ET RENFORCE LEUR ÉGO



INFLUENCÉ PAR :

- LES AUTRUIS SIGNIFICATIFS
- LE RÉSULTAT

MODÈLE GÉNÉTIQUE DE HARTER



RÉSULTATS DES RECHERCHES

SENTIMENT DE COMPÉTENCE :

ROBERTS, 81 :

- LES PRATIQUANTS SPORTIFS ONT UN SENTIMENT DE COMPÉTENCE PHYSIQUE ET COGNITIVE SUPÉRIEURE AUX NON SPORTIFS :

KLINTH ET WEISS (87) :

-LES JEUNES GYMNASTES ONT UN PLUS FORT SENTIMENT DE COMPÉTENCE PHYSIQUE ET VISENT DES OBJECTIFS DE MAÎTISE.

- LES GYMNASTES DE MOINDRE NIVEAU VISENT DES OBJECTIFS DE PARTICIPATION CAR SE SENTENT COMPÉTENTES SOCIALEMENT

RÉSULTATS DES RECHERCHES

SENTIMENT DE COMPÉTENCE :

WEISS ET HORN (90) :

- SUJETS A HAUT SENTIMENT DE COMPÉTENCE :

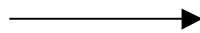
- ATTRIBUTION RÉUSSITE À FACTEURS INTERNES**
- ONT UN SENTIMENT DE CONTRÔLE INTERNE**

b) LES EXPECTATION (ROTTER - BANDURA -DECCI - RYAN)

FORMULATION :

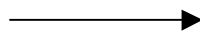
QUAND UN INDIVIDU EVALUE SES POSSIBILITÉS DE SUCCÈS OU D'ÉCHEC IL SE BASE SUR LES CROYANCES RELATIVES AU CONTRÔLE DE CE QUI SURVIENT (LOCUS DE CONTRÔLE)

**LOCUS DE
CONTRÔLE
INTERNE**



**CE QUI SE PASSE EST DE
MA RESPONSABILITÉ.
JE PEUX INFLUENCER LES
ÉVÉNEMENTS**

**LOCUS DE
CONTRÔLE
EXTERNE**



**CE QUI SE PASSE NE
DÉPEND PAS DE MOI
MAIS DE FACTEURS
EXTERNNES
JE N'Y PEUX PAS
GRAND CHOSE !**

**LA PERSISTANCE ET L'INTENSITÉ D'UNE ACTIVITÉ DÉPEND DE
L'ESPÈRENCE SELON LAQUELLE L'ACTION EST SUIVIE DE
CONS ÉQUENCES (ET QUE CES CONSÉQUENCES SONT DE MON FAIT ;
LOCUS INTERNE) ET DE LA VALEUR DE CES CONSÉQUENCES**

RÉSULTATS DES RECHERCHES

INDIVIDUS À LOCUS DE CONTRÔLE INTERNES :

- PLUS RÉSISTANTS AUX INFLUENCES EXTERNES**
- CHERCHENT À COMPRENDRE CE QUI ARRIVE**
- SE DONNENT DES CHALLENGES OPTIMAUX**

L'EFFET PYGMALION (ROSENTHAL ET JACOBSON)

c) THÉORIE DE L'ATTRIBUTION (WEINER)

FORMULATION :

LES INDIVIDUS CHERCHENT TOUJOURS À EXPLIQUER LEURS COMPORTEMENTS ET ILS RENVOIENT LE PLUS SOUVENT À DES CAUSES DISPOSITIONNELLES OU A DES CAUSES EXTERNES (PARFOIS LES DEUX ENSEMBLE), MAIS TOUJOURS EN ESSAYANT DE MAINTENIR UNE STABILITÉ COGNITIVE (PAS DE DISSONNANCE)

CAUSES	INTERNE	EXTERNE
STABLE	APTITUDE	DIFFICULTÉ DE LA TÂCHE
INSTABLE	EFFORT	CHANCE

SELON WEINER

Les trois dimensions causales de Weiner appliquées à un succès scolaire :

Lieu de causalité	Stabilité	Contrôlabilité	Exemple
Interne	Stable	Contrôlable	« j'étudie toujours fort »
Interne	Stable	Incontrôlable	« j'ai bcp d'habilité ds ce champs d'études »
Interne	Instable	Contrôlable	« cette fois, j'ai étudié fort »
Interne	Instable	Incontrôlable	« j'étais ds une bonne période »
Externe	Stable	Contrôlable	« le professeur m'a aidé »
Externe facile »	Stable	Incontrôlable	« la question était
Externe	Instable	Contrôlable	« j'ai réussi à convaincre un ami de m'aider »
Externe	Instable	Incontrôlable	« j'ai été chanceux »

LA RÉSIGNATION APPRISE (SÉLIGMAN

« De toutes façons cela ne change rien, que je travaille ou pas, je n'y arriverai pas »

»un état psychologique qui résulte fréquemment de la venue d'événements incontrôlable menant à des états émotionnels, cognitifs et motivationnels déficitaires » (**Seligman, 1975**).

RÉSULTATS DES RECHERCHES :

-LES MEILLEURS ATHLÈTES :

- RÉUSSITE : APTITUDE / EFFORT
- ÉCHEC : APTITUDE / DIFFICULTÉ DE LA TÂCHE

-LES MOINS BONS :

- RÉUSSITE : APTITUDE / EFFORT
- ÉCHEC : MALCHANCE

d) THÉORIE DES BUTS (BURTON)

FORMULATION :

LES TENDANCES MOTIVATIONNELLES COMBINÉES AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE DANS LA TÂCHE DÉTERMINE LA NATURE DES BUTS QUE SE FIXENT LES INDIVIDUS

