

## SOMMAIRE

**PARTIE 1 : GENERALITES**

<b>1. Définitions.....</b>	<b>2</b>
Psychologie.....	2
L'individu .....	3
<b>COMPORTEMENT .....</b>	<b>4</b>
Maturation, développement et apprentissage.....	4
<b>2. personnalité et motivation, généralités .....</b>	<b>6</b>
La personnalité.....	7
La motivation. ....	8
<b>1. CONCEPTS .....</b>	<b>10</b>
Structure intellectuelle et structure affective ....	10
La construction de l'objet .....	10
La construction de la personne : .....	11
La part de l'innée et de l'acquis.....	13
<b>2. Les traits de tempérament.....</b>	<b>14</b>
<b>3. Les grands facteurs de la personnalité .....</b>	<b>15</b>
<b>4. théories .....</b>	<b>16</b>
Théories factorielles ou méthode des tests .....	16
Théorie behavioriste .....	17
<b>5. Construction de la personnalité : développement .....</b>	<b>18</b>

<b>S.FREUD .....</b>	<b>19</b>
<b>Jean Piaget.....</b>	<b>20</b>
<b>HENRI WALLON.....</b>	<b>20</b>
synthese du developpement de la personnalité..	21
<b>1.1ES 3 FORMES DE MOTIVATION.....</b>	<b>27</b>
Motivation d'affiliation. ....	27
Motivation de plaisir.....	28
Théorie de la Motivation d'accomplissement....	28
<b>2.theories EXPLICATIVES.....</b>	<b>30</b>
Théorie de la DISSONANCE COGNITIVE.....	30
➔ <b>Consonance : aimer l'informatique et avoir un ordinateur.....</b>	<b>30</b>
Théorie de l'Expectation / valence .....	31
Concept de soi.....	32
Théorie de l'Attribution causale.....	35
Attribution causale.....	35
Résignation. ....	37
<b>les indicateurs comportementaux de l'accomplissement.....</b>	<b>38</b>
2 types de comportement.....	38
Choix des taches et intensite du comportement	39

# PARTIE 1 : GENERALITES

Objet du cours.....

## 1. DEFINITIONS.

### PSYCHOLOGIE.

« La psychologie est la science de l'âme ou encore de l'ensemble des aspects du comportement individuel dont on ne peut directement compte par des processus physiques ». in « **Vocabulaire des études philosophiques** », HACHETTE, 1990.

La psychologie est une discipline qui fait partie de ce que l'on appelle, les « sciences humaines ».

Les sciences humaines constituent l'ensemble des disciplines s'intéressant à l'homme en tant qu'être pensant.

Elles prennent pour objet d'étude les aspects de l'homme et de la société que les sciences naturelles ou biologiques (physiologie, anatomie) n'examinent pas.

La psychologie trouve ses racines dans la philosophie, c'est pourquoi d'ailleurs vous trouverez sûrement des analogies avec les cours de philosophie de terminales.

La psychologie est devenue une science dès l'instant où elle s'est dotée d'une méthode scientifique, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

En effet, en matière de science de l'âme, on parle au 19<sup>e</sup> siècle, « d'introspection ». L'introspection, c'est l'étude, l'observation de la conscience par elle-même. Par exemple, demander à celui qui pense réfléchir sur la manière dont il pense. Or fonctionner de la sorte implique un fonctionnement subjectif, or une science se doit d'être objective.

*Lorsque Descartes dit « je pense donc je suis », il fait de l'introspection.*

La méthode scientifique de la fin du 19<sup>e</sup> siècle sera « expérimentale » et elle se constitue grâce au physiologiste russe Pavlov qui montra en découvrant, en 1897, le réflexe conditionné, qu'on pouvait étudier scientifiquement sur l'animal l'équivalent d'une fonction psychologique : la formation d'une habitude. Peu après, l'Américain Watson élaborait le béhaviorisme, faisant de la psychologie « l'étude des comportements objectivement observables des êtres humains ».

Cette méthode expérimentale, s'oppose radicalement à la méthode de « l'introspection ».

*La **psychologie**, en général, est **la science de l'âme**, elle étudie les phénomènes et les processus **psychiques** quels qu'ils soient. La connaissance et la compréhension de ces phénomènes vont permettre d'étudier et d'expliquer certains **comportements** observables.*

Il existe plusieurs types de psychologie, que l'on différencie par rapport au modèle d'explication qu'elles utilisent :

- ☞ La psychologie **clinique** dont l'origine est due à FREUD qui faisait parler ses patients pour comprendre l'origine de leurs problèmes affectifs.
- ☞ La psychologie **expérimentale** qui utilise une méthode dotée de tests, hypothèses, résultats.
- ☞ La psychologie **descriptive** qui utilise majoritairement l'observation simple des comportements.

Mais il y a aussi différents champs de la psychologie, selon les objets d'étude choisis : psychologie de l'enfant, du développement, du sport avec différents courants : cognitive, sociale, etc.

Nous essaierons de comprendre ces différents champs tout au long de ce cours.

Pourquoi de la psychologie en STAPS ? Pour mieux comprendre ce qui provoque le comportement des individus, comportement général (attitude) et comportement moteur (parce que confronté à des APSA)

## L'INDIVIDU

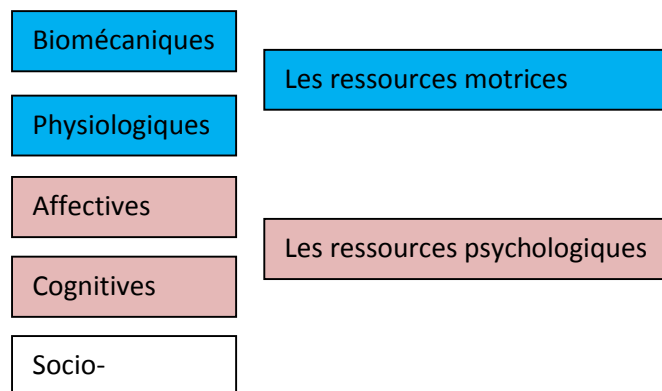
Un individu est à comprendre comme un être faisant partie d'une espèce particulière.

L'individu, l'être humain ou personne doit être compris en psychologie comme un être pensant qui se développe de la naissance à l'âge adulte.

Ainsi on distingue communément l'enfance (0 – 12 ans) – adolescence (12 – 18 ans) - adulte (>18 ans) en terme de développement.

Pour **Famose.J.P** in « *Apprentissage moteur et tâches motrices* », in **R.Thomas**, « *Sport et science* », **Vigot, 1982**, l'individu et plus particulièrement l'apprenant (qu'il soit enfant, ado ou adulte), mobilise des ressources lorsqu'il est confronté à une tâche (« ce qu'il a à faire »), tâche motrice dans ce qui nous intéresse au regard des APSA. Ces ressources seront plus ou moins nombreuses et efficaces selon le développement du sujet.

Famose identifie 5 types de ressources :



La dimension psychologique que sont les structures mentales (mécanismes de perception **cognitive** et **affectif**), est donc composée de 2 facteurs :

⇒ **COGNITIF** : relatif à la connaissance, cognition (faculté de connaître, moyen par lequel on accède à la connaissance ; les sciences cognitives étudie les phénomènes relatif à l'intelligence).

D'un point de vue général, cognitif, selon **GEORGE.C** in « *EPS interroge C.George* », revue 195, 196, 1985, « *concerne tout ce qui a attiré à la connaissance, qu'il s'agisse de connaissances déclaratives ou procédurales* ».

- ☞ Connaissances **déclaratives** = verbalisables, relatives à l'action (règlement, organisation, ...)
- ☞ Connaissances **procédurales** = verbalisables ou non, relatives au sujet en action (principes de l'action réalisée et qui permettent de comprendre le fonctionnement d'un geste ou coordination à réaliser par exemple).

Donc la psychologie cognitive va chercher à savoir comment le sujet accède à la connaissance et notamment dans le champ qui nous intéresse, face à des situations d'apprentissage ou des tâches.

- ⇒ **AFFECTIF** : relatif au plaisir, aux sentiments, à la douleur, aux émotions. Phénomène psychique puisque interne.

Selon **THOMAS & all**, in « **La psychologie du sportif de haut niveau** », **PUF, 1987**, l'affectivité, c'est « *Ensemble des affects, émotions et sentiments éprouvés par l'individu dans des situations variées, l'affectivité renvoie à l'impact et au retentissement émotionnel provoqués chez le sujet par des relations qu'il entretient avec lui-même, autrui et le milieu* ».

- ⇒ Relation avec lui-même : trait de personnalité (anxieux, soumis, faible ou forte estime de soi intro/extra etc...)  
⇒ Relation avec autrui : rapport avec les autres comme affinité, conflit, admiration, peur, etc..  
⇒ Relation avec le milieu : dépend du milieu environnant comme milieu à risque (milieu naturel, gymnastique, regard de l'autre..)

**Lorsque l'on étudie la dimension psychologique, on l'infère à partir de COMPORTEMENT de l'individu.**

## COMPORTEMENT

Le comportement est un concept assez complexe en terme de définition, on lui attribue de multiples sens : attitudes, postures, manière d'agir, etc... dans tous les cas, ce qu'il faut comprendre c'est que le comportement est un phénomène **OBSERVABLE**.

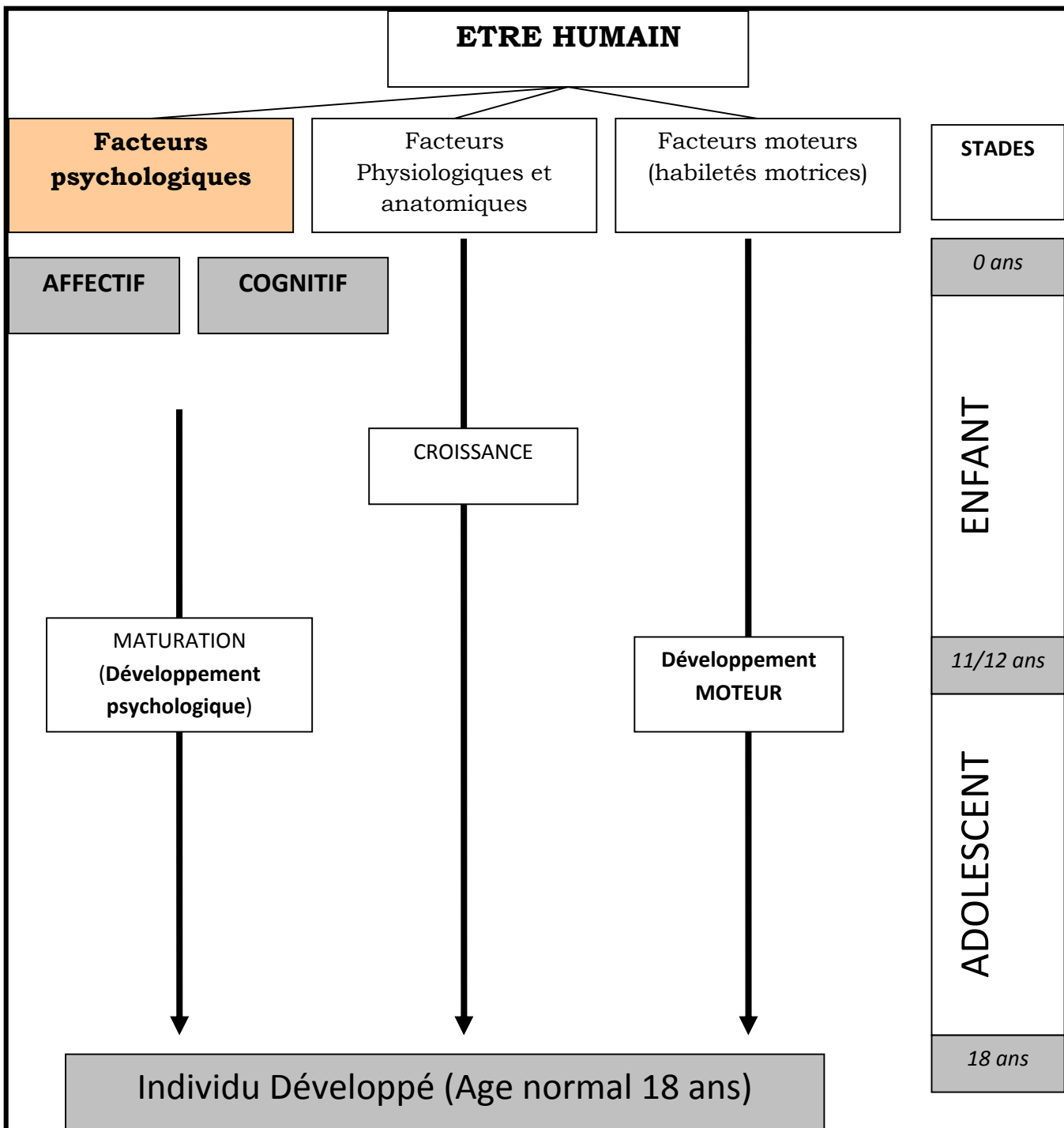
En EPS ou sport, le comportement se traduit par les performances, ou encore tous les faits qui sont directement observables, évaluables, quantifiables. Le comportement est de l'ordre de l'immédiateté.

Pour Watson, « Le comportement est l'ensemble des réactions objectivement observables qu'un organisme généralement pourvu d'un système nerveux exécute en réponse aux stimulations du milieu, elles-mêmes objectivement observables. » (conception behavioriste). S-R

Ainsi, tout comportement de l'être humain est sous tendu par des phénomènes physiques mais aussi psychologiques, en particulier la personnalité et la motivation (objet du cours). Le comportement dépend également de différents processus tels que la croissance, la maturation et l'apprentissage. Il conviendra de distinguer comportement et comportement moteur.

