

## CHAPITRE 3 : La motivation d'accomplissement : facteur de la performance sportive.

### 1. Généralités.

La performance « renvoie au comportement manifeste et actuel du sujet » selon D. Delignères et P. Duret (op cit) et renvoie donc à l'activité du sujet face à une tâche (comportement et résultat).

Nous avons vu qu'un des motifs essentiels à l'apprentissage est l'accomplissement, c'est à dire démonstration d'une habileté ou maîtrise de la tâche.

Pour M. Durand, le besoin d'accomplissement renvoie en fait au besoin de performance.

Nous avons vu dans la partie sur les attentes valence et les attributions causales, que le sujet :

- F évaluait ses capacités à réussir la tâche (attentes),
- F recherchait une certaine approbation sociale (valence),
- F et attribuait ses réussites ou ses échecs à des causes internes ou externes.

Dans les trois cas, le sujet évalue sa propre compétence.

Rappel : Les compétences se définissent selon De Montmollin in « L'intelligence de la tâche » , Ed Peter Lang, Berne, 1984, comme « un ensemble hiérarchisé de savoirs, savoirs faire, de conduites types, de procédures standards, de raisonnements que l'on peut mettre en place sans apprentissage nouveau ».

Donc en fait, le besoin de performance se manifeste à travers la recherche de compétence. La compétence va se vérifier ou se démontrer à travers l'activité du sujet face à une tâche (ensemble des processus cognitifs et des mouvements que le sujet met en place pour accomplir la tâche).

En résumé, le besoin de performance renvoie à la motivation de compétence qui n'est autre que la motivation d'accomplissement.

De plus, pour acquérir ou démontrer cette compétence (performance), le sujet va devoir apprendre un certain nombre de choses, la motivation d'accomplissement est donc capitale dans l'apprentissage de l'élève, objectif de tout enseignement.

Rappelons que pour Famosse. J. P in « Apprentissage moteur et difficulté de la tâche », INSEP, 1990, dit que « L'apprentissage met en jeu des processus divers, ..., dont le processus de motivation sans lequel l'apprentissage ne saurait se produire ».

Or nous avons vu que cette motivation de compétence pouvait prendre différentes formes (approche de la performance, évitement de la tâche et but d'implication dans la tâche), ainsi :

s En quoi la motivation d'accomplissement est-elle compatible avec l'apprentissage ?

- s Quelles sont les caractéristiques comportementales de ces différentes directions en matière d'apprentissage ?
- s Quels sont les indicateurs que peut utiliser l'enseignant pour dresser un « tableau » des motivations de ses élèves ?
- s De quels moyens (stratégies) dispose l'enseignant pour dépasser les problèmes d'hétérogénéité motivationnelle ?

Divers auteurs ont étudié cette motivation de compétence ou d'accomplissement: Harter (1978,1981), Nicholls (1978,1980) et Roberts (1981).

## 2. Les indicateurs COMPORTEMENTAUX.

Pour Famose J.P., Sarrazin P. et Cury F., in « Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS » in J.Bertsch et C.Le Scanff , « Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage », PUF, Paris, 1995, « Tout acte moteur peut être caractérisé par une direction et un niveau d'intensité ».

Rappel :

- F La direction se définit comme l'acte déployé par le sujet, renvoie en fait aux préférences du sujet (affiliation, plaisir, accomplissement, son but, etc..)
- F L'intensité est composée de l'effort fourni (important ou pas) et du temps (durée de l'effort, le nombre d'essai, etc....).

A propos de cette intensité selon ROBERTS in « Motivation in sports exercise », 1992, elle se compose de 4 facteurs:

- Le choix
- La persévérance
- La motivation continuée
- L'intensité de l'effort fourni

- Le choix :

Le sujet à travers son comportement réalise toujours des choix (préférence, rejet,...). Par rapport à une tâche donnée, cela renvoie par exemple au choix d'un niveau de tâche par l'élève (facile ou difficile) et qui va révéler le niveau d'aspiration de l'élève et son fonctionnement par rapport à l'apprentissage ou à la performance.

- La persévérance :

Elle renvoie à l'acharnement du sujet (maintien du comportement dans la même direction) ou alors à l'abandon et peut s'évaluer en terme de répétitions ou d'heures passées à la tâche.