MOTIVATION INTRINSÈQUE

+

S. C. ÉLEVÉ OU FAIBLE



BUTS DE MAITRISE

MOTIVATION EXTRINSÈQUE

+

S.C. ELEVÉS

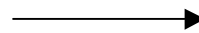


**BUTS DE
COMPARAISON
SOCIALE POSITIVE**

MOTIVATION EXTRINSÈQUE

+

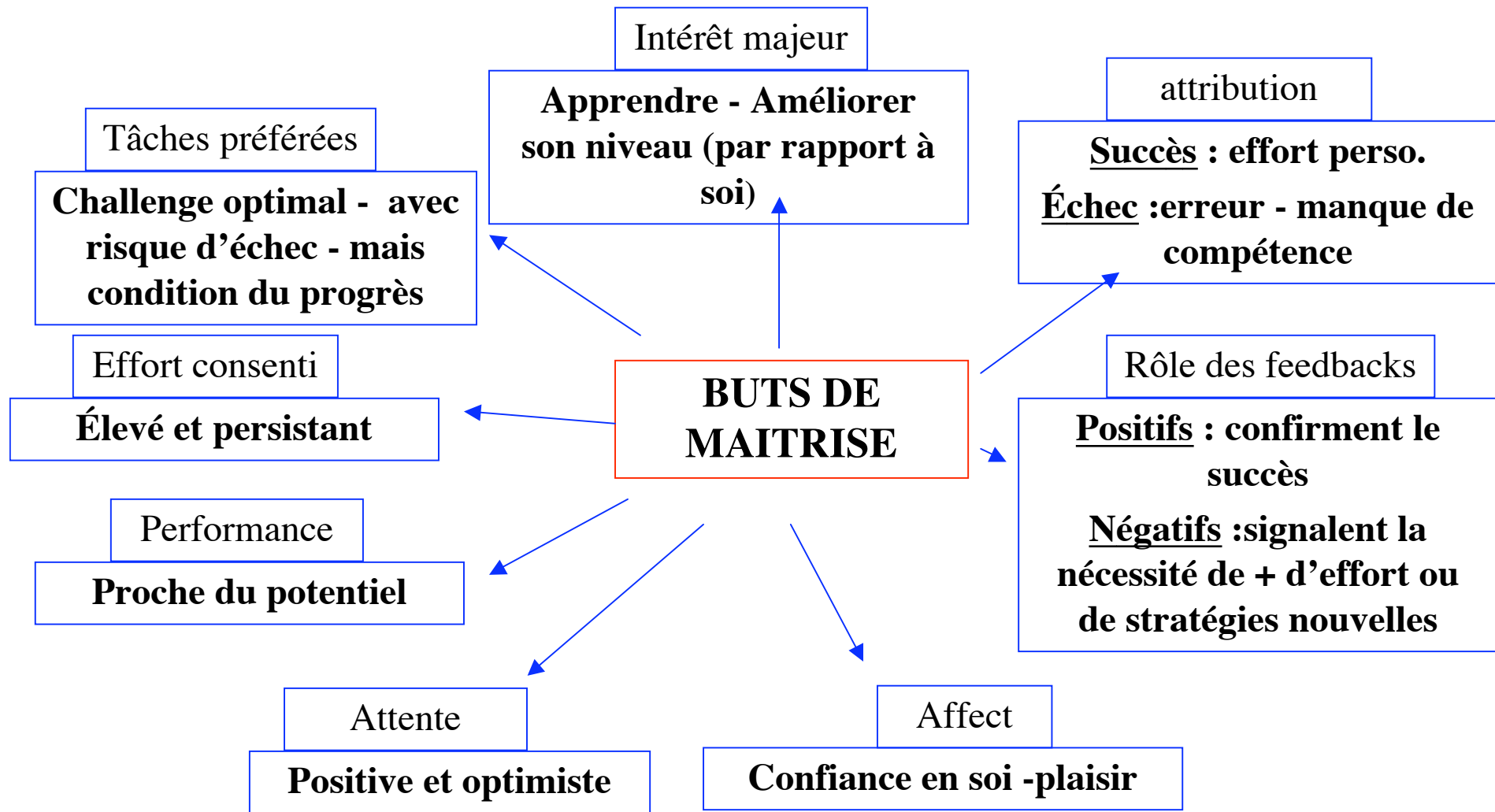
S.C. FAIBLE



**BUTS DE
COMPARAISON