## MATURATION, DEVELOPPEMENT ET APPRENTISSAGE.

Voir schéma ci dessous



La **croissance** renvoie aux modifications physiques, observables chez la plupart des sujets (sauf handicap physique de quelconque nature), elle est donc responsable de la partie « motrice » ou « physique » du comportement et de son évolution. *par exemple de servir de ses bras comme appui (danse hip hop par ex) dépend de la force musculaire des membres supérieurs.*

La **maturation**, elle, implique la présence de processus interne. Elle concerne en fait toutes les structures présentes à la naissance du sujet et qui vont se structurer, s'organiser tout au long de l'enfance. Cette maturation renvoie au processus psychologiques (cognitif et affectif), mais aussi neuronaux (maturation du cerveau par exemple). Elle est donc responsable de l'évolution psychologique à l'origine du comportement moteur. On parle de développement psychomoteur.

*Par exemple, pour se servir de ses bras comme appui, il faut avoir acquis le déplacement quadrupédique (10-12 mois...), accepter de se renverser si on est sur les 2 appuis manuels uniquement (affectif), etc..*

Le **développement**, est directement lié aux processus de croissance et de maturation, il est donc responsable de l'évolution globale du comportement en fonction de l'âge. La plupart des fonctions sont acquises de manière innée (par exemple la préhension, la marche, etc..) et relèvent donc du développement dit « normal » de l'enfant et de l'adolescent. Ce qui n'empêche pas de solliciter ces fonctions par des jeux ou autres tâches d'apprentissage afin de conforter le développement.

Donc pour se développer, l'enfant apprend, en utilisant les grandes fonctions qu'il a de manière innée.

Le développement c'est une sorte d'apprentissage à long terme.

**L'apprentissage** c'est :

**Pour REUHLIN.M. in "Psychologie", PUF, 1983:**

*"Il y a apprentissage, lorsqu'un organisme placé plusieurs fois de suite dans la même situation, modifie sa conduite de manière systématique et durable".*

Notion de répétition d'une tâche donnée.

**Pour FLEISCHMAN, in BILODEAU "Acquisition of skill", 1967,**

*"L'apprentissage n'est pas la modification comportementale elle-même mais le processus neurobiologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste un changement qui n'est dû ni à la fatigue, ni à la croissance".*

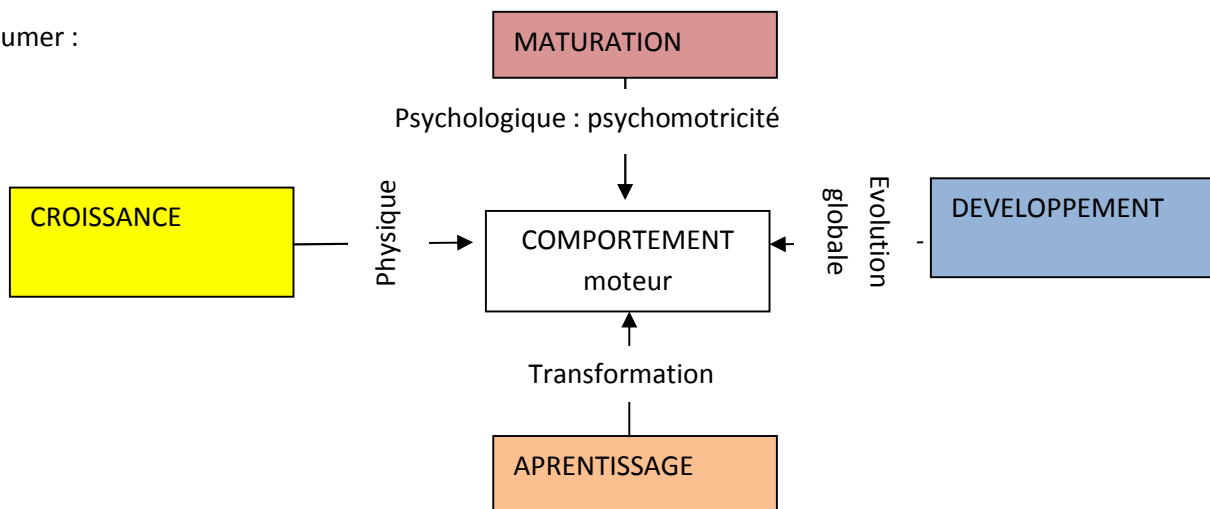
On voit bien ici, la différence entre apprentissage et développement.

L'apprentissage relève du moyen terme, alors que le développement relève du long terme.

On peut dire que l'apprentissage est spécifique à un but à atteindre, une tâche donnée, tandis que le développement est un processus beaucoup plus global. D'un autre côté, le sujet ne peut apprendre que lorsqu'il est normalement développé.

L'apprentissage permet donc la transformation du comportement.

Pour résumer :



## 2. PERSONNALITE ET MOTIVATION, GENERALITES

Si le comportement moteur est observable, et modifiable (apprentissage et développement), il présente également des traits de stabilité dû au comportement général de l'individu.

Par exemple :

Un individu peut répéter plusieurs fois la tâche qu'on lui propose sans qu'on lui demande.

Dans les APPN, certains peuvent ne pas « rentrer » immédiatement dans la tâche, tout comme en danse. Tandis que d'autres vont s'engager sans écouter les consignes de sécurité.

Où alors, les uns vont constamment penser qu'ils seront en échec pendant que les autres seront sûrs de leur réussite et s'engageront à 50% de leurs ressources.

Etc...

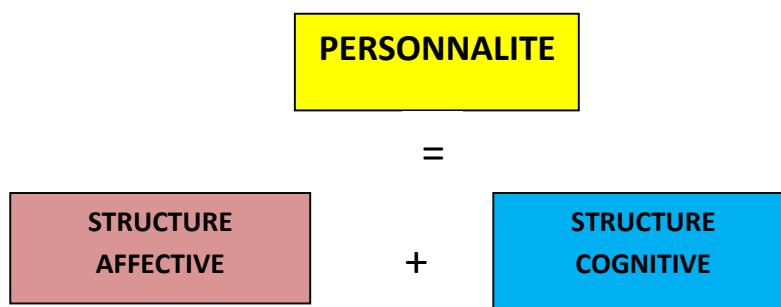
Tous ces comportements relèvent de traits particuliers et personnels de celui qui apprend et relèvent en fait de la personnalité et de la motivation du sujet.

La psychologie, et notamment la psychologie du sport, s'est penchée sur ces phénomènes.

Il s'agira alors de savoir comment se construit la personnalité du sujet et comment la motivation influence l'attitude du sujet qui apprend.

## LA PERSONNALITE.

Il existe bon nombre de définition et nous approfondirons les notions dans le chapitre concerné mais pour le moment, il est nécessaire de comprendre que :



Auparavant, on appelait la personnalité : le tempérament.

### Encarta :

Ensemble de traits qui caractérisent la structure intellectuelle et affective d'un individu et qui se manifestent dans son comportement.

La personnalité entraîne une certaine stabilité des comportements rattachés au différents types de personnalité, ce qui est intéressant au regard des comportements (moteurs d'autant plus)

Les caractéristiques dépendent du patrimoine génétique et de l'histoire personnelle de l'individu (inné et acquis). La personnalité réside dans l'interaction de ces 2 facteurs.

### Mise en relation personnalité et APSA

	APPN	NATATION	DANSE
<i>AFFECTIF</i>	<i>Aimer la pleine nature / désintéressé</i>	<i>Aimer le milieu aquatique / avoir peur</i>	<i>Aimer bouger son corps / avoir peur du regard de l'autre</i>
	<i>prise de risque / peur de la mort</i>	<i>Assumer sa silhouette / avoir peur du regard de l'autre en maillot</i>	<i>Affinité dans les groupes / honte vis à vis des autres ou de soi</i>
<i>COGNITIF</i>	<i>Connaître la mer / milieu inconnu</i>	<i>Connaître ses capacités motrices en natation / se débrouiller dans l'eau</i>	<i>Avoir déjà fait ou vu de la danse / représentation négative de l'activité</i>
<i>Résultat possible en termes de personnalité</i>	<i>Extraverti / réservé</i>	<i>Calme / névrosé</i>	<i>Créatif, original / banal</i>

Le behaviorisme parlaient de S-R (à un stimulus, chaque individu répond par une réponse qui est la sienne), la psychologie différentielle et ses différents courants, a apporté S-P-R, (stimulus – personnalité- R)

Les théories sont différentes en ce qui concerne la construction (ou développement) de cette personnalité, on trouve

- le courant Freudien : psychanalyse, test projectifs
- Le courant behavioriste et le concept d'apprentissage associatif comme créateur d'habitude et de personnalité
- Les théories factorielles ou méthodes des tests qui établissent des profils de personnalité.
- Le courant de la psychologie de l'enfant avec Wallon et Piaget qui mettent l'accent sur les facteurs environnementaux, affectif et cognitifs (théories + dynamiques car prenant en compte différents facteurs).

Les recherches actuelles sur la personnalité montrent que la personnalité est affectée par des états particuliers : les émotions et la motivation, état qui mettent le sujet en action, l'incitent à agir.

## LA MOTIVATION.

Le concept est aussi large que celui de comportement, d'affectivité, de personnalité mais nous utiliserons les définitions suivants pour l'expliquer :

↳ **NUTTIN** « *Théorie de la motivation humaine* », PUF, Paris, 1980 :

« Toute tension affective susceptible de déclencher une action et de la soutenir en direction d'un but »

↳ **VALLERAND R.J.**, « *Introduction à la psychologie de la motivation* », VIGOT, 1993 :

« Ensemble des forces internes et externes produisant :

- le déclenchement
- l'intensité
- la persistance du comportement. »

La motivation, au sens général, constitue la force qui pousse le sujet à agir et le maintien dans son comportement.

Or les sources de motivation diffèrent d'un individu à un autre. **DURAND.M.**, « *L'enfant et le sport* », PUF, Paris, 1987: parle des « *aspects sélectif et intensif de la conduite* ». (sélectif au sens de motif de pratique, intensif au sens du couple effort/durée qui pousse les sujet à continuer ou abandonner, motif d'abandon).

Il existe des tas de motifs de pratique mais M.Durand en identifie 3 qui reviennent de plus souvent et définissent les grands types de motivation :

- Besoin d'accomplissement à l'origine de la **motivation d'accomplissement**
- Relation avec autrui à l'origine de la **motivation d'affiliation**
- Amusement et plaisir à l'origine de la **motivation de plaisir**.

### Mise en relation motivation et APSA

Aller en... pour	APPN	NATATION	DANSE
motivation d'accomplissement	Etre le meilleur du groupe en voile	Réaliser sa meilleure perf sur 400M	Avoir la meilleure note de la promo
Motivation d'affiliation	aller en cours de voile pour faire connaissance avec le groupe et les profs	aller en cours de natation pour être avec ses copains	Construire un duo <u>avec son copain</u>
Motivation de plaisir	Prendre des risques	Me dépenser	Me mettre dans la peau de quelqu'un d'autre que « moi » (au sens de jouer un rôle)



La motivation pousse donc le sujet à agir, mais elle peut être aussi à l'origine de l'abandon ou d'évitement lorsqu'elle est absente (comportements déviants) ou en déclin.. Certains sujets sont plus enclins à être démotivés que d'autres, selon leur expériences passée ou leur tempérament (personnalité).

# PARTIE 2 : LA PERSONNALITE

## 1. CONCEPTS

Rappel :

La personnalité se trouve à l'interaction de plusieurs facteurs :

**structure intellectuelle et affective  
inné et acquis**

Elle se manifeste dans le comportement

Les philosophes et les médecins de l'antiquité parlaient de caractère ou de tempérament.

Le concept de personnalité, plus moderne et dans l'approche dynamique (qui peut se transformer au fil du temps en fonction du milieu) se batit sur le caractère ou le tempérament.

## STRUCTURE INTELLECTUELLE ET STRUCTURE AFFECTIVE

Pour H.Wallon, la personnalité est la résultante de deux facteurs :

- **affectivité** ou construction de la personne
- **intelligence** ou construction de l'objet.

La construction de la personne (personnalité) relève d'un processus discontinu entre les composantes de la personnalité, c'est à dire, l'affectivité et l'intelligence. En effet, selon les stades, l'un sera plus important que l'autre. Par exemple, au début de sa vie, l'enfant fonctionne sur l'affectivité, il y revient dans le stade du personnalisme (3° stade de Wallon), voir développement partie suivante.

## LA CONSTRUCTION DE L'OBJET

renvoie à la connaissance au sens Piagetien du terme.

Pour Jean Piaget, Connaître, c'est :

- ⇒ Transformer la réalité.
- ⇒ Construire des systèmes de transformation qui correspondent plus ou moins à la réalité. Le processus de connaissance est un processus de transformation, un processus actif.

Il y a deux aspects complémentaires de la connaissance, qui permettent d'appréhender le réel :

- ⇒ **Aspect figuratif.**
- ⇒ **Aspect opératif**

<b>Aspect FIGURATIF</b>	<b>Aspect OPERATIF</b>
<p><b>Concerne tout ce qui se rapporte à l'aspect des objets par opposition aux transformations possibles de ces objets.</b></p> <p>Connaissance qui passe par l'imitation d'états passagers et statiques. Cela s'évalue chez l'enfant lorsqu'il imite. Rôle prépondérant au stade <b>préopératoire</b> (2 à 6 ans). La connaissance est de type figuratif (image). Signifié (le mot) et signifiant (l'objet). Ce niveau de connaissance permet de refléter le monde. Il passe par l'image mentale, c'est à dire la représentation mentale d'une activité ou d'un objet en son absence (<b>fonction symbolique</b>)</p>	<p><b>Relatif aux transformations et concerne tout ce qui modifie l'objet.</b></p> <p>Cela ne renvoie pas aux états statiques mais aux transformations de ces états : passage d'un état à un autre. Cette connaissance <b>opérative</b> permet de comprendre les transformations. Elle renvoie aux actions qui transforment les objets ou les états des objets : transvaser un liquide de même volume d'un récipient à un autre. Elle concerne donc les opérations (actions réversibles) intellectuelles qui sont des systèmes de transformations (calculs). Importante chez l'Enfant à partir de 6 ans</p>

Pour Piaget le figuratif est toujours subordonné à l'opérateur => pour saisir l'aspect figuratif de la réalité, il faut avoir agit dessus.