- La motivation continuée :

Elle renvoie à la durabilité de la pratique, persévérance de l'activité dans un cadre différent. Dans le cadre de l'EPS, cela pourrait se traduire par la pratique en dehors de l'école mais aussi par un rejet de l'activité.

- L'intensité de l'effort fourni :

C'est ce que le sujet met en place (mobilisation des ressources) pour atteindre son but : cela peut être positif (investissement) ou négatif (baisser les bras ou faire autre chose).

Ces 4 facteurs relèvent donc de l'intensité du comportement, qui combinés à l'acte moteur vont donner deux types de comportements de l'élève en situation d'apprentissage selon FAMOSE J.P. in « L'apprentissage moteur, rôle des représentations », Revue EPS, 1991 :

- Adaptatifs ou patrons adaptatifs pour Dweck (1986)
- Non adaptatifs ou patrons mal adaptatifs (idem)

Voir schéma suivant :

	Comportement adaptatif	Comportement non adaptatif
	<i>Conduite favorable à l'apprentissage</i>	<i>Conduite défavorable à l'apprentissage</i>
Choix de difficulté	<i>Recherche de difficulté optimale, tâche de défis</i>	<i>Tâche facile ou trop difficile</i>
Effort fourni	<i>Important</i>	<i>Faible</i>
Persévérance	<i>Acharnement</i>	<i>Fuite ou comportement perturbateurs</i>
Motivation continuée	<i>Volonté de poursuivre dans un autre contexte</i>	<i>Rejet ou renoncement</i>

Donc en fait la motivation d'accomplissement peut être comprise comme la volonté de se dépasser mais aussi comme celle de dépasser les autres.

Les buts motivationnels poursuivis par l'élève vont déterminer la signification que l'élève va donner à la tâche. Par exemple, un élève à but d'implication dans la tâche aura un comportement adaptatif par rapport à l'apprentissage. Le but d'évitement de la tâche aura un comportement non adaptatif et le dernier (implication de l'ego) oscillera entre les 2.

Ces buts relèvent de processus cognitifs que le sujet met en place pour réaliser une tâche (activité).

### 3. Facteurs cognitifs déterminant les comportements Motivationnels.

Pour FAMOSE J.P. in « Cognition et performance », INSEP, 1993, les « déterminants cognitifs de la performance motrice relèvent de trois facteurs:

- l'anticipation des résultats de premier niveau (performance) et de ceux de second niveau (les conséquences de la perf). L'anticipation est représentée par les notions de buts personnels et buts motivationnels.

- la probabilité d'atteindre ces résultats (expectations)

- L'attrance que revêtent ces résultats (valence) ».

Nous avons vu les deux derniers dans les théories portant sur le déclenchement de l'activité, et nous avons vu que les différences entre sujets dépendaient du type de but poursuivi : maîtrise ou performance.

Ce type de buts d'accomplissement influe sur le comportement de l'élève en situation d'apprentissage.

Selon Elliot et Dweck (1988) cité par Delignères.D (2000, op.cit), « Chaque but d'accomplissement déclenche un programme différent, avec des commandes, des règles de décision, et d'inférences différentes provoquant des conséquences affectives, cognitives et comportementales propres. Chaque but, d'une certaine façon, crée et organise son propre monde, chacun évoquant des pensées et des émotions différentes, et déclenchant des comportements distincts ».

Donc les facteurs cognitifs sont les buts d'accomplissement et l'habileté perçue.

Ils vont influencer l'anticipation, les expectations / valence et vont donc influencer le comportement du sujet (choix, intensité et persévérance)

#### 3.A. LES BUTS MOTIVATIONNELS

Voir tableau des buts ou partie 4.C

- |   |  |
|---|--|
| è | Buts implication dans la tâche                             |
| è | Buts implication de la tâche ou approche de la performance |
| è | Buts évitement de la tâche                                 |

Le but d'implication dans la tâche peut lui aussi avoir une faible ou forte habileté perçue.

s Quelles sont les conséquences de cette habileté perçue sur l'apprentissage ?

Il semble que cela modifie le choix de tâche et la quantité d'effort fourni.