SOCIALE NÉGATIVE**

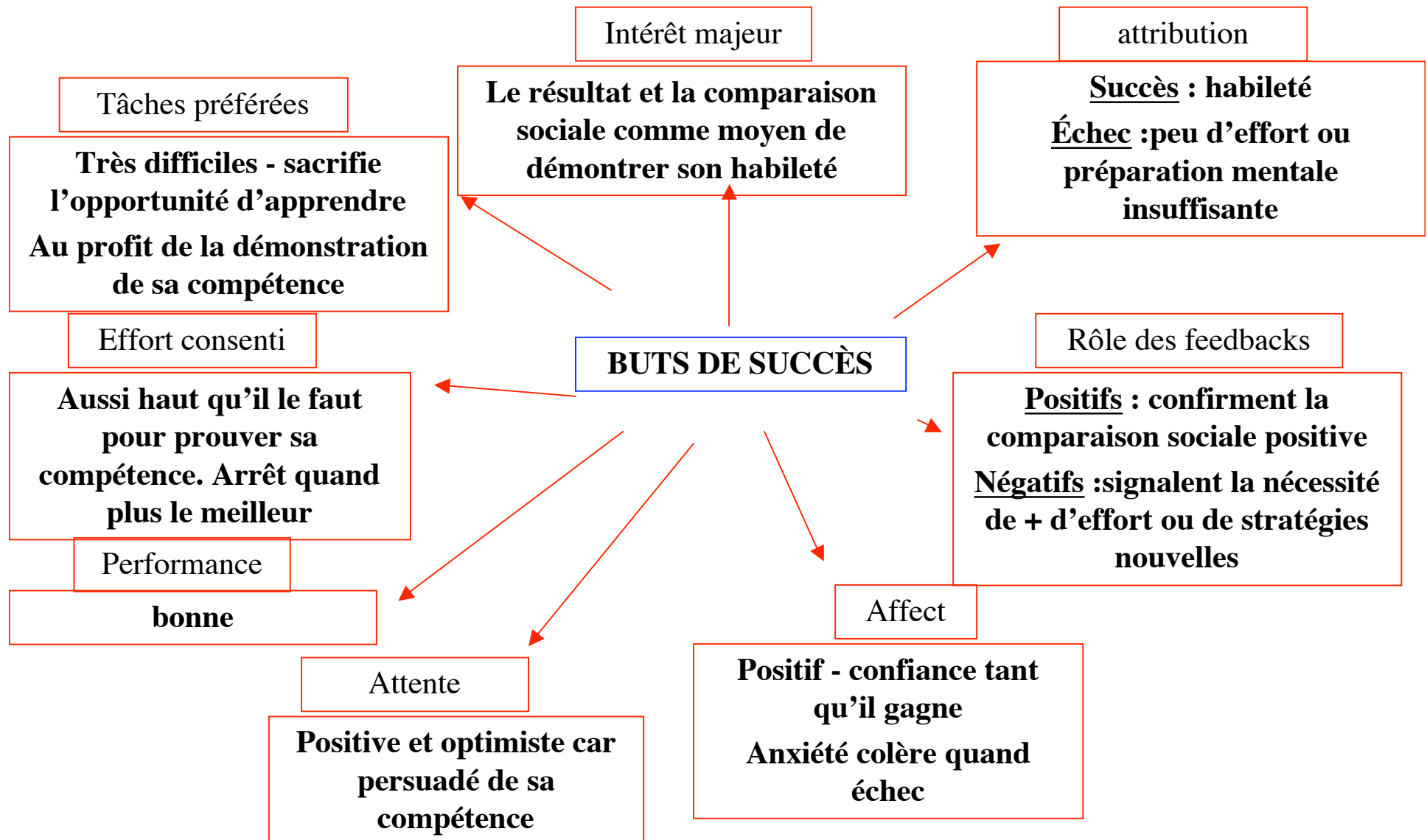
LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION - les théories cognitives

THÉORIE DES BUTS (BURTON)



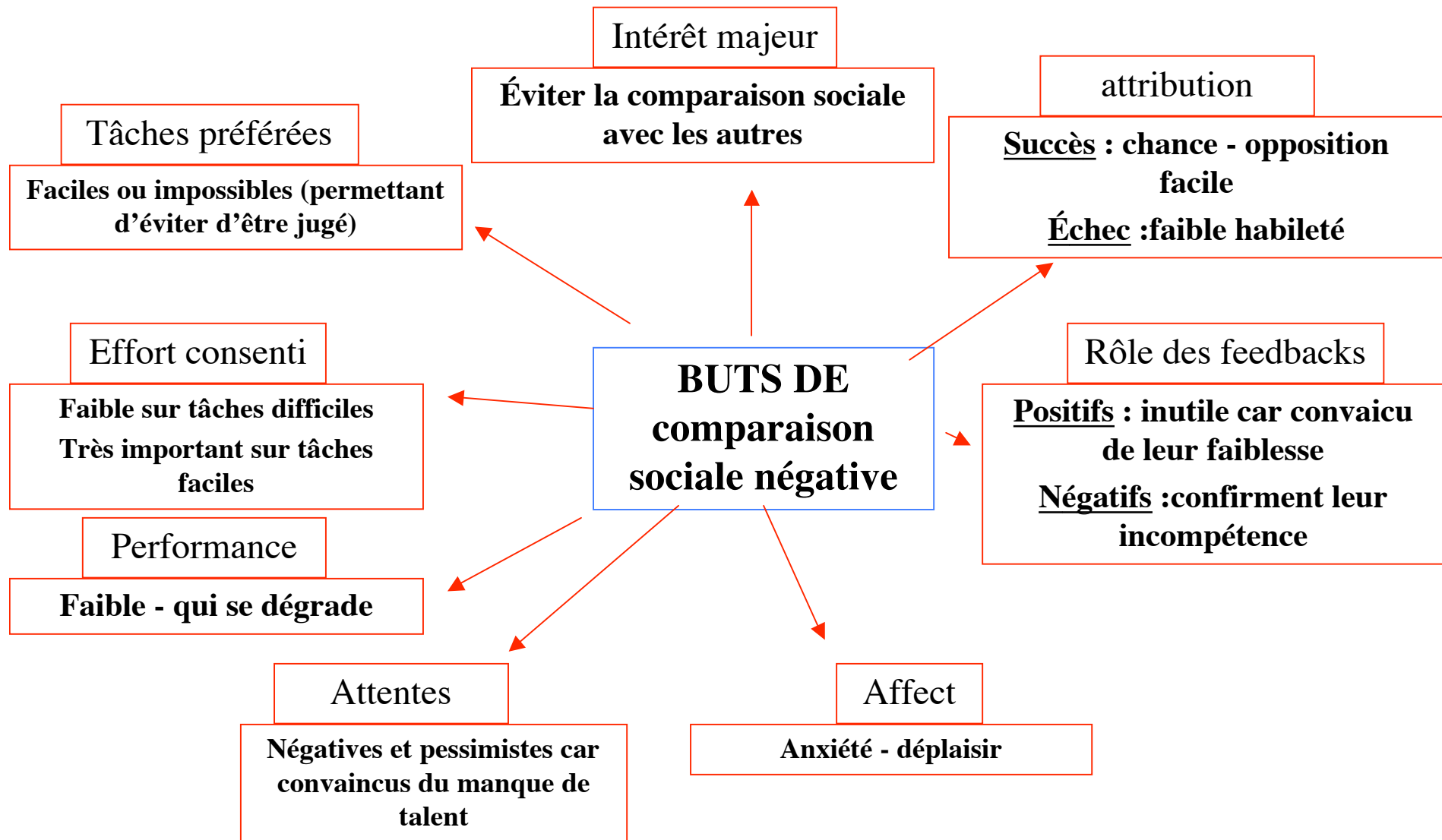
LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION - les théories cognitives