Cette notion a une conséquence importante car cela implique que pour comprendre les choses, il faut les manipuler. Au niveau de l'enseignement, cela implique que pour comprendre les règles de telle ou telle discipline, il faut les utiliser, les manipuler (conséquence pédagogique importante au niveau des méthodes péda).

Pour Piaget, 4 éléments constituent la connaissance fondamentale de l'Enfant : **Objet - Temps – Espace – Causalité.**

---

## LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNE :

Connaissance que l'on a de soi sur les plans moteurs (schéma corporel) et affectifs

### **Schéma corporel :**

Le schéma corporel est la connaissance, la représentation, le vécu que l'enfant a de son propre corps. Il s'élabore lentement (il est achevé vers 11-12 ans) avec la maturité, il représente ce qu'il vit, ce qu'il expérimente, il sera indispensable à la construction de la personnalité de l'enfant.

Cette représentation résulte essentiellement de l'intégration des informations sensorielles multiples à la fois extéroceptives (visuelles, tactiles et auditives) et proprioceptives (cénesthésiques et kinesthésiques), notamment vestibulaires, musculaires, articulaires, tendineuses. La notion de schéma corporel se situe à la fois du côté du sensible (somato-esthésie) et du côté de la conscience (de soi). Renvoie en partie aux habiletés motrices de Base (chapitre suivant)

Le schéma corporel n'est pas inné, il se construit au cours du développement, L'intégration sensori-motrice est progressive.

Le terme a été créé en 1923 par un neuropsychiatre viennois, [P. Schilder](#). Il a d'abord découvert l'ensemble des données cénesthésiques et sensorielles fournies par le corps lui-même, puis s'est étendu aux représentations et significations symboliques mettant en jeu toute la personnalité. Ce phénomène étant un produit à la fois de l'inné et de l'acquis, c'est-à-dire, de l'hérédité et du milieu.

### **Sur le plan affectif,**

La notion d'affectivité renvoie à l'émotion. On définit l'émotion comme « *état affectif violent et passage* » ou comme « *Réaction affective (agréable ou désagréable) éprouvée comme un trouble* ». © Hachette Livre, 1996

Pour Wallon, l'émotion apparaît très tôt chez l'enfant, lors de la motricité tonique (élément du schéma corporel). C'est la base de la construction de la personnalité.

Le **tonus** est une fonction biologique qui comporte une structure neurologique mais pour Wallon, il a aussi une fonction **communicative ou relationnelle**.

Le tonus trouve son origine dans la plus jeune enfance lorsque l'enfant ne se distingue pas encore de sa mère. Les observations de Wallon montrent un dialogue tonico-émotionnel entre la mère et l'enfant.

En effet à la naissance, l'enfant serait soumis à des déséquilibres posturaux qui seraient pour lui source d'angoisse intérieure au niveau de l'enfant.

Il réagit à ces sensations anxiogènes (angoisses) par une tension neuro-motrice de tout son corps et qui se traduit par des signes d'extension (poings serrés, extension de la tête)

La mère, en repositionnant le corps de l'enfant dans l'espace, va atténuer ce sentiment d'angoisse. C'est la première phase de construction de la personne pour Wallon (détachement par rapport à la mère et atténuation des angoisses ou satisfaction ou lorsque « hypertonie » d'appel et première sensations de satisfaction lorsque la mère le prend dans les bras)

il existe des centaines d'émotions mais certaines sont considérées comme « universelles » ou fondamentales, (**émotions de base**). Cf Echelle de IZARD Carole, 1993, in A.Lieury, « Manuel de psychologie générale », DUNOD, 97, avec la hiérarchisation suivante :

- Intérêt** – (agréable)
- Joie** – (agréable)
- Surprise** – (agréable)
- Tristesse** – (désagréable)
- Colère** – (désagréable)
- Dégoût** – (désagréable)
- Mépris – (désagréable) nb : sentiment
- Peur** – (désagréable)
- Culpabilité – (désagréable)
- Honte – (désagréable)
- Timidité – (désagréable)
- Hostilité envers soi - (désagréable)
- + Indignation – pitié sentiment

On considère comme **émotion de base : joie – tristesse – colère et peur**.

Les émotions peuvent donc être **agréables ou désagréables**, sachant que l'émotion universelle positive ou agréable réside dans la recherche de **plaisir**.

**DAMASIO.A** in « **L'erreur de Descartes** », Ed **O.Jacob, Paris 1995** montre que l'individu est à la recherche de plaisir et évite le déplaisir (ou réactions négatives).

Pour Wallon la construction de la personne relève donc de 2 types de conflits (empreinte Freudienne):

- **conflits internes** (maturation, crise,...), qu'il doit régler pour construire sa personnalité.

Composante affective du comportement (ex : se rassurer, autonomie affective, plaisir, **identification**, ...)

- **conflits externes** : avec le monde extérieur. Composante sociale du comportement (négativisme : accepter ou refuser aide, comparaisons, affection, choix affinitaires, etc...)

Crise de personnalité au stade du personnalisme.

C'est à travers ces crises et leurs régulations que se définissent les traits de personnalité : soumission / domination, anxiété, extraversion / introversion, pensée ou sentiment, original ou normatif..

La personnalité de l'individu s'affirme donc dans la capacité à gérer ces émotions (différence entre l'adulte et l'enfant).

## LA PART DE L'INNEE ET DE L'ACQUIS

Ceci à très longtemps été débattu par des intellectuels ou des grands philosophes, il semblerait maintenant que ces deux notions soient très liées.

Définition de **l'inné** :

"Chez un être humain, l'inné rassemble ce qui appartient dès la naissance au caractère fondamental. Un comportement inné se retrouve chez tous les individus de la même espèce . L'inné est activé grâce aux stimuli internes et aux hormones. Les comportements innés sont assimilables à l'instinct."

( Sources : cite-sciences.fr )

En terme de personnalité, ce côté héréditaire est le **tempérament**

On dit que les enfants ont des personnalités très différentes.

Bien que la plupart des enfants se livrent aux mêmes activités – telles que jouer, manger, dormir et se lever le matin – leur comportement pour accomplir ces activités peut présenter de grandes différences. En d'autres termes, les enfants, en fonction de leur tempérament, ont des manières caractéristiques de réagir au monde.

**Les enfants naissent avec leur tempérament** - celui-ci est une tendance génétique.

Le tempérament conditionne le niveau d'activité ou d'attention d'un enfant, son niveau d'anxiété, de timidité, d'adaptabilité aux situations nouvelles, son degré d'irritabilité ou le niveau d'intensité des émotions qu'il ressent ou son degré de sensibilité à ce qu'il voit, à ce qu'il entend et à ce qu'il touche.

On parle de traits de tempérament (voir ci après) **9 caractéristiques**

Il semblerait donc que le comportement humain serait en partie dicté dès sa naissance. Notion acceptable mais très limitée, en effet naît on Suicidaire, ou meurtrier ? Ceci serait extrêmement rassurant pour un parent, pour se déresponsabiliser en cas d'enfant violent ou irrespectueux. On peut donc en arriver à l'hypothèse que l'inné tient une part limitée dans le comportement de l'enfant. Le fait même que l'adulte arrive à avoir la conscience de sa propre existence fait que ce dernier, avec la capacité de langage à su modifier son comportement et l'adapter à une société complexe et codifiée

**L'acquis**, s'oppose par définition à l'inné, il s'agit de tous les caractéristiques physiques ou psychologique qui ne sont pas dictées par la naissance même d'un individu mais liés à son environnement physique, matériel ou humain. L'acquis pourrait donc être le fruit des interactions d'un individu envers ses pairs ou son environnement. La construction de la personnalité se ferait donc suivant nos relations sociales ou nos difficultés de vie rencontrées. Toute situation qui pose problème doit permettre à un individu par réflexion, analyse et adaptation de surmonter les difficultés et de se construire.

Des études récentes ont montrées que l'humain serait capable de modifier des compétences innées par sa conscience, sa volonté ou par l'environnement. La transcription du patrimoine génétique (ADN) serait influencée par l'environnement. Ce qui voudrait donc dire que l'environnement matériel influencerait notre propre ADN. En allant plus loin on pourrait penser que la part même d'inné d'un individu pourrait être modifié par les relations environnementales ou sociales.

Les débats restent cependant ouverts et complexes ....

Dans ces facteurs « acquis » , le rôle des relations sociales et environnementales est prépondérant.

A ce propos, 2 théories s'opposent :

Celine GIOVANNONI

la construction de la personne selon Piaget se fait par adaptation et réactions face aux situations problème posées par l'environnement. Il parle alors de "Constructivisme", les individus construisent leur savoir à partir de ce qu'ils savent déjà et de leurs actions sur le monde

Il a effectué de nombreuses expériences sur ses propres enfants et a alors pu montrer que suivant leur âge et face à une situation donnée, l'enfant est capable de trouver par analyse et adaptation des solutions qu'il va élaborer progressivement et par la suite assimiler pour les réutiliser de façon spontanée et automatisée.

A l'opposé, la théorie socio-constructiviste est attachée au nom de L.Vygotski, selon lui la personnalité se construit par l'action de l'homme sur l'homme. Ce qui veut dire qu'un homme peut interagir avec lui même ou sur l'autre pour le faire évoluer, ou parle de débat ou de conflit. C'est par ce dernier que la personnalité se construit, l'humain à donc la possibilité de se construire lui même.

Pour résumer selon Piaget, tout se passe dans la construction par l'environnement, pour Vygotski tout se passe dans la relation aux autres.

**Le résultat des interactions entre le tempérament de base (inné) et les multiples expériences vécues (acquis) par l'enfant au contact des parents ou des personnes qui s'occupent de lui pendant ces premières années, constitue sa personnalité.**

## 2. LES TRAITS DE TEMPERAMENT

Bien qu'il n'existe aucune définition universelle du mot « tempérament », on l'utilise généralement pour expliquer les différences individuelles entre les enfants ou pour expliquer les différences dans leurs modes de comportement. Thomas et Chess (1977) définissent le tempérament comme « la manière caractéristique dont l'enfant fait la connaissance de son environnement et dont il se situe par rapport à lui. »

La conception du tempérament élaborée par Thomas, Chess, Birch, Hertzog et Korn en 1963, est la plus célèbre et la plus utilisée.

Ils ont mis au point **9 caractéristiques** pour décrire les traits de tempérament. Ces caractéristiques expliquent dans les grandes lignes les modes de comportement, qui définissent la personnalité d'un enfant. Elles peuvent vous aider à mieux comprendre votre propre comportement et celui de votre enfant :

### **Le niveau d'activité**

S'entend du niveau d'activité motrice et de la durée des périodes d'activité par rapport aux périodes d'inactivité. Alors que certains enfants ne peuvent pas rester tranquillement assis une minute, d'autres jouent tranquillement des heures avec leurs jouets.

### **La régularité/la rythmicité**

S'entendent du niveau de prévisibilité ou de régularité des fonctions biologiques d'un enfant telles que l'appétit, l'alternance veille-sommeil et les fonctions intestinales. Pour certains enfants, le coucher et les repas sont réglés comme du papier à musique, alors que d'autres n'ont qu'une faible rythmicité naturelle.

### **L'approche/le recul/les premières réactions**

S'entendent de la prudence ou de la facilité avec laquelle un enfant s'adapte à de nouvelles expériences comme les aliments, les gens, les lieux et les vêtements. Certains sont des « fonceurs » qui réagissent aux choses nouvelles avec enthousiasme alors que d'autres reculent immédiatement devant ce qui sort de l'ordinaire.

### **L'adaptabilité**

S'entend davantage des réactions à long terme d'un enfant aux situations nouvelles ou aux modifications apportées aux situations et à son aisance au moment où les changements se produisent. Un enfant qui s'adapte facilement aura besoin de moins de temps qu'un enfant moins adaptable, pour s'adapter à une nouvelle maison ou à une nouvelle personne qui s'occupe de lui.

### **Le seuil sensoriel/la sensibilité sensorielle**

Les enfants réagissent différemment aux différences de saveur, de texture et de température. Certains enfants très sensibles sont sur-stimulés par le bruit, le toucher, les lumières brillantes, la texture des vêtements et la sensation que ceux-ci produisent. Certains enfants aiment porter les mêmes choses jour après jour, parce que cette sensation leur convient.

### **L'intensité de réaction**

S'entend du niveau d'énergie révélé par un enfant, lors d'une réaction à quelque chose de positif comme à quelque chose de négatif. Les émotions de certains enfants sont intenses et s'interprètent facilement alors que d'autres enfants s'expriment de façon beaucoup moins claire ou s'expriment moins fort.

### **L'humeur**

La proportion de comportements agréables, joyeux et amicaux par rapport aux pleurs désagréables ou à un comportement hostile, constitue l'indicateur de l'humeur d'un enfant. Certains enfants ont en règle générale l'air heureux alors que, pour d'autres, tout est prétexte à récrimination.

### **La concentration**

Ceci sert à décrire l'influence de stimuli extérieurs (tels que le bruit et l'activité) sur une activité qu'un enfant est en train d'accomplir ou la modification radicale de cette activité, que provoquent ces stimuli. Certains enfants peuvent vaquer à leurs activités au milieu du bruit, alors que d'autres ont besoin de calme pour faire quoi que ce soit.

### **Persévérance/durée d'attention**

S'entendent de la durée pendant laquelle un enfant se consacre à une activité malgré des interruptions ou d'autres obstacles. Un enfant persévérant pourra consacrer des heures à simplement arranger quelque chose.

**Le « degré d'ajustement » entre le tempérament d'un enfant et les attentes d'un parent et entre le tempérament de l'enfant et le propre tempérament de ce parent, est fondamental.** Des problèmes peuvent surgir dans le cas où cela cadre mal, c'est à dire quand les attentes et le tempérament de l'enfant et de la personne qui s'occupe de lui s'accordent mal, alors qu'ils s'efforcent de s'adapter au rythme l'un de l'autre.