### 3.B. BUTS MOTIVATIONNELS ET HABILETE PERÇUE.

Le type de but de l'élève est à mettre en relation avec le sentiment de compétence de l'élève.

L'estime de soi et l'habileté perçue sont deux concepts relativement proches :

- F Estime de soi : représentation globale et subjective qu'a un individu de sa propre valeur en général.
- F Habileté perçue : degré selon lequel un individu estime être capable de faire face aux exigences d'une tâche.

#### 3.B.1. Un exemple d'expérience en escalade.

Nicholls avait déjà fait le lien entre but et habileté en montrant que la relation entre ces deux processus cognitifs jouait un rôle dans l'implication des élèves face à une tâche. Ces études ont été reprises par Famose, Cury et Sarrazin « But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en Escalade », revue STAPS n° 38,1995.

Pour les auteurs, les variables comportementales de la motivation sont:

- Choix de s'investir
- Intensité
- Persistance.

Ces variables sont influencés par l'interaction entre le but poursuivi par l'individu et l'habileté qu'il estime avoir dans la situation.

Expérience : 82 garçons sélectionnés à l'issu d'un questionnaire (13 ans de moyenne) et pratiquant l'escalade depuis au moins un an doivent escalader 5 voies de niveau différents.

- 94% réussissent la voie 1
- 80% " " la voie 2
- 54% " " la voie 3
- 23% " " la voie 4
- 3 % " " la voie 5.

On demande ensuite aux élèves de choisir une voie et de l'escalader.

Les consignes sont données dans un contexte particulier (climat) selon le type de but poursuivi :

- Implication dans la tâche grimpent en l'absence du prof (climat de maîtrise)
- concours d'escalade pour les buts d'implication de l'ego, échec vaut 0 point (climat de compétition)

Le choix des voies constitue la première variable.

Avant d'escalader, on leur demande d'estimer leur chance de réussir (expectations) dans la voie choisie, et cela constitue la deuxième variable.

è Variable 1 : choix de difficulté de tâche.

But + HP	IT forte HP	Implication de l'Ego	IT faible HP	Evitement de la tâche
Choix des voies en général	Très dif. (29%) Difficile (71%)	Difficile (38%) Moyenne (52%)	Moyenne (79%)	Facile (33%) Très facile (33%)
Hypothèse et interprétation	Désir d'apprendre, et donc franchir des obstacles pour progresser.  Tâche de défi.	Norme de la classe Désir de démontrer leur habileté en ref à la norme de la classe. La voie moyenne représente la compétence en cas de réussite.	Le choix de la tâche représente une difficulté optimale par rapport à leur niveau de compétence.	Masquer le manque d'habileté dans les voies moyennes. L'échec sur la voie moyenne est preuve d'incompétence. 10% choisissent les voies difficiles (comme les IE) car l'échec ici n'est pas preuve d'incompétence.

è Variable 2 : expectation / rapport à la voie choisie

But + HP	IT forte HP	Implication de l'Ego	IT faible HP	Evitement de la tâche
Expectations	Intermédiaires (74%)	Elevée (67%)	Intermédiaires (76%)	très élevée et très basses (24,38% et 24 %) :
Hypothèse et interprétation	Expectation négative formulée pour le choix des tâches de « défi » (peut être trop élevées par rapport à leur niveau)	Sûrs de réussir la voie choisie (moyenne) et moyenne (voie difficile).		Choix des tâches faciles et expectation négative totale pour les voies très difficiles (les seuls sur les 4 groupes de départ). Probabilité d'attribution liée à l'habileté (« je suis nul en escalade »).

Il ressort de cette expérience, que la nature de l'habileté perçue influence de manière plus précise le comportement du sujet selon s'il est attiré par les autres ou par la tâche.