THÉORIE DES BUTS (BURTON)



LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION - les théories cognitives

THÉORIE DES BUTS (BURTON)



Expérience de Sarrazin, Cury et Famose. Revue STAPS N°38. 1995

1) BUT DE LA RECHERCHE : vérifier hypothèse de Burton

2) PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL :

a) - 500 GARÇONS DE COLLÈGE PASSENT 2 QUESTIONNAIRES

MOTIVATION : (ROBERTS)

SENTIMENT DE COMPÉTENCE EN ESCALADE (SCE)

b) - GARDE 82 SUJETS DE 12 À 16 ANS

c) GROUPE 1 :21 GROUPE 2 :19 GROUPE 3 :21 GROUPE 4 :21

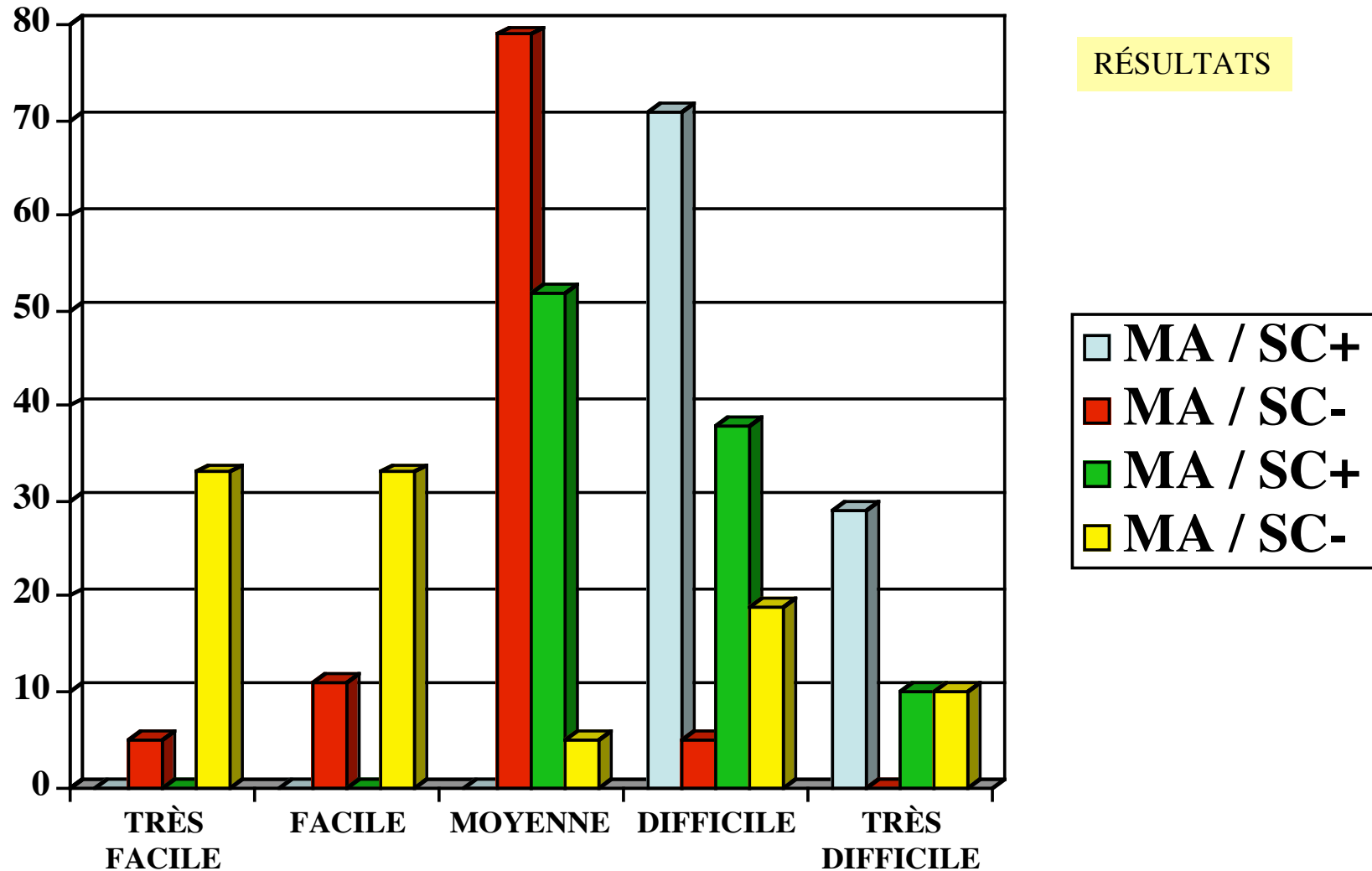
BUT	MAITRISE	MAITRISE	RÉSULTAT	RÉSULTATS
SCE	FORT	FAIBLE	FORT	FAIBLE

d) - PROPOSITION DE 5 VOIES EN ESCALADE

	VOIE 1	VOIE 2	VOIE 3	VOIE 4	VOIE 5
RÉUSSITE	94%	80%	50%	23%	3%

LES TRAVAUX SUR LA MOTIVATION - les théories cognitives

Expérience de Sarrazin, Cury et Famose. Revue STAPS N°38. 1995



2ÈME PARTIE :

**LA MOTIVATION A
APPRENDRE EN EPS ET EN
SPORT**

La modélisation plus récente de Vallérand (97)
une meilleure compréhension de la diversité des
motivations (dans le cadre scolaire)

RAPPEL

Au principe de l'école : les élèves y viennent pour apprendre.