L'interaction entre ces différents traits et le milieu environnant / relation sociale a donné lieu à des classifications de personnalité.

## **3. LES GRANDS FACTEURS DE LA PERSONNALITE**

**Cinq grands facteurs de la personnalité** selon la théorie américaine du "big five", obtenus à partir de statistiques sur questionnaires par P. Costa et Robert McCrae en 1991 :

1. **L'extraversion** (esprit bouillant, actif) / **réserve**

Recherche de stimulations, comportements sociables et impulsifs, assurance, besoin de contacts, dynamique, actif.

2. **Caractère agréable** (personne sympathique, gentillesse) / **froideur**

Qualité des relations avec les autres, altruisme, bienveillance, évitement des conflits.

3. **Conscience** (organisation, minutie) / **insouciance**

Respect des normes sociales, responsable, consciencieux.

4. **Stabilité émotionnelle** (calme, contrôle) / **névrosisme**

Résistance aux stressseurs, peu de gêne, pas d'angoisse, peu d'insécurité, peu de fluctuations de l'humeur.

5. **Ouverture d'esprit** (personne imaginative, originale) / **caractère banal**

Curiosité intellectuelle, intérêts variés, imagination, originalité.

1+2 = chaleur humaine, altruisme

2+3 = loyauté ; 3+4 = discipline ; 5+1 = sentimentalisme

## 4. THEORIES

### THEORIES FACTORIELLES OU METHODE DES TESTS

#### *Voir Annexe 2 . TEST de l'ARBRE*

Dans la logique des travaux américains (suite du bahaviorisme), le courant de la psychométrie est né au début du siècle en France.

LA méthode des tests consiste en un étalonnage des épreuves (groupe d'individu de référence) pour comparer des échantillons entre eux.

Elle se constitue par rapport au but de la science qui est soumettre les phénomènes qu'elle envisage, qu'elle étudie à la **mesure**.

Donc par rapport à la perspective psychologique, la méthode des tests est l'ensemble des procédés aboutissant à une description **quantitative** des faits psychologiques.

La méthode des tests est un sous-ensemble de la psychométrie, c'est à dire « *application du nombre et des méthodes quantitatives dans l'étude des conduites et des comportements* ».

Tout test comprend deux aspects principaux :

- ☞ La **situation** dans laquelle le sujet se trouve placé et qui doit être identique pour tous les sujets.
- ☞ Le **comportement** du sujet en face de cette situation ou de cette tâche, lequel doit être objectivement enregistré et mesuré selon des critères stricts qui permettront une comparaison précise avec le comportement des autres sujets (traitement statistique).

On trouve différents types de **TESTS PSYCHOLOGIQUES**

Les tests de développement déterminent le degré d'aptitude d'un sujet eu égard à son âge (TEST du QI)



<b>Test MENTAL</b>	<b>Test Personnalité</b>	<b>Test Projectif</b>
consiste à comparer les résultats entre deux individus placés dans les mêmes conditions. (repérage des résultats sur une échelle de valeur constituée à partir d'un groupe étalon).	questionnaires de personnalité, tests sociométriques	le sujet perçoit ou restructure une situation présente en fonction de ses intérêts, attitudes ou complexes passés
<b>Le test du QI ou Binet – Simon (1916)</b>	<b>Le 16PF</b> <b>Le Sigmund (potentiel)</b>	<b>Rorschach (tâche encre)</b> <b>Test Arbre</b>
échelle psychométrique (mesure de l'intelligence en termes d'âge mental). Le test permet la distinction entre l'âge mental et l'âge réel ( <b>QI = âge mental / âge chronologique) x 100</b> ).	questions sont simples, d'aspect anodin («Vous exprimez-vous mieux d'ordinaire par écrit qu'oralement ? », «Avez-vous déjà eu des vertiges ? » etc.).	10 planches reproduisant des taches d'encre symétriques ; cinq de ces planches sont en noir, les autres en noir et en couleurs (jusqu'à cinq couleurs différentes). Le sujet est invité à dire ce qu'elles représentent.
Une question est considérée comme significative d'un âge lorsqu'elle est réussie par 75 % des enfants de cet âge. Le QI normal d'un individu est de 100 (écart type de 15). En dessous de 80 on considère qu'il y a risque de débilité et au dessus de 120, on considère que l'enfant est doué.	mesure l'introversion / extraversion, la domination /soumission et les tendances névrotiques Anxiété Extraversion Sensibilité Indépendance Impulsivité	<b>L'appréhension</b> (portent-elles sur l'ensemble de la tache, sur une partie seulement, sur les blancs ?); Le <b>déterminant</b> (s'inspirent-elles surtout de la forme, de la couleur ou des deux à la fois ?), Le <b>contenu</b> (voit-on des formes anatomiques, des objets concrets, des paysages, des animaux ?), Enfin <b>l'originalité</b> ou la <b>banalité</b> de la réponse

L'utilisation systématique des tests est contestée par de nombreux psychologues : le test n'est qu'un instrument à valeur indicative et non pas scientifique.

## THEORIE BEHAVIORISTE

### John Broadus WATSON. (1878/1958)

Psychologue américain, principal représentant de l'école béhavioriste.

Il considère que l'objet de la psychologie est l'étude des comportements observables et des connexions régulières entre des stimuli (la flamme) et des réponses (réflexe ou retirer la main pour reprendre l'exemple de la flamme).

Le comportement est donc une réponse à une stimulation externe, selon le schéma S-R. et il évolue par habituation (répétition de ces connexions). Les opérations mentales importent peu, ce qui compte c'est le comportement.

**S – R = le conditionnement (ou apprentissage associatif),**

Le conditionnement, c'est le processus par lequel un comportement en vient à être déterminé par des conditions données. Dans le cas de Watson, le comportement va être modifié par le réveil de réflexes conditionnés (**le réflexe**, c'est la notion de stimulus-réponse). Importance de la **répétition**.

Les traits mentaux (émotions, affects, sentiments) sont des réponses organiques en liaison avec les glandes de l'organisme qui les produit (adrénaline).

Ces émotions, sont fondées sur des réactions innées (peur, colère, amour), et constituent des réponses conditionnées. En fait, cela veut dire que les réponses existent déjà « dans » l'être humain et qu'il suffit de les activer en plaçant le sujet dans des situations appropriées pour les activer.

### **Burrhus Frederic SKINNER (1904/1990):**

Lui aussi est un grand représentant de l'école behavioriste américaine.

Mais contrairement à Watson, il ne réduit pas le comportement au modèle S-R, pour lui ce n'est pas tel ou tel stimulus qui déclenche une réponse.

Au commencement est le comportement, et ce sont les conditions de l'environnement qui vont sélectionner telle ou telle conduite. Et par effet inverse, ce sont les effets de ce comportement sur l'environnement qui vont en moduler les aspects.

Sa technique fondamentale repose sur le « **conditionnement opérant** » ou encore appelé « apprentissage instrumental » pour Edward Lee **Thorndike** (1874-1949) à la base de cette notion.

En effet, Thorndike avait placé un animal affamé dans une cage équipée d'un mécanisme qui permettait d'ouvrir la porte et d'atteindre la nourriture située à l'extérieur. Les premiers comportements de l'animal s'avéraient inappropriés mais avec les essais / erreurs l'animal parvint à ouvrir la porte de plus en plus vite.

L'association S-R est **renforcée** par **l'état affamé** de l'animal (**motivation**)

## 5. CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE : DEVELOPPEMENT

Les 3 théories présentées ci dessous permettent d'expliquer comment le sujet développe sa personnalité :

En fait, les théories les plus classiques du développement de la personnalité sont de nombre de trois.

- Sigmund Freud

Le concept du développement Freudien le plus connu est la sexualité infantile. L'affectif tient une place dominante dans sa conception. L'originalité chez Freud est que le développement psychologique repose sur le corps, qui est le support du fonctionnement mental. Le développement peut être réversible du fait du conflit social.

- Jean Piaget

Contrairement à Freud, Piaget considère l'affectivité comme un sous produit du cognitif, qui est, pour lui, le concept phare.

- Henri Wallon

Wallon prend l'enfant comme un être global. Ainsi, même s'il souligne le côté affectif du développement, l'influence de l'environnement, il accorde une importance égale à l'affectif, au social et au cognitif, qui sont pour lui indissociables de la personne. C'est la "globalité de la personne".

Ces théories datent du début du 20<sup>ème</sup> siècle mais constituent la base des conceptions actuelles sur le développement de l'enfant et l'adolescent.

Chaque théorie peut être synthétisée par des concepts de base (idées récurrentes de chaque théorie) et des stades de développement.

Les stades de développement ont 3 fonctions :

- ⇒ Ils délimitent **l'âge** des populations étudiées.
- ⇒ A chaque stade, apparaît une **grande fonction** liée au développement en question (affectif, cognitif, personnalité)
- ⇒ Chaque stade intègre la **fonction du stade précédent**.

### L'enfant :

Un enfant est un être humain dont le développement se situe entre la naissance et la puberté. L' étymologie de ce mot est latine : `` infans '' signifiait, pour les romains, « qui ne parle pas ».

Mis à part les organes sexuels, les jeunes enfants diffèrent peu physiquement: les grandes différenciations ne surviennent qu'à la puberté à travers les modifications hormonales.

Les stades de l'enfance sont : nouveau né (un bébé de moins d'un mois), nourrisson (entre 1 et 24 mois), petite enfance (de 0 à 6 ans). La période de l'enfance concerne les 6-11/12 ans.

### L'adolescent

Marquée par les transformations corporelles, l'adolescence est une période dont les limites sont difficilement définissables.

Son commencement et surtout sa durée sont fortement influencés par les variables sociales. Caractérisée par un détachement aux parents et un enrichissement des liens sociaux, l'adolescence est une période où l'intelligence s'épanouit et l'affectivité prend de l'importance d'où l'affirmation de la personnalité.

Définition de Wallon : « Réorganisation personnelle face à la société et implique une émancipation face à la famille, un renforcement de l'image de soi. C'est une période d'expérimentation de nouveaux comportements. Le défi et la prise de risque sont les plus caractéristiques ».

## S.FREUD

La psychanalyse est un terme créé par Freud (psychiatre autrichien auteur notamment de l'interprétation des rêves et du complexe d'Œdipe).

Elaborée à partir de 1885, la psychanalyse est une méthode de cure de certains troubles psychiques (psychoses ou névroses essentiellement), fondée sur l'investigation des processus mentaux inconscients d'un sujet qui, au fur et à mesure qu'il avancera dans l'analyse, prendra conscience de l'origine de ses troubles et de la façon dont ceux-ci s'articulent en lui.

La personnalité doit être examinée globalement car elle est la résultante de forces dynamiques en interaction.

Rôle important de l'inconscient et de la sexualité comme déterminant des comportements.

Freud étudie la personnalité psychique constituée de 3 topiques : **MOI – CA – SURMOI (inconscient, réservoir des pulsions)**

Ainsi, l'individu pourra affronter (avec un **moi** fortifié) le conflit dont il a souffert, et ce après avoir revécu son drame personnel avec ou en la présence (non neutre) de l'analyste (phénomène de transfert). Les mécanismes de défense du « Moi » à l'égard du « Ca » (pulsions affectives) et du « Surmoi » (les interdits) sont le refoulement, l'inhibition, la projection, l'identification ou la rationalisation.

Freud n'a **pas inventé la notion d'inconscient**, mais il en a entrepris **l'exploration**, s'attachant à cerner la façon dont celui-ci est structuré. **L'équilibre d'un adulte est, selon Freud, intimement lié à un drame infantile : le complexe d'Œdipe**. L'universalité de ce complexe est, à la fois, largement admise et, pourtant, très controversée.

On « range » la psychanalyse dans les théories psychologiques dites « cliniques » au sens du traitement, de la thérapie mais aussi parce qu'elles utilisent le langage.

Les hypothèses sont fondées sur le fait qu'à travers l'analyse on va faire revivre au patient l'évènement traumatisant à l'origine de son trouble psychologique (en général dans l'enfance). Et pour Freud, ce trouble est de l'ordre sexuel.

Il existe **plusieurs troubles de la personnalité** :

<b>PSYCHOSE</b>	<b>NEVROSE</b>	<b>NARCISSISME</b>
Maladie mentale grave dans laquelle il y a transformation radicale du sujet à la réalité (altération du sens de la réalité). Se caractérise par des « épisodes psychotiques », durée variable	Situation permanente de conflit psychique refoulé qui empêche l'équilibre du sujet	Amour que le sujet se porte à lui-même (pathologie de la relation) de manière exclusive, fermée et figée. Interprétation de la réalité en fonction de sa propre personne (fixation affective)
Maniaco – dépressif	Angoisse	Perversion (sado – maso), schizophrénie
Paranoïaque	Phobie, obsession	Toxicomanie
Hallucinations, idées délirantes	Hystérie	Psychopathie (pb de la vie en société)

La personnalité de l'enfant, ado puis adulte va dépendre du développement de la sexualité. Cette dernière va se construire au travers de Crises qui devront être vécues et surtout pas refoulées ou inhibées (mécanismes de défense)

Les différents stades de Freud renvoient à une étape de la sexualité de l'enfant et dont dépend la personnalité. Cette dernière est caractérisée par le primat d'une certaine partie du corps dont l'excitation est cause de plaisir (zone érogène).

## JEAN PIAGET

Contrairement à Freud, Piaget considère l'affectivité comme un sous produit du cognitif, qui est, pour lui, le concept phare. La personnalité, selon lui, va donc dépendre des capacités cognitives du sujet.