### 3.B.2. But, habileté perçue et choix des tâches.

	Implication dans la tâche		Implication de l'Ego	
Choix	Difficulté en rapport avec l'habileté perçue : difficulté égocentrique (par rapport à son propre niveau).		Difficulté normativement référencée	
	Forte HP :	Faible HP	Forte HP	Faible HP
	Tache difficile ou très difficile	Tache moyenne	Moyenne à très difficile	Très facile Ou Très difficile
Raisons	Tâches sont plus attractives si elles nécessitent un effort intense pour réussir et lorsque les succès et échec sont incertains (c'est à dire lorsque les difficultés sont de types intermédiaires ou lorsque la probabilité de réussir est moyenne). La difficulté choisie est d'autant plus élevée que l'habileté perçue est élevée. On parle de tâches de défi personnel.		Le jugement de l'habileté est subordonné à l'habileté des autres (difficultés des tâches). Pour démontrer une habileté, il faut faire preuve d'une habileté supérieure à la moyenne. Ceux qui estiment avoir une haute habileté s'attendent à se montrer meilleurs que la norme; ils vont donc sélectionner une tâche supérieure ou égale à la moyenne (difficulté normative). Ceux qui ont une faible habileté perçue, choisiront des tâches très faciles ou très difficiles en invoquant des raisons masquant l'incompétence ( <i>blessure, « nullité de la tâche », incompétence des autres sur les T.difficiles</i> )	

### 3.B.3. But, habileté perçue et intensité / persistance

è INTENSITE :

Nous l'avons vu précédemment, l'intensité est la relation d'effort consenti et de temps.  
NB : l'effort est souvent mesuré en terme de fréquence cardiaque mesuré au cours de la tâche.

Mais elle dépend aussi des valences et attentes ainsi que du type de but poursuivi par l'élève.

Globalement les élèves qui fournissent le plus d'efforts sont les buts à implication dans la tâche.

	Implication dans la tâche	Implication de l'Ego	Evitement de la tâche
Intensité	<ul style="list-style-type: none"> <li>ō Effort correspond à leur degré de certitude quand à la possibilité de progresser.</li> <li>ō Pas d'effort si pas de progrès en perspective</li> <li>ō Effort max dans tâches optimales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ō Effort pour démontrer une habileté supérieure aux autres</li> <li>ō Pas d'effort si pas de possibilité de démontrer leur supériorité</li> <li>ō Effort max dans tâches normatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ō Effort pour masquer son incompétence</li> <li>ō Pas d'effort si risque de ridicule</li> <li>ō Effort mini dans les tâches</li> </ul>

è PERSISTANCE :

La persistance concerne l'engagement dans des tâches quotidiennes.

Elle est une des conséquences de « l'endurance psychologique » (Famose in « cognition et performance », INSEP, 1993).

Par rapport aux types de buts, cela se caractérise à travers les buts d'implication dans la tâche qui sont ceux qui font le plus d'efforts et s'engagent le plus longtemps.

L'abandon est la plupart du temps observé chez les buts d'implication de l'ego mais il peut être également observé chez les autres, lorsque la tâche ne présente aucun intérêt en terme de progrès personnel.

La persistance de l'élève est en relation avec leur réussite et du type de but fixé.

S'il accumule des échecs, il risque de se désengager tout comme si la tâche est trop facile, cela risque de perdre de l'intérêt.

Le rôle de l'enseignant est donc déterminant dans la conception des tâches d'apprentissage: importance de la nature et sens de la tâche, la clarté du but, etc.....

Par rapport à cela, il semble que la liberté des choix des tâches laissée à l'élève, permette de résorber l'hétérogénéité des buts motivationnels...

#### 4. Les stratégies motivationnelles.

Ainsi, le rôle de l'enseignant est déterminant dans la conception des tâches d'apprentissage afin d'obtenir le maximum d'engagement et de persistance de la part des élèves.

Or, une classe est constituée d'éléments différents les uns par rapport aux autres, et c'est bien là toute la difficulté de l'enseignement actuel: la gestion de l'hétérogénéité.

Pour faire face à ce problème, l'enseignant doit anticiper les comportements de ses élèves et prévoir des remédiations donc élaborer des "stratégies".

Elles peuvent porter sur la régulation de l'apprentissage en classe, la gestion des groupes, ou encore la construction des situations d'apprentissage.

On peut citer 6 types de stratégies :

- Feed-back
- Valorisation de tout acte
- Récompense
- Autorité
- Groupement
- Choix des tâches et utilisation de variables.