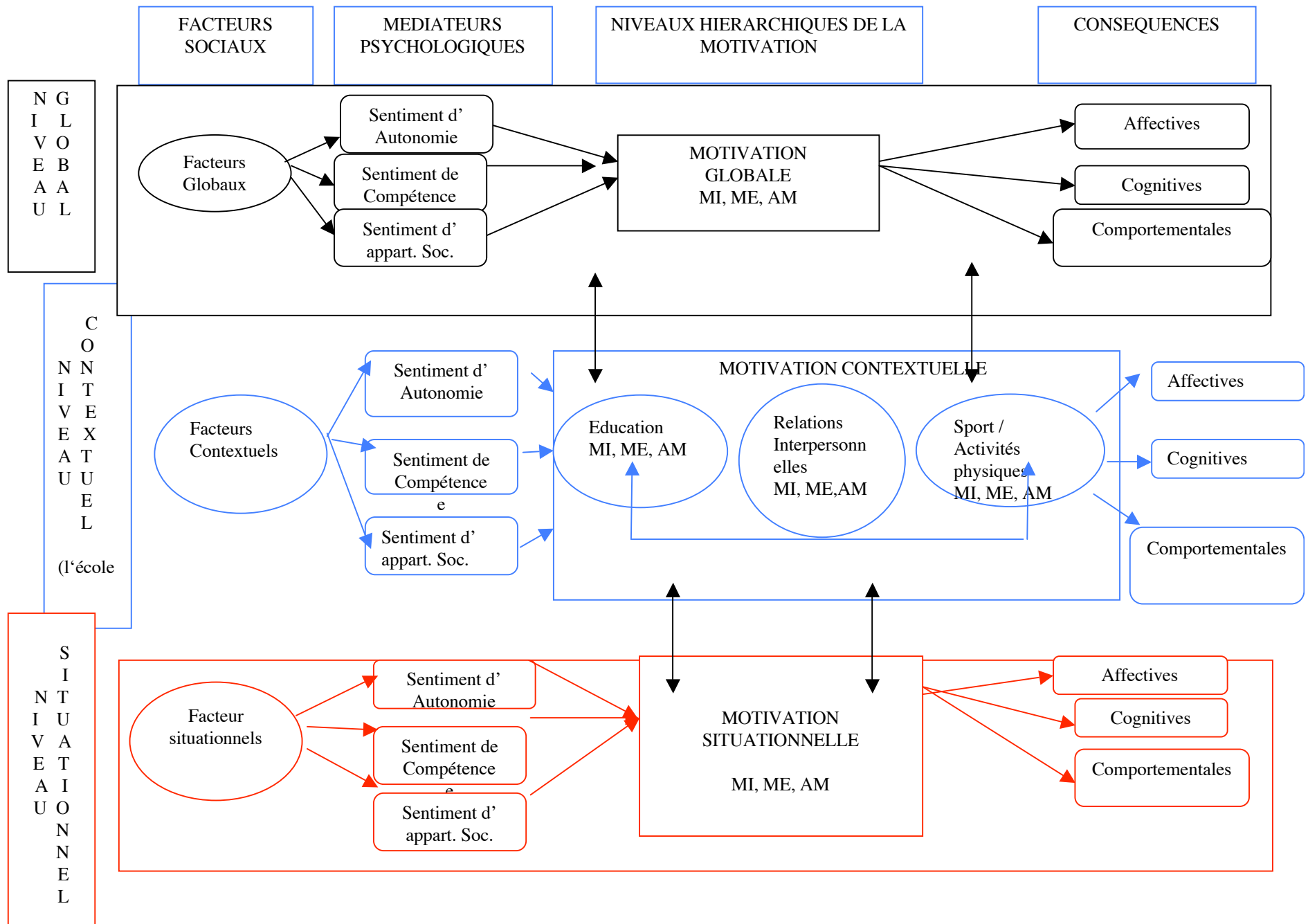
L'idéal serait que les élèves y viennent aussi avec cette motivation d'apprendre (qu'ils soient donc sur une motivation intrinsèque à la connaissance ou au progrès personnel). Or ce n'est pas souvent le cas.

Sur quels types de motivation sont donc les élèves ?

D'AUTRES DIFFICULTÉS

- VARIATIONS INTERINDIVIDUELLES
 - DANS LE MÊME GROUPE (CLASSE - CLUB)
 - D'UN GROUPE À L'AUTRE
 - D'UN NIVEAU À L'AUTRE (COLLÈGE, LYCÉE, POUSSIN, MINIME, CADET ETC..)
- VARIATION INTRA-INDIVIDUELLE
 - D'UNE ACTIVITÉ À L'AUTRE
 - D'UN GROUPE À L'AUTRE (Forme de groupement)

CE QUI COMPLEXIFIE LA TÂCHE DE L'ENSEIGNANT /
ENTRAÎNEUR



Vallerand, R.J., & Grouzet, F.M.E. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. (pp. 57-95). **Théorie de la motivation et pratiques sportives – état des recherches, sous la direction de Cury F., & Sarrazin P., 2001, PUF**

La motivation situationnelle :

Réfère à la motivation de l'individu **quand il est en train de réaliser** une activité. C'est l'ici et maintenant de la motivation. La motivation est abordée comme un **état de motivation** à un moment donné

La motivation contextuelle : Réfère à la **tendance** plus ou moins stable de l'individu à être motivé de manière intrinsèque, extrinsèque ou amotivée **dans un contexte spécifique**. La motivation est abordée comme une orientation motivationnelle dans un contexte de vie particulier. Ce niveau paraît important pour deux raisons : l'orientation motivationnelle des personnes **peut varier radicalement d'un contexte à l'autre** (Graef, Csikszentmihalyi & Gianinno, 1983). A ce niveau la motivation varie plus qu'au niveau global. Par conséquent, la motivation contextuelle est plus à même d'expliquer et de prédire les changements qui ont lieu dans chacun des contextes spécifiques que la motivation globale.

La motivation globale : Réfère à une **orientation motivationnelle** (générale) à interagir avec l'environnement selon un mode intrinsèque, extrinsèque ou amotivé. la motivation est abordée comme un **trait de personnalité**.