La psychologie cognitive s'intéresse **au développement du mental** (cognitivo). Contrairement aux behavioristes pour qui tous les sujets sont identiques, ou tout du moins possèdent des capacités innées et qu'il suffit de placer dans des conditions spécifiques pour qu'ils apprennent et se développent, les cognitivistes pensent que le sujet se développe en s'adaptant aux contraintes (variées) de l'environnement. (plus il est riche, plus le sujet développe ses capacités)

L'**objet** de la théorie piagétienne repose sur **le développement de sa connaissance** (ou encore comment le sujet accède au savoir) en partant du principe que le nouveau né ne possède pas de comportement intelligent, mais qu'il va construire ce dernier. Ainsi, l'enfant doit acquérir des grandes fonctions fondamentales, que Piaget appelle « Schèmes ». « *Nous appelons schèmes d'actions la structure générale d'une action se conservant au cours des répétitions, se consolidant par les exercices et s'impliquant à des situations qui varient en fonctions des modifications du milieu* ». (J.Piaget)

D'une manière plus simple, les schèmes représentent l'ensemble des règles qui permettent de réaliser une action. Apprendre, c'est coordonner des schèmes entre eux.

Il existe donc des **niveaux de connaissance et de développement psychologique**, ces **niveaux vont se construire** progressivement chez l'enfant (ce dernier construit des éléments de plus en plus élaborés en fonction des schèmes qu'il a acquis).

L'enfant doit construire son propre savoir (élaboration interne) par rapport à son stade et niveau de développement intellectuel, et non pas à partir d'éléments uniquement externes, préétablis sous forme de « connaissance toute faite »..... c'est donc dans sa démarche de construction de savoir qu'il va construire sa personnalité.

## HENRI WALLON

Henri WALLON (1879.1962), lui, s'intéresse au développement de l'enfant (travail sur des arriérés mentaux au début du siècle).

La psychologie de Wallon consiste, pour l'essentiel, en une théorie des stades de développement de la **personnalité** enfantine.

La personnalité est une construction progressive, où se réalise l'intégration, selon des rapports variables, les deux fonctions principales :

- ⇒ **l'affectivité**, d'une part, liée aux sensibilités internes et orientées vers le monde social, **la construction de la personne** ;
- ⇒ **l'intelligence**, d'autre part, liée aux sensibilités externes et orientées vers le monde physique, **la construction de l'objet**.

Le développement de la personnalité progresse selon une succession de stades, dont chacun constitue un ensemble original de conduites, caractérisé par un type particulier de hiérarchie entre ces deux fonctions.

Pour Wallon l'identification est un concept très important car il intervient dans la construction de la personnalité (conflits internes et externes).

En effet, l'identification (s'identifier à ) implique que l'enfant a pris conscience de lui, et qu'il peut fonctionner en quelque part de manière autonome (schéma corporel).

L'identification est la partie inconsciente de l'imitation qui elle concerne uniquement la reproduction de gestes.

Lorsque l'enfant se « reconnaît », c'est lors de « la phase du miroir ». Au début, il ne se reconnaît pas, puis lorsqu'il accède à cette fonction, il va s'apercevoir du différent qu'il peut exister entre les autres et lui. Stade du personnalisme (3 – 6ans).

Ainsi, il va « s'identifier » à quelqu'un d'autre pour combler son « déficit ». Cette identification doit être ensuite « liquidé » pour faire place à une personnalité construite et non pas imitée.

## SYNTHESE DU DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE

Voir tableau récapitulatif.

Age clé	Age	Stades selon .. <b>FREUD</b>	Age	Stades selon .. <b>PIAGET</b>	Age	Stades selon .. <b>WALLON</b>
	(0 à 8 mois)	Le stade <b>ORAL</b>	(0 à 2 ans)	le stade <b>SENSORIMOTEUR</b>	(0 à 3 mois, 3 mois à 1 an)	le stade <b>IMPULSIF et EMOTIONNEL</b>
<b>NAISSANCE</b>	<i>Plaisir : activité de <b>succion</b> Drame : <b>sevrage</b></i>		Schème « <b>Objet permanent</b> »		<i><b>Prédominance affective</b> Réflexe, hypertonie Réduction de l'anxiété</i>	
	<p>Les jeux <b>pré-ludiques</b> portent sur les <b>objets environnants</b> qui vont « érotisés » (succion). Ces jeux existent pour compenser l'<b>absence « spatiale » de la mère.</b></p> <p><b>Son rôle est donc très important</b> car c'est elle qui détermine <b>la suite du développement</b> de la personnalité de l'enfant : si elle « joue » avec l'enfant et ces objets, elle renforce la notion de désir de l'enfant alors que si le rapport à l'enfant est seulement limité aux soins (nourriture / change) ce dernier peut être envahi de névroses psychiques.</p> <p>Evolution avec la poussée dentaire où l'enfant prend du plaisir à mordre ceux qui l'entourent (caractère sadique).</p>	<p>les notions d'espace, d'objet, de causalité et de temps vont se construire à travers les réactions circulaires (expérience dont le <b>résultat intéressant est conservé par répétition (schèmes sensorimoteurs)</b> : sucer le pouce, explorer, saisie (préhension), tirer la ficelle au-dessus du lit, secouer, frotter, remuer, taper.</p> <p>pour Piaget, l'enfant, ne possède aucune structure cognitive relative à la permanence d'un monde d'objets (espace hétérogène, objets indifférenciés, temps identique, pas de causalité).</p> <p>A la fin du stade (18-24 mois), se met en place le <b>schème de l'objet permanent</b> grace auquel l'enfant va <b>spatialiser</b> les objets, il va <b>prendre conscience de son corps.</b></p> <p>L'enfant passe à <b>une motricité spécialisée</b> (les fonctions).</p>	<p>prédominance des <b>sensibilités internes</b> et du <b>facteur affectif.</b></p> <p>Dans la période <b>impulsive</b>, jusqu'à 3 mois,. L'enfant est désorienté, désordre gestuel, il ne possède aucun repérage corporel et mental</p> <p>Les actions motrices sont de l'ordre du réflexe, automatismes, et c'est grâce au dialogue tonico-émotionnel (avec la mère :: hypertonie d'appel, cris) que va se développer le rapport émotionnel.</p> <p>Dans une seconde période (de 3/5 mois à 12 mois), <b>émotionnelle</b>, la réponse de l'entourage humain à l'enfant organise progressivement ce désordre en émotions différenciées. L'émotion constitue la source commune de la conscience, du caractère et du langage.</p> <p>La motricité se spécifie, certains gestes sont investis de plaisir (agripper les objets) qui est la première forme d'intention de l'enfant, C'est le début de la maîtrise posturale, ce qui au plan psychologique réduit l'anxiété de l'enfant (sécurité psychologique).</p> <p>Les premières verbalisations sans significations apparaissent, il entend des mots dont il ne comprend pas le sens mais qui sont importants pour son développement émotionnel. L'entourage est donc déterminant pour la construction de la personnalité.</p>			

	(8 m à 3 ans)	Le stade ANAL	(2 à 6 ans)	le stade préopérateur	(1 à 3 ans)	le stade SENSORIMOTEUR et PROJECTIF
	Plaisir : « <b>érotisation</b> » du garder fécal Stade de l'interdit (Ca) <b>Egocentrisme, domination. (Moi)</b>		Schème « <b>Fonction symbolique</b> »		<b>Prédominance intellectuelle</b> Phase du miroir.	
<b>1 AN 2 ANS</b>	<p>l'enfant découvre les <b>premières interdictions sociales</b> : INTERDIT, l'enfant va devoir <b>intérioriser ce fait moral</b> (Surmoi de l'inconscient).</p> <p>Il peut manifester son agressivité en face de la réprobation de l'adulte (sadisme) ou la retourner contre soi (masochisme).</p> <p>Il va devenir capable de retarder la satisfaction des pulsions (Ca) , d'écarter certaines pulsions (grâce au Surmoi).et de faire des compromis (Moi).</p> <p>Le rôle de l'environnement social est prépondérant dans la construction de l'interdit : ils doivent exister afin que la personnalité se structure (refus / acceptation de la règle)</p> <p>Dans les jeux, on observe une <b>domination par rapport aux objets</b> (casse, rejet), l'enfant joue <b>seul et de manière possessive</b> (égoцентризм) pour garder son plaisir pour lui seul. Le « Partage » fait partie des règles à instaurer.</p>		<p>Grâce à la <b>fonction symbolique</b>, rattachée au souvenir, l'enfant peut évoquer des événements du passé puis du futur (jusqu'à présent, les actions étaient des sortes de réflexes,, sensorimoteur). L'enfant arrive à recréer des actions grâce à l'imaginaire (imitation puis création)</p> <p>Son fonctionnement psychologique reste <b>illogique, irrationnel et magique</b> (et il doit le rester pour la construction de sa personnalité)</p> <p>L'enfant reste dans une perception <b>égoцентриque</b> de l'espace et du temps il se place de manière privilégiée dans ce nouvel espace organisé. ballon. C'est «son » ballon, «son » chien, «ses » jouets, etc...</p> <p>Cette spatialisation égoцентриque est due au fait que l'enfant ne possède pas encore tous les schèmes opératoires.</p>		<p><b>Prédominance de la fonction intellectuelle.</b></p> <p>L'enfant y développe deux types d'intelligence : l'intelligence pratique (« des situations »), liée à la manipulation des objets ; l'intelligence représentative (« discursive »), liée à l'imitation et au langage.</p> <p>L'enfant va faire développer des conduites motrices qui auront une signification précise (intention).</p> <p>C'est le stade de la liberté motrice, l'enfant investit beaucoup l'espace (période des accidents).</p> <p>Au cours d'une période dite <b>projective</b> (de 2 ans et demi à 3 ans), la pensée naissante s'extériorise grâce au geste imitatif.</p> <p>L'enfant manifeste un intérêt pour sa propre personne : « <b>phase du miroir</b> » (période capitale pour la structuration de la personnalité de l'enfant)</p> <p>Cette expérience du miroir a de nombreuses conséquences sur le développement de sa personnalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un rôle structurant : l'enfant accède à une prise de conscience de son corps global.</li> <li>- la mise en place du processus affectif d'identification : en s'appropriant sa propre image il met en place un "je spéculaire" (du miroir), c'est-à-dire un "je idéal" qui servira de fondement à sa personnalité</li> <li>- la mise en place de la fonction narcissique : l'enfant intègre et accepte dans sa totalité l'image de son corps, ce qui est fondamental pour la constitution d'un Moi unifié et équilibré, sinon le Moi est morcelé ce qui conduit à la schizophrénie.</li> </ul> <p>L'enfant prend intérêt à se regarder dans la glace, et il découvre ainsi qu'il a une image. Il va être déterminé par le regard des autres ainsi que par leur langage à son égard (importance du jugement).</p> <p>C'est cela qui va le mettre dans le processus d'identification (déficit) qui va s'extérioriser par le geste imitatif.</p>	

	(3 à 5 ans)	Le stade PHALLIQUE		(3 à 6 ans)	le stade du PERSONNALISME
<b>3 ANS</b>	<p style="text-align: center;"><i>Plaisir <b>narcissique</b> (organes génitaux)</i>  <i>Découverte de la <b>différenciation sexuelle</b> - <b>Complexe d'œdipe</b> - <b>SURMOI</b></i></p>			<p style="text-align: center;"><b>Prédominance affective</b>  <i>Crise de négativisme, personnalité  Narcissisme, âge de la grâce  Imitation</i></p>	
	<p>C'est la phase <b>d'organisation de la libido</b> de l'enfant (« <b>narcissique</b> »). L'enfant découvre ses organes génitaux. La zone érogène est la zone génitale (pénis ou clitoris), plaisir personnel.  Ce stade est lié à la découverte, <b>traumatisante</b> pour l'enfant, de la <b>différenciation des sexes</b>. Phobies (source de conflit): angoisse de la perte (castration) pour le garçon et angoisse de ne pas avoir d'organes sexuels pour la fille.  Les jeux typiques de ce stade : cache-cache, colinmayard, habiller, déshabiller les poupées, plaisanteries orales histoires de " pipi " et " caca ". sont symboliques de cette angoisse pour Freud.  <b>complexe d'œdipe</b> qui est théoriquement liquidé à la fin du stade quand la sexualité infantile devient objective : elle s'oriente vers un objet extérieur qui va remplacer la satisfaction auto centrale.  Mise en place la 3<sup>ème</sup> structure : SURMOI  LA 1<sup>ère</sup> phase de la personnalité est « globalement » construite</p>			<p>Il y a à nouveau <b>prédominance de la fonction affective</b>  Le stade débute par la <b>crise de personnalité</b> (crise de 3 ans), au cours de laquelle l'enfant s'oppose à tout, en une « sorte d'escrime » à l'égard de l'adulte : c'est « l'âge du non, du moi, du mien » (ex : refus de s'alimenter. L'enfant s'autonomise face à l'adulte : « JE ».  Spitz a étudié ce <b>négativisme</b> en montrant que cette acquisition constitue un élément psychologique vital.  Au plan moteur, cela se traduit par une forte agitation motrice : il casse, démonte, son comportement est agressif sur fond de chantage affectif.  Cette crise doit être vécue par l'enfant et non pas refoulée, l'adulte joue les régulateurs en fixant les limites du raisonnable (le bien ou le mal).  À ce négativisme succède, à 4 ans environ, « <b>l'âge de la grâce</b> » : l'enfant s'amuse à séduire les autres et lui-même, dans une sorte de « <b>narcissisme moteur</b> », c'est à dire admiration plus ou moins exclusive de sa propre personne et donc de ses gestes (l'enfant se regarde faire, suite du « miroir »).  Enfin, à 5 ans environ, il s'attache à <b>imiter</b> l'adulte prestigieux dans ses rôles sociaux, en une attitude complexe d'admiration et de rivalité (jouer au papa et à la maman, petite fille qui fait parler ses poupées comme des adultes, se déguise en femme et la garçon joue à la conduite comme son père ou se prend pour un homme d'affaire, etc....)</p>	