Stratégie	Description	Exemple
1. Le feed-back.	<p>“Toute information qu’un système reçoit en retour sur son fonctionnement ou ses résultats” (D.Delignères et P.Duret,1995).</p> <p>Pour C.GEORGE,1993, cette information rétroactive « permet d’apprécier l’adéquation de la conduite par rapport au but poursuivi, de juger de son efficacité, tout en suscitant un impact motivationnel ».</p>	<p>Il est la plupart du temps oral, mais il peut aussi être moteur (démonstration) ou vécu par l’élève (proprioception) qui peut ajuster sa conduite sur le moment.</p> <p>Peut être donné par l’enseignant ou l’élève.</p>
	<p>Feed-back positif : il permet d’évaluer positivement l’élève (renforcement de l’estime de soi) et donne aussi des informations sur la manière dont la performance a été atteinte.</p> <p>Feed-back négatif : il renforce la détérioration de l’estime de soi, et peut amener certains élèves à abandonner la tâche en cours (faible HP). « C’est mauvais ».</p> <p>Il est préférable d’utiliser la forme positive.</p>	<p>C.Résultat (but) ou C.Performance (moyen).</p> <p>« C’est bon », « C’est bien », « réussi ».</p> <p>Selon le niveau de pratique cette CR ne suffit plus, la CP est nécessaire : « C’est bon, mais reprend cet aspect là du mouvement »</p>
2. La valorisation de tout acte.	<p>Pour renforcer le sentiment de compétence, il est important de valoriser toutes les formes de compétence de l’élève.</p> <p>Selon THILL.E,1989, cette compétence peut être:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- technique (réalisation motrice correcte)</li> <li>- cognitive (bonne compréhension de l’exercice, bonne réponse ou bonne stratégie, décision, par exemple)</li> <li>- émotionnelle (l’élève surmonte sa peur dans une situation gymnique par exemple)</li> <li>- sociale (aide à ses camarades, range le matériel, etc.)</li> </ul>	<p>Sports collectifs, hétérogénéité des élèves (<i>compétence technique</i>) : valorisation de l’élève peu “habile” qui récupère même une seule fois la balle pour mener une action positive (interception, passe décisive)</p>
3. La récompense.	<p>Choix de la motivation extrinsèque, ludique (<i>conflit et incertitude</i> en terme de dissonance)</p> <p>Implication de Ego : permet à l’élève de s’engager dans la tâche et de s’y maintenir jusqu’à l’obtention de la note.</p> <p>Évitement de la tâche : fuit la tâche car persuadé de prendre une mauvaise note...(incompétence) ou réalise la tâche avec le moindre effort (explication de la mauvaise note).</p> <p>Implication ds la tâche : double tranchant. Peut ne pas perturber le comportement si l’élève est sûr de réussir (prêt), à haute habileté perçue et accepte l’échec (progrès). Il peut aussi abandonner en invoquant le manque de temps pour progresser en cas d’évaluation répétitive.</p>	<p>Attribution de points, de notes, classement, Climat de compétition.</p> <p>Il faut donc jouer avec cet élément extrinsèque, sans trop en abuser, en sachant que l’utilisation de récompense peut renforcer le sentiment de compétence mais peut aussi l’affaiblir en cas d’échec.</p>
4. L’autorité	<p>Elle concerne la participation ou non de l’élève aux choix didactiques (contenus enseignés) de la situation.</p> <p>Mode démocratique.</p>	<p>Liberté du choix des tâches?</p> <p>Travail sur 1 code en gymnastique, situations défi en sports co, choix d’un contrat en athlétisme ou natation, etc..</p>
5. Le groupement	<p>Petits groupes permettent à chacun de s’exprimer sans trop subir la « pression » des autres (groupe de base : 4/5 selon Vayer, 93)</p> <p>Les groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes, affiliations, de besoin, et enfermer les élèves dans des types de buts ou à contrario les varier.</p>	<p>Homogènes / hétérogènes : même niveau (ou différent) de pratique ou même buts. Faits par l’enseignant ou par les élèves (urgence).</p> <p>Affinités : les élèves font leur propres groupes (compétence différente ou pas)</p> <p>Besoin : perf différente mais besoin identiques (maîtrise), ex contrats VMA.</p>
6. Climat de Maîtrise	<p>(exercice, progrès, succession de tâches d’apprentissage) favorise la poursuite des buts de maîtrise. L’élève est autonome dans son apprentissage.</p> <p>Ces situations peuvent être motivantes pour tous lorsque l’on joue sur « nouveauté » et « surprise » en terme de dissonance.</p>	<p>Exemple de la course longue et VMA</p>