Analyse par niveau : la motivation situationnelle

Quelles sont les situations en EPS qui incitent les élèves à s'engager de manière autodéterminée ?

**1) - les situations à »sensations « (MI sensation)
« épreuve » (B. JEU : Le sport l'émotion, l'espace)**

- trampo- accrogym- plongeon- etc..

Mais importance du niveau de « risque »

Nouveauté modérée - base de sécurité

Grandes différences (filles/ garçon ; fort / faible; etc)

**2) - les jeux (ce qui ressemble à du jeu) (MI sensation ?)
« compétition » (B. JEU)**

- 3*3 ; match ; duels (TT, combat, etc.)

Analyse par niveau : la motivation situationnelle

3) - les situations de « performance » (B JEU) où les élèves ont des projets de dépassement, d'amélioration de leur performance, de progrès

athlé ; natation ;

idée centrale : le projet

Analyse par niveau : la motivation situationnelle

Quelles sont les situations en EPS QUI **N'INCITENT PAS les élèves à s'engager de manière autodéterminée ?**

1) - toutes les tâches « épreuves » où le risque perçu est trop élevé par rapport aux compétences

**2) - Toutes les tâches «compétitions » où l'équilibre des forces n'est pas respecté au départ
(fort / faible)**

3) - Toutes les tâches « imposées », « non motivantes intrinsèquement » et qui ne sont pas intégrées dans un projet personnel de progrès

**passe et va à vide
 remontée de terrain
 échauffement à vide
 etc....**

Analyse par niveau : la motivation situationnelle

Y a-t-il d'autres formes de motivation qui émerge en situation d'EPS ?

- **ME à régulation externe : les élèves qui travaillent sous la contrainte ou pour la récompense (ou que pour l'évaluation certificative) □**

- **ME à régulation introjectée :**
 - **Ceux qui travaillent en EPS, car il le faut**

- **ME à régulation identifiée :**
 - **L'élève qui joue au foot en s'imaginant être Zidane**

Analyse par niveau : la motivation situationnelle

LES FACTEURS SITUATIONNELS

Ici c'est la situation (au sens large) qui détermine l'engagement

- Tâche Trop difficile : faible sentiment de compétence dans la tâche -----> retrait, fuite etc.. (Amotivation)
- Tâche trop facile : -----> idem

- Le professeur : je ne l'aime pas - il est nul - il est beau

- les autres :
 - leurs regards
 - leurs moqueries donc l'effet que je veux produire
 - leur niveau

Analyse par niveau : la motivation situationnelle

Bilan :

L'EPS a de la chance de disposer d'activités supports qui peuvent placer d'emblée les élèves sur le mode de la motivation autodéterminée.

A mon sens : l'entrée dans l'activité est d'autant plus facile que les tâches sont présentées de telle manière que les élèves mettent en œuvre ce type de motivation.

- Gym par l'acrogym;**
- natation par le plongeon (ou le grand bain),**
- combat par des jeux d'opposition**
- foot par des 2*2, 3*3 etc.**

LE PROBLÈME : Comment passer au stade où on s'engage malgré la douleur, la fatigue, l'ennui, pour progresser et atteindre un but avec effort ?

(motivation à progresser - buts de maîtrise ?)

DES PROJETS PERSONNELS inclus dans des projets d'EPS, d'établissement etc.

Analyse par niveau : la motivation contextuelle

Rappel : « réfère à la tendance plus ou moins stable de l'individu à être motivé de manière intrinsèque, extrinsèque ou amotivé, dans un contexte spécifique »

**Le contexte spécifique de l'EPS : L'ÉCOLE lieu d'ÉDUCATION
le rapport à l'école influence le rapport à l'EPS**

QUELLE EST LA MOTIVATION POUR L'ÉCOLE ?

- **INTRINSÈQUE ?** Connaissance, progrès, stimulation ?
- **EXTRINSÈQUE ?**
 - **Régulation externe** (obligation, peur récompense, punition)
 - **Régulation introjectée** : j'y vient car il faut y aller
 - **Régulation identifiée**

Analyse par niveau : la motivation contextuelle

LES FACTEURS CONTEXTUELS

- L'ORGANISATION DU COLLÈGE OU LYCÉE
- L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE EPS
- LES PROJETS EPS
- LES AUTRES PROJETS
- LE CLIMAT PÉDAGOGIQUE (MAÎTRISE OU COMPÉTITION)

EN GROS : L'AMBIANCE DE L'ÉTABLISSEMENT

RÉPRESSIF

PERMISSIF

COOPÉRATIF / TRAVAIL

ETC...

**CRÉE...UN SENTIMENT DE COMPÉTENCE, DE TRAVAIL
AUTONOME OU L'INVERSE ETC....**

Analyse par niveau : la motivation contextuelle

L'AUTRE EPS : L'UNSS

LES MOTIVATIONS DES ÉLÈVES QUI Y SONT PEUVENT DIFFÉRER DE CELLES QU'ILS ONT EN EPS (POUR UN MÊME ÉLÈVE)

ICI : LE SPORT À L'INTÉRIEUR DE L'ÉCOLE

**CLIMAT PLUS COMPÉTITIF (MOINS DE MAÎTRISE)
MOTIVATION PLUS EXTRINSÈQUE (BATTRE LES AUTRES)**

MAIS CECI ENTRAÎNE AUSSI EFFORT ET TRAVAIL

Analyse par niveau : la motivation **globale**

il s'agit d'une tendance générale à interagir avec l'environnement (une manière d'être générale)

- considérée comme stable**
- résultat des influences éducatives familiales**

l'individu serait plutôt ME ou MI

Cette tendance le rend alors plus propice à accepter ou à rejeter certains contextes spécifiques.