	(5 à 11/ 12 ans).	Le stade de LATENCE	(6 à 11 ans)	le stade des opérations concrètes	(6 à 11 ans).	Le stade CATEGORIEL
		« <b>Amnésie infantile</b> » Diminution des pulsions sexuelles Sentiments sociaux, barrières morales		Schème « <b>Conservation</b> » « <b>Réversibilité des actions</b> » Schème « <b>Catégorisation</b> » Schème « <b>Dénombrement</b> »		<b>Prédominance intellectuelle</b> Synchrétisme
<b>6 ANS</b>		<b>diminution des pulsions sexuelles et l'amnésie infantile</b> (refoulement, oubli de la sexualité antérieure). L'enfant détourne son énergie vers <b>des buts non sexuels</b> (sentiments sociaux) et à ce stade s'établissent les <b>barrières morales</b> (le sur moi et le moi deviennent forts). Il dénigre le sexe opposé. L'enfant intègre les interdits et assimile les valeurs morales et les idéaux.. L'enfant devient raisonnable. (construction continue du SURMOI)		Le schème de <b>conservation</b> renvoie à la conservation des substances, poids, volumes, nombres, espace, surface s'associe à la <b>réversibilité des actions (causalité ou cause à effet)</b> Intégration des schèmes intellectuels caractéristiques : <b>catégorisation</b> et <b>dénombrement</b> (relation avec la période scolaire) Par l'acquisition de ces nouveaux schèmes, l'enfant va construire <b>un raisonnement dans le concret</b> (NB : les maths modernes à l'école utilise le concret (objets) pour apprendre à l'enfant à établir des règles, des relations entre les objets, à trouver des démarches). L'idée est que l'enfant va mieux s'adapter à la réalité extérieure (trait de personnalité)		prépondérance des activités intellectuelles C'est le début de l'âge scolaire : l'enfant est capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire. La pensée se développe à partir d'une période de confusion initiale. Wallon parle de « <b>synchrétisme</b> » c'est à dire une perception globale et confuse, dont les éléments hétérogènes constitutifs ne sont pas distingués en tant que tels. Cela dure jusqu'à la formation des « catégories » mentales. Celles-ci lui permettent la représentation abstraite des choses et l'explication objective du réel (personnalité « censée »)

	(Adolescence)	Le stade GENITAL	(11 ans).	Le stade des opérations formelles	(à partir de 11 ans)	Le stade de l'ADOLESCENCE
		<i>Régression pulsionnelle (stade phallique)</i> <i>Fixation</i>		Schème « <i>intelligence abstraite</i> » ou « <i>raisonnement hypothético-déductif</i> »		<i>Prédominance affective</i>
11ANS		<p><b>retour en force des pulsions sexuelles</b> et à une reviviscence du <b>complexe d'Oedipe</b>. L'adolescent doit faire face aux <b>régressions pulsionnelles</b> : difficultés qu'il éprouve à résoudre certains conflits psychiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rébellion à l'égard des parents et de tout ce qui représente l'autorité. (Surmoi)</li> <li>- puberté à l'origine des troubles narcissiques comme conséquences de la comparaison aux autres (Moi)</li> <li>- Imprécision fondamentale concernant l'identité. (Moi)</li> <li>- pas de distinction entre le stimulus sexuel du même sexe ou du sexe opposé. (Ca)</li> <li>- Pour Freud l'homosexualité masculine est un reste du stade de latence : pulsion du Ca). Si le comportement devient sentimental, l'homosexualité risque d'être déterminante pour les garçons. Pour le genre féminin il se passe exactement le contraire. L'affection n'est pas un signe d'homosexualité future, alors que les pratiques déterminent la base de l'homosexualité future (personnalité)</li> </ul> <p>Freud parle à ce stade de <b>régression et fixation</b>. (attachement exagéré à des personnes, à des images, à des modes de satisfaction qui freine ou empêche le développement affectif adulte.</p> <p>Dans le développement de la personnalité, la fixation est une empreinte laissée soit par un conflit mal résolu, soit par une satisfaction trop importante à un stade donné. L'évolution psychique continue plus ou moins bien, mais à chaque conflit, l'individu aura tendance à reproduire des modes de résolution spécifiques et antérieurs à ce stade, ce qui entraîne une régression.</p> <p>Le fétichisme (exemple des fans, porte bonheur, etc....) , le fantasme sont des exemples de fixation</p> <p>La <b>régression</b> doit être comprise comme un retour à un stade antérieur.</p> <p>Elle peut être <i>topique</i>, le modèle typique étant ce qui se produit dans le rêve, où «<b>la représentation retourne à l'image sensorielle d'où elle est sortie un jour</b> ».</p> <p>La régression peut être <i>formelle</i>, c'est à dire lorsque « <b>des modes primitifs d'expression et de figuration remplacent les modes habituels</b> » (transfert)</p> <p>Troisième qualification de la régression, celle <i>temporelle</i>, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de la « <b>reprise de formations psychiques antérieures</b> », ce qui concerne aussi bien le rapport à l'objet, que le « stade » phallique, que l'évolution du moi.</p> <p>Pour Freud, ces trois régressions n'en font qu'une seule.</p> <p><b>Le sport</b> peut être, par exemple, un <b>moyen de lutter contre les régressions pulsionnelles</b>, elle permet de trouver un certain état d'équilibre : ce sont en fait des mesures de défense prises par le moi pour se protéger contre la force des pulsions (<b>idéalisme adolescent</b>).</p>		<p>Ou stade des opérations abstraites (par opposition à concret, stade précédent)</p> <p>Caractérisé par la possibilité qu'ont les enfants <b>d'appliquer les opérations</b> non seulement aux objets concrets (matériel) mais aussi aux <b>hypothèses</b> (pensée).</p> <p>Selon Piaget, c'est <b>le terme du développement des structures intellectuelles et du développement psychologique</b>.</p> <p>L'adolescent est capable d'<b>élaborer une règle et de l'appliquer aux cas particulier</b>; « <i>Puisqu'il se passe cela, alors je vais pouvoir mettre en place cela</i> » (<i>causalité</i>)</p> <p>Terme du raisonnement logique (trait de personnalité selon le développement de l'enfant)</p>		<p>Renouveau <b>des intérêts personnels</b></p> <p>« <i>Sur le plan affectif, le Moi reprend une importance considérable ; et, sur le plan intellectuel, l'enfant dépasse le monde des choses, pour atteindre le monde des lois</i> ».</p> <p>La période de l'adolescence va être propice à certaines perturbations de l'image du corps, notamment parce que les transformations corporelles ne correspondent pas toujours à l'image psychique. Deux grandes perturbations de l'image du corps : l'anorexie et l'obésité.</p> <p><b>L'anorexie</b> apparaît chez les filles vers 14-15 ans : hantise de grossir, valorisation de la minceur qu'elles recherchent comme une valeur absolue. Maigrir, c'est pouvoir s'affranchir du corps, c'est réduire les désirs localisés dans le corps. L'anorexie constitue une défense contre la dépendance familiale, un refus des transformations pubertaires. Le corps se désincarne pour devenir garant du narcissisme.</p> <p><b>L'obésité</b> peut apparaître chez les enfants relativement jeunes. Elle va jouer un rôle différent selon les sexes, certains auteurs disent que l'obésité de la fillette est une sorte de déni de castration. L'obésité chez le garçon apparaît comme une protection passive de l'angoisse de castration.</p> <p>L'expérience de la maladie va entraîner une atteinte du schéma corporel dans le sentiment de soi.</p>

# PARTIE 3 : LA MOTIVATION

## 1. LES 3 FORMES DE MOTIVATION

la personnalité est affectée par des états particuliers : les émotions et la motivation, état qui mettent le sujet en action, l'incitent à agir.

Il existe des tas de motifs de pratique mais M.Durand en identifie 3 qui reviennent de plus souvent et définissent les grands types de motivation :

- Besoin d'accomplissement à l'origine de la **motivation d'accomplissement**
- Relation avec autrui à l'origine de la **motivation d'affiliation**
- Amusement et plaisir à l'origine de la **motivation de plaisir**.

### MOTIVATION D'AFFILIATION.

Pour R.J. **VALLERAND**, le besoin d'affiliation est « *défini comme la tendance à rechercher et à valoriser la compagnie des autres* ».

Pour Nuttin, l'affiliation renvoie également au désir de montrer aux autres sa propre valeur dans un but d'appréciation : « *L'homme s'intéresse au plus haut point aux opinions, tendances, sentiments, des autres à son égard et agit non seulement en fonction de cette image, mais dans le but de la façonner à son goût* », **NUTTIN** (op cit).

Ainsi, pour **FESTINGER**, 1952, (théorie de la dissonance cognitive), deux types de motifs (direction ou but) sont impliqués dans la recherche d'adhésion à un groupe :

- **Quête d'approbation ou statut social**
- **Recherche d'anonymat** (dissonance cognitive).

Il semble que les adolescents soient attirés par les deux, tandis que les plus jeunes enfants fonctionnent selon le premier cas.

**L'intérêt** de la motivation d'affiliation du point de vue de la direction et la persistance du comportement est qu'elle permet de réduire les effets négatifs de la motivation d'accomplissement.

Ainsi ces relations amicales peuvent s'établir :

- ☞ A des fins **d'évaluation sociale** (en relation avec la motivation de compétence)
- ☞ A des fins plus **affectives et sentimentales**.

**MARTENS** (1970), en comparant 2 équipes, l'une à motivation d'accomplissement, l'autre à motivation d'affiliation, a montré que la 2<sup>e</sup> avait de moins bons résultats que la première mais par contre avait plus de satisfaction/ à l'activité.

**ORLICK** (1980) a montré que les jeunes enfants se sentaient très importants lorsqu'ils faisaient partie d'une équipe et qu'ils obtenaient des résultats collectifs ;

**LIMITES** : *Le système scolaire a pour fonction de faire acquérir aux élèves, des compétences et connaissances aux élèves. Le progrès doit être personnel et se pose alors le problème des parcours individuels : lorsque la motivation*

*d'affiliation anime des sujets différents en terme de compétences, cela nuit alors à l'apprentissage. Ils n'ont pas forcément les mêmes besoins, niveau etc.. L'affiliation peut aller à l'encontre de l'apprentissage si elle constitue une fin en soi (pratiquer pour être avec ses amis) ou si elle regroupe des individus de compétence différente (niveler vers le haut ou vers le bas ? Progrès métacognitifs pour le plus compétent mais pas forcément moteurs ?).*

### **Donc problème.**

Il est peut être possible de surmonter le problème en se basant sur une autre direction du comportement : l'amusement et le plaisir.

## **MOTIVATION DE PLAISIR.**

On est donc ici, sur l'amusement et le plaisir.

Dans le premier cas, les activités sont pratiquées pour elles-mêmes (activités gratuites selon M.DURAND), pour le plaisir du jeu.

Dans le cas de l'apprentissage, on préfère orienter les élèves vers la recherche de plaisir plutôt que vers l'amusement (connotation négative par rapport à l'école). En effet, l'amusement, ne correspond pas aux finalités de l'école entre autres.

Le ludisme constitue un moyen pour y arriver dans la mesure où les élèves sont orientés vers ce type de motivation.

Le ludisme est à différencier du jeu.

Pour **DURAND**, le ludisme est une « *structure motivationnelle qui sous entend et organise les conduites de jeu* ». Le ludisme est source de plaisir donc d'émotion positive (qui constitue une force supplémentaire favorable à l'apprentissage).

Pour cela il faut jouer sur la motivation de plaisir permise par les situations dissonantes comme le disait BERLYNE :

- Nouveauté
- Surprise
- Complexité
- Conflit et incertitude.

**LIMITES** : *La motivation de plaisir ne doit pas seulement être comprise comme un déclencheur de comportement. Le but est de déclencher cette émotion dans le long terme. Pour cela elle doit forcément être couplée à la motivation de compétence, le but étant de **prendre du plaisir à apprendre** (plus qu'à se défouler) à être **compétent**.*

*Donc **problème** au regard des motifs hétérogènes de pratique et caractéristiques des élèves.*

## **THEORIE DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT.**

Ou motivation de compétence. C'est ce qui constituait pour Nutin le plus haut niveau de motivation humaine (besoin cognitif), progresser, apprendre,..

Il semble commun de dire que tout le monde désire montrer sa compétence or cette motivation présente un double aspect pour l'individu : démontrer sa compétence ou ne pas montrer son incompetence.

J.P. **FAMOSE** in « **Apprentissage moteur, rôle des représentations** », éditions revue EPS, 1991, dit à ce propos, « *dans ce type de motivation, les élèves cherchent essentiellement à faire, soit vis à vis d'eux-mêmes, soit vis à vis des autres, la démonstration de leur habileté. Faire la démonstration de leur compétence et à contrario, éviter de paraître ridicule, est l'un des motifs essentiels qui les poussent à agir. La réussite dans l'atteinte de ce but motivationnel est source de satisfaction tandis que l'échec est source de frustration et de désillusion* ».

La motivation d'accomplissement peut s'orienter vers trois types d'objectifs (ou buts) selon J.G.**NICHOLLS** (1983)

- ☞ **Démontrer une habileté / autrui**
- ☞ **Maîtrise de la tâche**
- ☞ **Approbation sociale (statut)**

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, les causes de l'échec, etc..

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

NB : Renouveau théorique offert par **Cury, Sarrazin et Famose** in « *Théories de la motivation et pratiques sportives : états de la recherche* » (à paraître). Cités par **D.Delignères** in « *L'effort* », Edition EPS, 2000.