## 5. Un exemple de situation

### CONTEXTE

Une classe de 4° composée de 20 élèves (15 garçons, 5 filles) et 15 ans 1/2 de moyenne d'âge (élèves en échec scolaire sauf en EPS)

L'activité pratiquée est la **course longue**, activité obligatoire dans toutes les classes de cet établissement,

A la fin de chaque cycle, les meilleurs résultats figurent sur le panneau d'affichage des résultats sportifs du collège, classement des élèves de chaque niveau de classe de tout le collège (1000 élèves) (du 1<sup>er</sup> au 20<sup>e</sup>, 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, etc...)

### SEANCE 1

- è But de la tâche (séance 1) : courir 30' (les élèves ne sont pas notés, climat de maîtrise, la variable porte sur les arrêts possibles le long des 30').
  
- è les réponses:
  - 10 élèves courent les 30 ' selon deux modalités: sans s'arrêter ou en s'arrêtant par moment.
  - 6 s'arrêtent sans terminer les 30'
  - 4 refusent de courir et se moque des autres sur le coté.
- è Bilan de la séance : 50% d'échec puisque seulement la moitié de la classe a réussi la tâche.

### Hypothèses explicatives du bilan.

#### F 50 % de réussite:

Les élèves qui ne s'arrêtent pas ont maîtrisé leur allure pour tenir les trente minutes ou sont allés au maximum de leurs possibilités pour tenir le temps (et la distance). Pourquoi ?

Deux cas de figure:

- soit dans le but de démontrer une supériorité par rapport aux autres (classe et collège puisque les résultats sont affichés dans le hall du collège) en réalisant une grande distance (tâche très difficile), soit une distance moyenne (tâche moyenne).
- soit dans le but de réaliser la tâche et apprécier leur performance (but de implication dans la tâche).

Les élèves qui s'arrêtent par moment le font pour récupérer car ils sont partis trop vite la plupart du temps mais n'abandonnent pas la tâche. Pourquoi ? On peut considérer qu'ils s'orientent vers le but de la tâche (réaliser) en tenant compte de leur propres possibilités.

#### F 50% d'échec :

- Les élèves qui s'arrêtent « acceptent » d'être en échec, car ils n'ont apparemment pas les capacités pour réussir la tâche. Etant donné que cette tâche se situe à la première séance du cycle, ces élèves auront la possibilité de progresser au long du cycle, leur but est peut-être d'apprendre à gérer l'allure pour tenir 30' de course. Pourquoi ? Notons qu'un des élèves, est allé rejoindre le groupe de 4 élèves. Pourquoi ?
- Par contre, les élèves qui refusent de courir refusent de s'engager dans la tâche. Ces 4 élèves sont les leaders de la classe, et avaient obtenus les meilleures notes les cycles précédents (badminton). Pourquoi ?

Que faire maintenant pour faire entrer tous les élèves en activité et les amener à progresser dans la tâche ?

Que faire aussi pour que tous les élèves arrivent à gérer leur allure (seul moyen dans le cadre de l'EPS pour faire progresser les élèves sur un cycle de 7 séances de 2 h), et donc acceptent les tâches d'exercices qu'on leur proposera sachant que la course longue est une activité rébarbative pour les élèves ?

#### SEANCE 2 :

On propose aux élèves de réaliser un test 30/30 : courir 30" et récupérer 30" en maintenant la plus longue distance possible sur 10 répétitions, ce test ayant pour but de mesurer la Vitesse Maximale Aérobie (VMA) des élèves, c'est à dire la vitesse maximale (100%) que peut tenir le sujet sur des distances longues sollicitant les ressources aérobies.

On choisi ce test pour sa renommée ludique et didactique.

A l'origine, cette tâche a pour but une base de travail différencié selon les élèves: à partir de sa VMA, l'élève devra courir entre 60 et 85% de sa VMA et va alors courir selon une allure qui lui est propre et qu'il sera capable de maintenir pendant 30'.