Un élève centré sur l'égo (protection de sa personne) n'acceptera pas un climat éducatif de maîtrise et inversement. OU il tentera de transformer ce contexte de maîtrise en contexte compétitif

Analyse par niveau : la motivation **globale**

AGISSENT À CE NIVEAU :

LES SYSTÈMES DE VALEUR DE CLASSE (RAPPORT AU CORPS, RAPPORT AU TRAVAIL, RAPPORT À LA MORALE, RAPPORT AU SEXE)

- « La danse c'est pour les filles »
- « l'école c'est pas pour les prolos »
- « la vie c'est un jeu, le travail c'est pour les ... »
- « la vie c'est un combat »

- « je ne suis pas fait pour ça »
- « l'école n'est pas pour moi »
- « je ne suis pas capable »

Ce niveau global influence les autres niveaux, mais il peut aussi être influencés par eux (changement de rapport à soi grâce à l'école)

I) L'APPRENTISSAGE AUTO-RÉGULÉ

Tiré de « A propos de l'apprentissage auto-régulé » JP Famose.

Revue EPS N°300 (2003)

L'APPRENTISSAGE AUTO-RÉGULÉ

L'apprenant = participant actif au processus d'apprentissage

- auto-contrôle actif par un élève **dirigé vers un but**
 - du comportement
 - de la motivation
 - des émotions
 - du contexte

- Cf textes officiels

« se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition et d'entraînement »

« les élèves apprennent à conduire individuellement et/ou collectivement une séquence d'apprentissage, à planifier un programme de transformation sur un aspect technique précis, à planifier un entraînement sur un temps plus long, à concevoir et mener un programme de préparation physique »

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

1) L'HABILETÉ MINIMALE DANS LA TÂCHE PROPOSÉE

NB : NOTIONS DE

- TÂCHE OPTIMALE
- « ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT »
(VYTGOSKY)
- DÉCALAGE OPTIMAL (LYNDA ALLAL)

POSSÈDE-T-IL :

- LES PROGRAMMES MOTEURS ?
- LES QUALITÉS PHYSIQUES SUFFISANTES ?
- LES HABILETÉS PERCEPTIVES SUFFISANTES ?
- LES FEEDBACKS SUFFISANTS ?

2) LE SENTIMENT D'ÊTRE HABILE (SENTIMENT DE COMPÉTENCE)

- ASPECT FONDAMENTAL POUR DÉCIDER DE S'ENGAGER ET DE POURSUIVRE (HARTER S.)
- ÊTRE COMPÉTENT SUPPOSE DE POSSÉDER LA COMPÉTENCE, MAIS AUSSI SAVOIR RECONNAÎTRE LA POSSÉDER AVOIR UNE CONSCIENCE DE LA POSSÉDER
- CF COURS PRÉCÉDENTS

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

3) LA MOTIVATION OPTIMALE

DISTINCTION DE KUHL (1985) In Cognition to Behavior

- MOTIVATION DE CHOIX
- MOTIVATION EXÉCUTIVE

3 - 1) LA MOTIVATION DE CHOIX

- COMPORTE 2 ASPECTS
 - **LES RAISONS** (SÉLECTION DU BUT D'APPRENTISSAGE)
 - **L'INTENTION** DE POURSUIVRE (volition)
- CES 2 ASPECTS = PHASE **PRÉ-DÉCISIONNELLE** DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE
 - FOURNIT L'**ÉNERGIE** À MOBILISER
 - INDIQUE LA **DIRECTION** À PRENDRE
- SE DÉROULE JUSQU'AU MOMENT OU **L'INTENTION D'APPRENDRE** EST ÉTABLIE

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

- RECOUVRE LES PROCESSUS

- DE FIXATION DE BUTS (choix)

vers où aller

- D' EVALUATION DE L'EFFICACITÉ PERSONNELLE

qu'est-ce que je vauX ? (estime de soi)

- D'IMPORTANCE DU BUT

quelle importance pour moi (mon avenir) ?

quels risques de les poursuivre (pour mon égo) ?

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

3 - 1 - 1) LE CHOIX DES ORIENTATIONS DE BUT :

Rappel : - But = résultat anticipé / valeur de référence

permettant **la comparaison** entre ce que
je suis (ou fais) et ce que je veux être (ou
faire) et permettant les modifications à
apporter (régulation)

= (à la fin...comment ça sera ?)

- **Déclenche et régule l'action**

Distinction : (Famose, 2001, la motivation en EPS. Armand Colin)

- But de la tâche (buts-cibles) (ce qu'il y a à atteindre)
- But d'ordre supérieur (orientation de but / **intention profonde**)
 - égo involvement / Task involvement
 - M Intrinsèque / M. extrinsèque
 - compétence (montrer sa compétence) / maîtrise (progresser)

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

- caractérisés par leur **intentionnalité**
 - but d'approche (vers un résultat désiré)
 - but d'évitement (anti-buts)
 - ex. but maigrir :
 - faire 3 marches de 2h/s
 - éviter depasser devant une pâtisserie !!!!
- atteindre un résultat peut se faire soit par approche, soit par évitement
- peut-être **même résultat** MAIS coût / bénéfice psychologiques différents
 - but d'approche : bénéfice
 - but d'évitement : coût

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

Exemples :

- buts d'approche : montrer sa compétence
 - soit par le progrès (maîtrise)
 - soit en étant le meilleur (performance)
- but d'évitement : éviter de paraître incompetent

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

RÉSULTATS DES RECHERCHES :

- 1) C'EST LA COORDINATION DES DEUX TYPES DE BUTS (PERFORMANCE ET MAÎTRISE) QUI DÉTERMINE LA MOTIVATION OPTIMALE.
- 2) CE SONT LES BUTS D'APPROCHE QUI SONT LE MOINS COÛTEUX PSYCHOLOGIQUEMENT
- 3) LE CHOIX D'ANTI-BUTS DÉTERMINE DES COMPORTEMENTS INADAPTÉS À LA RÉUSSITE
- 4) IMPORTANCE DE LA **PEUR DE PERDRE LA FACE** (PROTECTION DE L'ÉGO) DANS L'ORIENTATION DES CHOIX