On note 3 types de buts :

	Buts implication dans la Tâche	Buts implication de l'EGO ou Approche de la performance	Buts Evitement de la tâche
<b>Caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Réussite de la tâche proposée,</li> <li>⇒ Le sujet cherche à être habile, et réussir un haut niveau de réalisation dans la tâche, comparaison temporelle (perf finale et initiale)</li> <li>⇒ Standard <b>auto référencé</b></li> <li>⇒ L'élève se <b>focalise sur la tâche</b> plutôt que sur lui-même</li> <li>⇒ <b>L'apprentissage est une fin en soi.</b> Apprendre et accroître sa performance deviennent le but de l'élève. Il préfère apprendre plutôt que d'essayer de paraître plus habile que les autres. Critères d'évaluation auto référencés.</li> <li>⇒ Echec dû à <b>l'effort</b> (cause interne, instable et contrôlable) : « <i>j'ai échoué parce que je n'ai pas assez forcé</i> ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La démonstration d'une supériorité vis à vis des autres.</li> <li>⇒ Comparaison aux autres plutôt que réussite dans la tâche</li> <li>⇒ Logique de comparaison sociale où les autres sont considérés comme des critères (<b>normativement référencés</b>)</li> <li>⇒ L'élève est plus <b>préoccupé par lui-même</b> que par l'apprentissage</li> <li>⇒ <b>L'apprentissage n'est pas valorisé.</b> Il ne constitue pas une fin en soi. L'élève ne cherche pas à améliorer ses habiletés.</li> <li>⇒ Echec dû à des causes externes et instables (<b>chance</b>) ou stable (<b>difficulté</b>) : « <i>j'ai échoué parce que je n'ai pas eu de chance ou c'était trop dur</i> ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>idem +</li> <li>⇒ Ne pas dévoiler ses faiblesses</li> <li>⇒ Dévalorisation de l'activité, apprentissage, etc.</li> <li>⇒ Echec dû à <b>l'habileté</b> (cause interne, stable et incontrôlable) : « <i>j'ai échoué parce que je suis mauvais</i> ».</li> </ul>

Pour les auteurs la tendance à tel ou tel but est le résultat de l'éducation ou du milieu culturel, et possède des caractéristiques relativement stables et durables mais qui pourront être modulés par apprentissage.

**LIMITES** : Dire que la motivation d'accomplissement est celle qui est la plus propice aux apprentissages mérite de prendre en compte différents facteurs :

- ☞ Elle se décline en 3 types de sous buts et apparemment seul le but de maîtrise de la tâche semble s'orienter vers un apprentissage intrinsèque demandé par le système scolaire

- ☞ Les élèves sont plutôt animés vers l'approche de la performance ou par moitié donc il serait utopique de penser pouvoir changer les représentations par quelques situations d'apprentissage. Processus long.

Il semble donc important de connaître les différentes caractéristiques de ces comportements motivationnels d'accomplissement, afin de cerner les problèmes et de proposer des solutions permettant de motiver TOUS les élèves dans un souci de parcours individuel.

## 2.THEORIES EXPLICATIVES

### THEORIE DE LA DISSONANCE COGNITIVE.

En relation avec les théories de l'équilibre, des auteurs ont montré, par inversement à l'activation optimale, que l'individu cherchait à se mettre dans des situations « discordantes » (écart entre 2 faits) pour se motiver, se stimuler. C'est la branche psychosociale de la psychologie (étude de l'individu par rapport à son milieu social environnant), **FESTINGER**, in « *A theory of cognitive dissonance* », Peterson, 1957, montre que lorsque **deux aspects contradictoires sont présents dans une situation où se met l'individu, cela va inciter le sujet à se motiver deux fois plus.**

En d'autres termes, lorsque le rapport entre des éléments cognitifs (comportement, croyances, opinions, sanctions,...) implique que l'un entraîne la négation de l'autre, un état de dissonance apparaît chez l'individu. Un processus de réduction de cette dissonance est alors mis en œuvre par l'individu, et ce processus est d'ordre psychologique.

**La dissonance** existe pour Festinger, « *lorsque le sujet perçoit une contradiction entre ses valeurs et ses conduites, ses actes et ses paroles ou encore entre deux de ses conduites* ». Cité par **G. De Montmollin** in « *l'influence sociale, phénomènes facteurs et théories* », PUF, Paris, 1977.

En effet, ces situations discordantes sont par exemple celles du sportif de haut niveau qui fume alors qu'il sait que cela est mauvais pour sa santé, celui qui s'entraîne durement et obtient de faibles performances et enfin celui qui touche de l'argent pour participer à des manifestations sportives.

L'individu va être motivé par deux choses :

- ☞ changer les opinions, les valeurs traditionnellement connues
  - ☞ ou changer son comportement.
- ☞ Celui qui fume cherchera à montrer que fumer n'influe pas sur ses performances ou alors dira « demain, j'arrête ».....
  - ☞ Celui qui s'entraîne dur cherchera à montrer (opinion négative) que l'entraînement ne sert à rien si l'on n'a pas des qualités sportives ou alors continuera pour montrer que l'essentiel n'est pas la compétition mais la condition physique.
  - ☞ Enfin, celui qui touche de l'argent cherchera à montrer qu'il est normal de toucher des gains si l'on est sportif ou alors essaiera d'éviter ces situations pour sauver la valeur du sport.

Pour Festinger, il existe trois types de relations permettant de relier les cognitions entre elles : la consonance, la dissonance et la neutralité (ou non-pertinence).

Ces trois facteurs dérivent de *l'implication psychologique* c'est à dire l'idée du lien optimal que se représente l'individu entre deux cognitions prises isolément, comme si la présence de l'une appelait la présence de l'autre.

Exemples:

- ➔ **Consonance** : aimer l'informatique et avoir un ordinateur

- ➔ **Dissonance** : Ne pas aimer l'informatique et avoir un ordinateur.
- ➔ **Neutralité**: Aimer l'informatique et aimer la musique baroque (aucun rapport et non-pertinence).

La théorie de dissonance ne se préoccupe que des cognitions prises deux à deux et que de celles qui entretiennent des relations de consonance ou dissonance.

En effet l'individu, lorsqu'il sera entre deux cognitions qui ne s'accordent pas (dissonance), devra s'attacher à réduire ce désaccord, en modifiant l'une d'entre elle pour obtenir un meilleur ajustement avec l'autre et c'est cela qui va le motiver.

En référence à la théorie de l'activation optimale, il semble que la dissonance soit en fait à l'origine de l'activation selon **BERLYNE** in « *Conflicts, arousal, and curiosity* », New York, 1960.

Pour Berlyne, l'activation (du système nerveux, et productrice d'énergie) s'accompagne d'émotions, notamment le **plaisir**. Cette quantité de plaisir ou de sentiment, varie selon le taux de dissonance, et le niveau optimal de cette activation correspond à un niveau optimal de dissonance (trop élevée => trop activation => source désagréable).

Ainsi, pour BERLYNE, il y a **4 sources** de dissonance (ou discrédance) que l'on peut trouver dans le domaine du sport :

- La **nouveauté** (dissonance entre perception actuelle et perception passées)
- La **surprise** (dissonance entre perception actuelle et attentes du sujet)
- La **complexité** (dissonance entre les composantes actuelles de l'expérience, en relation avec l'expérience passée)
- Et le **conflit ou l'incertitude** (dissonance entre les différentes attentes).

Dans le champs de l'EPS, on peut citer l'exemple de **GOUJU J.L.** in « *Course d'endurance : didactique et motivation* » in revue EPS 241, 1993. Dans son article, il propose de construire un cycle d'endurance en jouant sur la surprise, la nouveauté, etc., et en proposant des situations variées et nouvelles pour avoir l'adhésion des élèves. Il évoque la théorie de la dissonance cognitive, pour expliquer les problèmes d'engagement dans les activités (endurance) et propose donc d'y remédier en proposant ces situations.

L'adhésion des élèves tend à réduire la dissonance (consonance) mais il semble, selon cette théorie, que **le sujet doit être en dissonance pour être motivé et surtout trouver du plaisir.**

Nous verrons que la **dissonance** est en fait à l'origine de la **motivation de plaisir**.

Mais la motivation (déclenchement du comportement) est également à mettre en relation avec le sentiment de compétence du sujet.

NB, vous pourrez lire le passage sur la dissonance cognitive dans Marc Durand, page 49 à 51.

## THEORIE DE L'EXPECTATION / VALENCE

Perspective cognitive selon laquelle « *les individus formulent des expectations concernant les performances qu'ils pensent pouvoir obtenir au vu de leurs actions. Parmi ces possibles performances, certaines revêtent un caractère particulier qui les fait les préférer à d'autres.* », **Famose J.P.** in « *Cognition et performance* », INSEP, Paris, 1993.

- ☞ Les **expectations** sont « *les représentations et les comparaisons que peut effectuer l'individu avant de formuler des prévisions d'efficacité ou encore les attentes de succès ou d'échec* ». (**Famose J.P., Sarrazin P. et Cury P.**, 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).

Egalement, « *probabilité subjective qu'un acte moteur sera suivi d'un résultat particulier* ». **J.P.Famose** in « *Cognition et performance* », INSEP, Paris, 1993.

- ☞ **La valence** se définit comme « *la somme des conséquences perçues à travers la performance, ayant une valeur affective (positive ou négative) pour le sujet (...) intensité de la préférence vers tel ou tel résultat* ». (J.P.Famose, op cit)

**La valence** concerne donc l'**aspect affectif** mis en jeu lors du déclenchement du comportement (ce que peut lui apporter tel ou tel exercice, valeur attendue ou satisfaction anticipée). Plus la valence positive est grande, plus l'investissement est grand. Rappel : Les émotions désagréables sont plus nombreuses que les agréables, et c'est justement là le problème..

L'**expectation** renvoie aux **processus cognitifs** mis en jeu dans le déclenchement du comportement (la représentation et la comparaison sont des mécanismes cognitifs), c'est à dire le sujet de sa capacité à atteindre le résultat. Sera en relation avec l'habileté perçue ou confiance en soi ou encore estime de soi

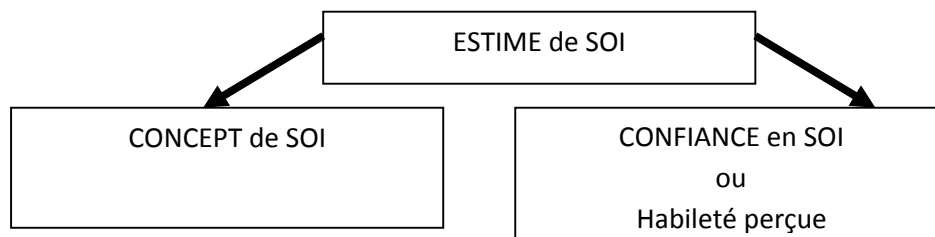
**L'estime de soi est** « *l'évaluation que l'individu fait de lui-même et qu'il entretient habituellement ; elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique le degré selon lequel le sujet se croit capable, significatif, en pleine réussite et digne* », **Coopersmith, 1967, cité par Famose.J.P (op cit)**

### CONCEPT DE SOI

Le concept de soi est l'idée que l'on se fait de soi-même dans une classe donnée de situations.

Pour **Bandura**, repris par **Famose (2001)**, le concept de soi est différent de la confiance en soi (évaluation spécifique de la situation, à rapprocher de l'habileté perçue).

En gros :



Le concept de soi est multidimensionnel et se compose lui-même de différents concepts selon **Shavelson & al (1976) cité par Famose (2001)** :

Modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi selon Shavelson & al (1976) in **Famose J.P, « La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, 2001** :



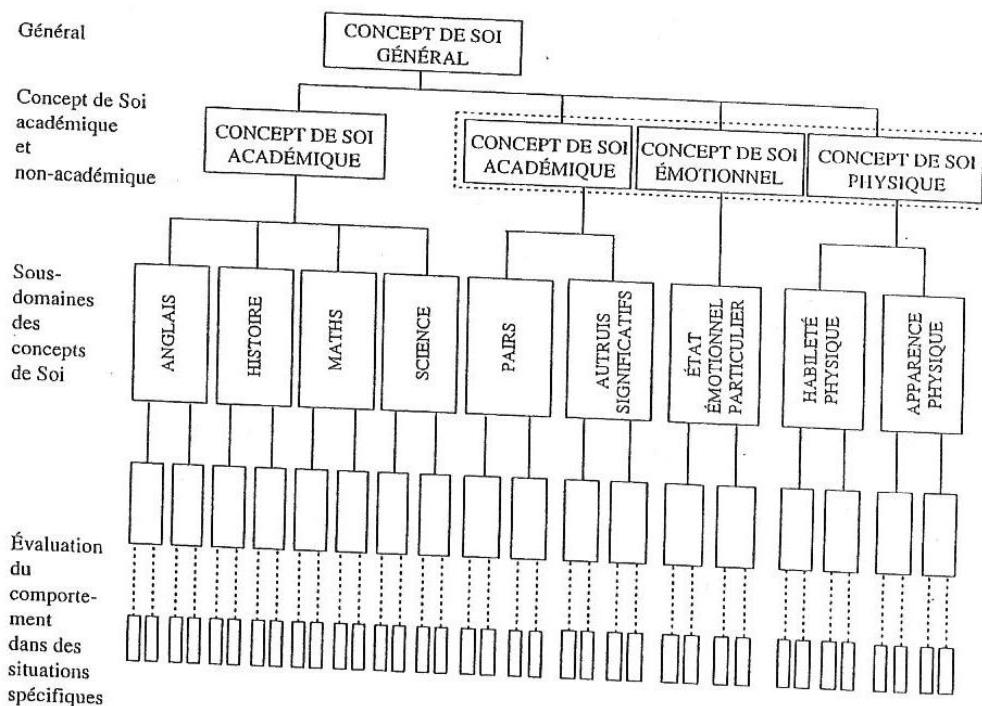
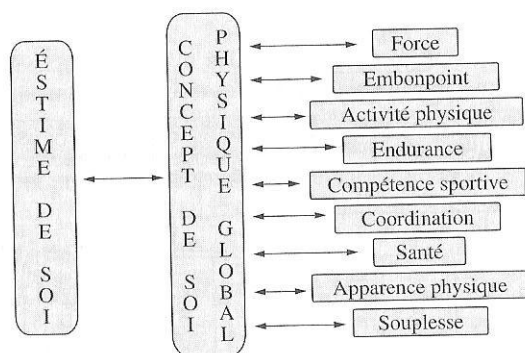


Figure 4.5. Le modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi, selon Shavelson et al. (1976)

Le concept de soi physique est actuellement divisé en 9 sous domaine selon **MARSH & al (1994)**. Ce qui est important c'est que la manière dont on se juge dans un domaine est totalement différente d'un autre domaine. D'où l'importance de la connaissance de soi pour les élèves, et donc lieu d'émotions différentes :

Les onze composantes du concept de soi physique :