(cf. article de GACON et ASSADI in "Vitesse maximale aérobie", revue EPS N° 222, 1990).

#### RESULTATS :

Tous les élèves entre dans la tâche jusqu'à la fin de celle ci, participent toute la séance aussi bien en tant qu'observateur que coureur.

En effet, il est bien précisé que l'exercice sera réussi, si l'on tient la distance 10 fois de suite. Les distances se situent entre 140 et 90m.

Certains vivent la situation comme une compétition (aller le plus loin possible) et les autres comme une tâche de maîtrise personnelle, mais tous les élèves sont en situation de réussite et comparent leur résultats à la fin, les plus petites distances maintenues éprouvant un sentiment d'infériorité. Tous les élèves sont entrés en activité.

s Quelles sont les causes ?

s Quel est le profil motivationnel de la classe ?

s En quoi les situations 1 et 2 sont elles différentes sur le plan de la motivation?

s Les élèves sont tous en activité à la deuxième séance, comment faire pour qu'ils le restent le long du cycle ?

### Résumé :

50% d'échec à la suite d'une situation de course longue.

3 formes de buts rencontrés chez les élèves.

A la séance 2, on propose un test 30/30, ce qui fait rentrer les élèves en activité.

Se posent alors 2 questions :

è Pourquoi les élèves pratiquent-ils à la séance 2 et non pas à la séance 1, malgré l'hétérogénéité des buts ?

è Comment maintenir cette motivation soudaine (à analyser) et l'engagement des élèves tout le long du cycle ?

## 5.A. LE TEST 30/30

### 5.A.1. Le TEST

Courir 30" et récupérer 30" en maintenant la plus longue distance possible sur 10 répétitions, ce test ayant pour but de mesurer la Vitesse Maximale Aérobie (VMA) des élèves, c'est à dire la vitesse maximale (100%) que peut tenir le sujet sur des distances longues sollicitant les ressources aérobies.

On choisi ce test pour sa renommée ludique et didactique.

A l'origine, cette tâche a pour but une base de travail différencié selon les élèves: a partir de sa VMA, l'élève devra courir entre 60 et 85% de sa VMA et va alors courir selon une allure qui lui est propre et qu'il sera capable de maintenir pendant 30'.

(cf. article de GACON et ASSADI in "Vitesse maximale aérobie", revue EPS N° 222, 1990).

### 5.A.2. Les résultats :

Tous les élèves entrent dans la tâche jusqu'à la fin de celle ci, participent toute la séance aussi bien en tant qu'observateur que coureur.

En effet, il est bien précisé que l'exercice sera réussi, si l'on tient la distance 10 fois d'affiler. Les distances se situent entre 140 et 90m.

### 5.A.3. Les raisons :

è Climat et but :

F Certains vivent la situation comme une compétition (battre l'autre). On suppose que ce sont les Buts d'implication de l'Ego et évitement de la tâche.

- F Certains la vivent comme une épreuve (aller le plus loin possible) ou tâche de maîtrise personnelle (réaliser la tâche tout simplement), On suppose que ce sont les buts implication dans la tâche.

è Réussite :

Tous les élèves sont en situation de réussite et comparent leurs résultats à la fin, les plus petites distances maintenues éprouvant quand même un sentiment d'infériorité. Tous les élèves sont entrés en activité.

è Dissonance source de plaisir :

- F Nouveauté : courir 30s ne correspond pas à la « représentation » de la course longue reflétée dans la première séance. Idem pour les fiches d'observation
- F Surprise : par rapport à la réussite de tous. De même que l'ordre hiérarchique de la classe établie à la séance 1 n'est pas identique (certains ont de meilleurs résultats que d'autres, ceux qui n'avaient pas couru ont les meilleurs résultats, etc..)

è Compréhension :

Il s'agit d'expliquer aux élèves ces résultats et de mesurer l'importance de la VMA sur les résultats en course longue (afin d'amorcer le processus de contrat).

Nouveau problème : Les élèves sont tous en activité à la deuxième séance, comment faire pour qu'ils le restent le long du cycle ?