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

3 - 1 - 2 : L'IMPORTANCE DU NIVEAU D'ESTIME DE SOI

a) la protection de l'égo : Problème essentiel

Certaines conduites caractérisées par tendance délibérée à

- Diminuer l'intensité de l'effort
- se poser soi-même comme obstacle à sa performance
(stratégies **d'auto-handicap**)
 - abandon de l'effort avant une compétition
 - sortir tard avant la compétition
 - se blesser
- permettent de se fabriquer des excuses en cas d'échec
(protection - bénéfice)
mais sont coûteuses en terme de performance

b) importance du niveau d'estime de soi

Faible estime de soi

- 1)- Sous estimation capacités
 - 2)- Buts peu ambitieux
 - Faibles performances
 - Confiance en soi < 0
- NB : Pas sûrs de leurs capacités donc jouent la **sécurité**
- protègent leur égo du risque de l'échec (vis à vis d'eux et des autres) par **stratégies d'auto-handicap** pour minimiser impact de cet échec (absence de travail, blessure, oubli de matériel..)(cherchent à détourner l'attention d'autrui sur leur incompétence perçue)
 - buts faciles à atteindre

Forte estime de soi

- 1) bonnes estimation capacités
 - Mais** parfois trop élevée
- 2) buts ambitieux (difficiles)
 - meilleures performances
 - buts d'approche

-

3 - 2 : la motivation exécutive (ou volition)

Renvoie au **contrôle des actions** mises en œuvre pour atteindre le but fixé

Phase **post-décisionnelle** et de **régulation de l'effort d'apprentissage**

Renvoie aux processus de **maintien de l'intention** jusqu'à la réalisation du but

(la fixation d'un but ne suffit pas)

Ces stratégies :

- aident à protéger l'intention d'apprendre (buts, espérances, valeurs)
- maintiennent la tentative d'apprendre (stratégies d'apprentissage)

portent sur :

- la régulation de l'attention
- la régulation de l'anxiété
- la manière de mémoriser, d'apprendre
- la manière de gérer le temps d'apprentissage (planification)
- les récompenses attribuées

II) A QUOI DOIT-ON L'EFFICACITÉ D'UN ÉLÈVE ? OU LES PRÉREQUIS À L'ENTRÉE DANS UNE ACTIVITÉ VOLONTAIRE D'APPRENTISSAGE ET AU MAINTIEN DE L'EFFORT

4) LA GESTION DES EMOTIONS : LE COPING

- STRATÉGIES, COMPORTEMENTS POUR FAIRE FACE AUX ÉMOTIONS
VISUALISATION
RELAXATION
LANGAGE POSITIF
- LE COPING D'APPROCHE EST PLUS EFFICACE QUE LE COPING
D'ÉVITEMENT

III) COMMENT PROCÉDER ?

1) LA PHASE D'ANTICIPATION (PRÉDÉCISIONNELLE)

RÉFÉRENCE À CE QUI PRÉCÈDE L'INVESTISSEMENT DANS L'EFFORT

A) PROCÉDER À LA FIXATION DES BUTS (AUTO-FIXATION)

- BUTS RÉALISTES
- BUTS À LONGS TERMES DÉCLINÉS EN SOUS-BUTS
À PLUS COURT TERME
- BUTS CONCRETS (DONC ÉVALUABLES)
- BUTS PERSONNELS
- BUTS SPÉCIFIQUES (ET NON GÉNÉRAUX)

B) PLANIFIER LES STRATÉGIES POUR LES ATTEINDRE

- DÉCLINER DES SOUS-BUTS
- ÉLABORER UN PLANING DE TRAVAIL ET DE REPOS
RÉALISTE ET CHOISI

III) COMMENT PROCÉDER ?

2) LA PHASE DE RÉALISATION (CONTRÔLE VOLITIONNEL)

RENVOIE AUX PROCESSUS MIS EN ŒUVRE PENDANT LA PHASE D'EFFORT
POUR RÉGULER LES ASPECTS RELATIFS

- A SOI
- À LA TÂCHE
- À L'ENVIRONNEMENT

- STRATÉGIES DE CENTRATION DE L'ATTENTION
- STRATÉGIES D'AUTO-INSTRUCTION
- PROCESSUS D'IMAGERIE

III) COMMENT PROCÉDER ?

3) LA PHASE D'AUTO-ENREGISTREMENT

SE DÉROULE PENDANT LA PHASE D'EFFORT ET PERMET LA
RÉGULATION DES STRATÉGIES

L'AUTO-OBSERVATION
L'AUTO-ENREGISTREMENT

EX. UN JOURNAL PERSONNEL

III) COMMENT PROCÉDER ?

4) LA PHASE D'AUTO-RÉFLEXION

SE DÉROULE APRÈS L'ATTEINTE DU BUT (OU DES SOUS-BUTS)
PRÉPARENT LA PHASE ULTÉRIEURE

A) L'AUTO-JUGEMENT

AUTO-ÉVALUATION DE SA PERFORMANCE
ATTRIBUTION D'UNE CAUSE SIGNIFICATIVE AUX RÉSULTATS

TRÈS AFFECTÉ PAR L'IMPORTANCE DU BUT ET SUSCEPTIBLE
DE RÉACTION AFFECTIVES FORTES

B) L'AUTO-ÉVALUATION

COMPARAISON DES AUTO-ENREGISTREMENT AVEC LES BUTS
ATTEINTS

III) COMMENT PROCÉDER ?

4) LA PHASE D'AUTO-RÉFLEXION

C) L'AUTO-ATTRIBUTION

RECHERCHE DES CAUSES DES RÉSULTATS
EFFORT/ HASARD/ HABILITÉ ?

LA NATURE DÉPEND DU TYPE D'INDIVIDU
ORIENTÉ VERS LA MAÎTRISE/LA PERFORMANCE ?

D) L'AUTO-RÉACTION

QUE FAIRE MAINTENANT ?