## 5.B. LES SEANCES SUIVANTES :

A partir de la VMA de chacun des élèves, on constitue des groupes (groupe à 140/120; 120/100, etc....). Le but du cycle est de réaliser la plus grande distance sur 30' (objectif maintenu).

è Climat de maîtrise :

- F Toutes les tâches proposées consistent à gérer son allure (temps au tour ou distance parcourue en un temps donné) dans une fourchette allant de 60 à 85% de sa VMA, ce qui donne des « groupes d'allures »
- F En théorie aucun élève ne peut être en échec, car c'est lui qui décide de son allure. sauf si bien sur, il choisit des allures supérieures à ses capacités. Chaque élève possède ses temps de passage à réaliser et compare pendant la course au temps donné.
- F La note de fin de cycle dépendra de la distance et du contrat : leur habileté dépendra du type de contrat qu'ils choisiront (60% étant plus facile que 80 ou 85%).

è Dissonance :

- F Nouveauté : fractionné (de 6x5' à 3x10' à 2x15) au fur et à mesure du cycle.
- F Incertitude : passer au temps voulu et comparer
- F Complexité : choisir un contrat adapté ou plus difficile
- F Surprise : courir en même temps que quelqu'un qui a choisi un contrat plus faible et vice et versa (phénomène VMA et pourcentage)

è Groupes de besoin :

- F En mélangeant les types de buts dans les « groupes de VMA », les buts de l'implication de l'Ego peuvent exprimer leur supériorité au sein du groupe, car il est constamment précisé le long du cycle, que la VMA est une capacité personnelle, naturelle et qu'il n'est pas péjoratif d'avoir une VMA de 100 alors que d'autres ont une VMA de 130. Les élèves sont mélangés par rapport à leur allure choisie.

è Rôle de l'enseignant et stratégies :

Le rôle de l'enseignant est très important aussi, car au fil des séances, c'est lui qui va réguler les contrats choisis par les élèves (feed-back, encouragements) pour éviter surtout que les buts d'évitement de la tâche s'enferment dans des tâches trop facile (60 ou 70%), et les amènent à vivre l'échec comme une situation normale nécessaire à l'apprentissage (évitements de la résignation)

Ceci est rendu possible par le contexte des séances : les élèves travaillent individuellement (personne ou presque ne court à la même vitesse) et selon un contrat personnel, ils ne sont donc pas « vus » par les autres en cas d'échec (évitements de la tâche).

## 5.C. FIN DU CYCLE ET RESULTATS :

A la dernière séance, les types de buts se retrouvent (compétition et maîtrise, faible et haute habileté perçue) mais les résultats sont sensiblement différents: tous les élèves courent les 30' sans s'arrêter:

- les buts implication de l'ego se réalisent dans les tâches moyennes et difficiles (longue distance) mais en réussissant (70 à 80%)

- les buts d'évitement de la tâche qui n'avaient pas courus la première fois ont réussi de très bonnes performances pour les uns et faciles pour les autres (60%), mais ces dernières correspondaient à leur capacités.

- les buts d'implication dans la tâche, faible HP, qui s'étaient arrêtés à la séance 1, ont tenu les trente minutes en ayant des contrats variés, de même pour les buts de maîtrise haute HP ayant choisi des contrats adaptés mais en décalage.

En résumé, quelque soit le but de l'élève, il est possible de réguler ce but de « départ » en l'amenant vers des tâches personnelles où il décide de son niveau. Le Climat est donc très important (tâche et séance, but du cycle), les régulations de l'enseignant aussi. La gestion de l'hétérogénéité passe donc par la proposition de tâches modulables en fonction de la classe où tous les élèves doivent à moment donné être en réussite, ce qui lui permet de dépasser son comportement initial.

Cette « expérience » est critiquable bien sûr, car d'une part elle est spécifique à cette classe et il est possible aussi qu'elle ne se renouvelle pas avec une autre classe et d'autre part car des éléments complémentaires sur les types de buts ayant courus les 60% ou 80% de sa VMA, auraient dû être précisés.....

Seule la démarche peut être retenue comme un outil possible de la gestion de buts hétérogène dans une classe et de la mise en activité de tous les élèves.

Cet exemple peut aussi servir de base à une explication « théorique » des faits de terrain...