*La motivation en éducation physique et en sport*

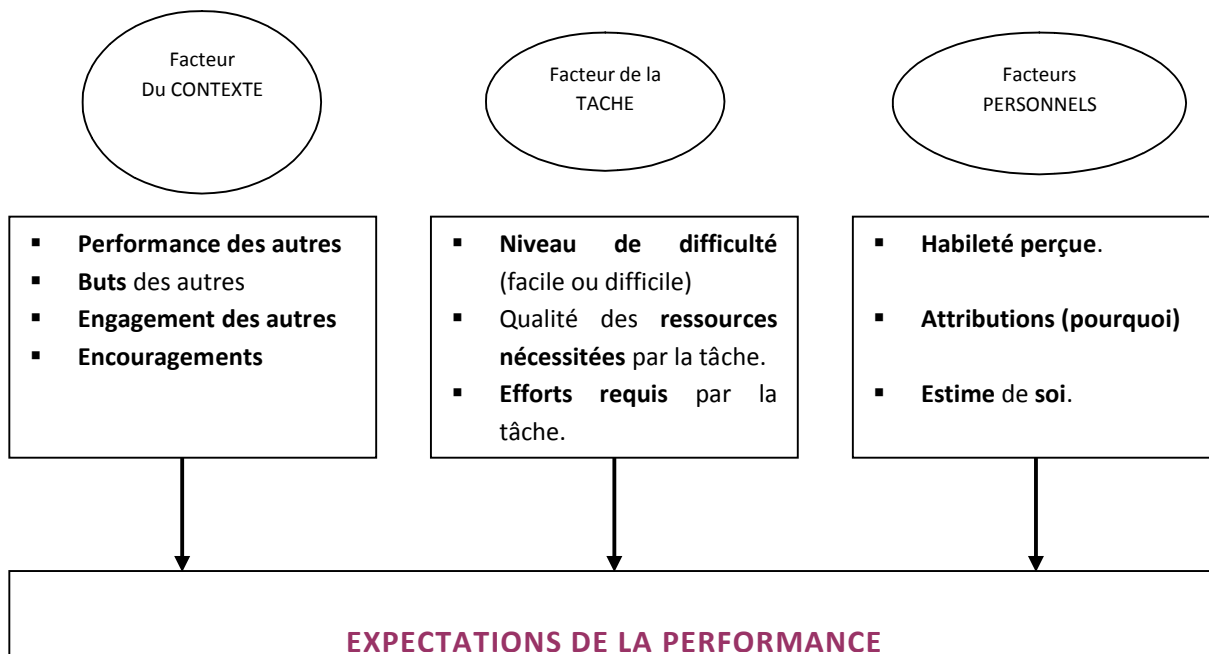
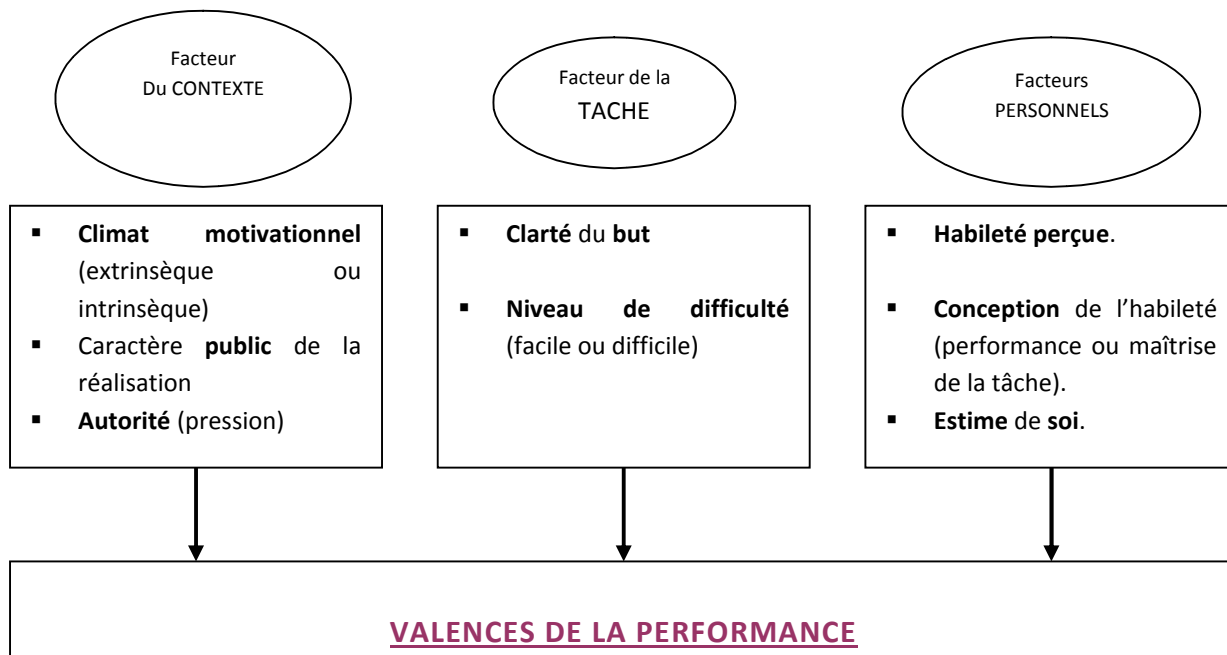


Source : Marsh et al. 1994.

Figure 4.6. Les onze composants du concept de soi physique

Cette approche est souvent utilisée pour rendre compte de la prise de risque, de décision en sport, en EPS.

L'expectation et la valence vont donc être influencés par un certain nombre de facteurs, notamment les facteurs **du contexte**, de la **tâche** et les facteurs **personnels**:



Cette théorie de l'expectation valence permet de comprendre l'importance du climat de la classe (compétition ou exercice) en relation avec les caractéristiques des élèves, et leur investissement dans la tâche. Voir **ROBERTS.GC & TREASURE.DC** in « *EPS interroge..* », Revue EPS n° 280, 1999.

Elle permet dans le cadre de la pratique, de fournir quelques explications sur le non engagement des élèves dans une tâche comme par exemple « de toutes façons, je n’y arriverais pas, je suis nul, on m’a dit que j’étais nul, cela ne m’intéresse pas!!!! ».

En effet, sur le terrain on entend souvent cela, mais on entend souvent aussi « ce n’est pas de ma faute », en général pour certains rien n’est jamais leur faute mais plutôt celle de : la tâche, de l’école, du prof, du copain, etc.... Ces causes liées à l’échec sont en fait des attributions, et l’on verra en quoi l’attribution causale peut avoir un lien avec la motivation de l’élève.

## THEORIE DE L’ATTRIBUTION CAUSALE

**Définition** : lorsque les élèves, disent, « *ce n’est pas ma faute* » ou « *je suis nul, tout le monde le dit* », ils font des attributions.

« *Une attribution est une inférence ayant pour but d’expliquer pourquoi un événement a eu lieu ou encore qui essaie de déterminer les dispositions d’une personne* », HARVEY et WEARY , 1981.

Elle renvoie en fait à la question « pourquoi » que tout le monde se pose lorsque l’on a réussi ou échoué. Cette question peut porter autant sur nos propres comportements que ceux des autres.

L’explication donnée renvoie à la cause perçue (donc ressentie par le sujet, donc subjective) d’un événement ou d’un comportement et correspond à une attribution (notons que cette dernière peut être erronée).

Cette notion d’attribution est très importante car elle intervient dans les comportement à venir de l’individu, et donc dans son engagement par rapport à une tâche.

Nous allons voir 2 types d’attributions:

- les **attributions causales** (recherches des causes de l’événement)
- les **attributions dispositionnelles** (ou **résignation**, dans le sens où l’individu pense que son comportement est incontrôlable et qu’il ne peut agir dessus)

## ATTRIBUTION CAUSALE

Développée par WEINER in « *Achievement motivation and attribution theory* », General Learning Press, 1974.

Selon l’auteur, il existe 4 causes principales pour expliquer un résultat:

- l’habileté
- la chance
- la difficulté de la tâche
- l’effort.

Ces causes se caractérisent par leur **stabilité** (variations possibles), le **départ du contrôle de l’action** qu’elle exerce (interne ou externe) et enfin le **contrôle** que peut exercer l’individu sur l’action.

Tableau de M. Durand (« enfant et le sport ») sur ces notions (transparent):

	STABLE (régularité)	INSTABLE (imprévisible)
INTERNE (au sujet)	Habileté	Effort
EXTERNE (au sujet)	Difficulté de la tâche	Chance

Si la cause est **stable** => régularité des actions dans le futur aussi bien dans un sens positif que négatif et les événements pourront être prévus.

Si la cause est **instable** => pas de prévisions possible des résultats, et renvoie souvent au « *on verra bien* ».

La notion **d'interne** ou **externe** renvoie au fait que l'individu attribuera la cause à lui même ou à l'environnement, et ce de manière positive ou négative.

Ces attributions ont un rôle régulateur dans la motivation car l'individu va se construire des représentations des tâches, et ces dernières détermineront ensuite le déclenchement ou non dans la tâche.

Si l'individu s'est construit comme représentation qu'il est nul en gym ou autre activité (à partir d'attributions internes par exemple), il évitera de s'engager dans les activités ou il sera « sûr » selon lui d'être en échec.

**WEINER** a étudié et classé les causes attribuées à un **succès** scolaire:

Lieu de causalité	Stabilité	Contrôlabilité	Exemples	Cause
Interne	Stable	<u>CONTROLABLE</u>	« <u>J'étudie tjs beaucoup</u> »	<u>Habilité</u>
Interne	Stable	Incontrôlable	« J'ai beaucoup d'habileté dans ce champs d'étude »	Habilité
Interne	Instable	<u>Contrôlable</u>	« <u>Cette fois, j'ai beaucoup travaillé</u> ».	Effort
Interne	Instable	Incontrôlable	« J'étais dans une bonne période »	Effort
Externe	Stable	<u>Contrôlable</u>	« <u>Le professeur m'a aidé</u> »	<u>Difficulté</u>
Externe	Stable	Incontrôlable	« La question était facile »	Difficulté
Externe	Instable	<u>Contrôlable</u>	« <u>Un ami m'a aidé</u> »	<u>Chance</u>
Externe	Instable	Incontrôlable	« J'ai eu de la chance »	Chance

- ☞ En cas de **succès**, les attributions sont le plus souvent de type **interne**. (4 premières).
- ☞ En cas de **d'échec**, les attributions sont de types **externes** mais tournées de manière **négative** (on ne m'a pas aidé, c'était trop dur, je n'ai pas eu de chance).

En fait par rapport à la motivation, l'intérêt de cette théorie est de desceller chez les élèves les « indices » pouvant relever d'attributions causales. Elle implique par contre le rôle régulateur de l'enseignant : il doit orienter l'élève vers une explication objective de ses propres actions.

En effet, l'élève qui n'attribue ses réussites ou ses échecs qu'à des causes externes devra prendre conscience qu'il peut exister aussi des causes internes (habileté, effort) tout comme celui qui culpabilise en quelque sorte, devra comprendre qu'il existe aussi des causes externes (tâche difficile, ou effectivement pas de chance).

Par rapport au déclenchement du comportement, les attributions interviennent surtout dans les tâches répétitives, où l'élève peut « se bloquer », s'il a été en échec auparavant.

Par contre, lorsque l'élève refuse d'emblée d'entrer dans la tâche, cela renvoie en fait aux attributions dispositionnelles, la plupart du temps négatives et qui renvoie à toutes les causes « non contrôlables » (résignation).

## RESIGNATION.

Cela se traduit chez les élèves par « de toute façons cela ne change rien que je travaille ou pas, je n’y arriverait pas ». **SELIGMAN** in « *Helplessness* », Freeman, 1975, parle lui de « *résignation apprise* », représentation solide et ancrée de l’échec.

Il définit cela comme « *l’apprentissage ou la perception d’indépendance entre la réponse émise par l’organisme et la soumission et/ou la soustraction à un événement désagréable* ».

Cette dernière s’installe en général après une situation incontrôlable (par exemple une tâche difficile).

Des expériences ont été réalisées pour voir comment cette résignation apparaissait (**Dweck et Repucci** en 1973).

Par exemple, on propose à des élèves de cours élémentaire de construire un dessin en assemblant des cartes (sorte de puzzle).

1. Deux maîtresses s’occupent de 2 groupes et ont chacune deux types de paquets de cartes :

- un qui permet de réaliser le dessin (expérimentation à **succès**)
- l’autre qui ne le permet pas (expérimentatrice à **échec**).

2. Dans un deuxième temps, on donne les deux même paquets de cartes (permettent de réaliser le dessin) aux deux maîtresses, on s’aperçoit alors que les enfants qui avaient été habitués à l’expérimentation à échec dans le premier temps, abandonnaient la tâche au bout de temps lorsqu’elle était présentée par cette dernière.

L’enfant pense en fait qu’il y a indépendance entre le fait d’essayer de résoudre la tâche et la réussir, c’est ce que l’on appelle donc la résignation apprise. L’événement est donc perçu comme incontrôlable par rapport aux critères de Weiner tout à l’heure (difficulté de la tâche : stable et externe ou habileté : stable, interne mais incontrôlable).

Par exemple, en EPS, cela peut apparaître à chaque fois que l’élève ne trouve aucun moyen d’atteindre le but, il fait ainsi apprentissage de l’inutilité de l’effort.

Cela s’accroît lorsque l’élève échoue de manière répétitive face à une tâche.

Par rapport aux attentes, le sujet va se dire qu’il ne réussira pas la tâche étant donné que tout effort n’amènera aucun résultat. (Expériences passées)

Par rapport aux attributions, la résignation peut mettre en cause les deux aspects d’attributions (externe ou interne) :

- ☞ attribution **interne** => c’est moi seul qui suis incapable de réussir
- ☞ attribution **externe** => personne ne pourrait réussir cette tâche.

Le risque de généralisation est plus important dans le premier cas : les élèves attribuant leurs échecs à un manque d’aptitude par exemple, se montrent moins enclins à s’engager dans une tâche et à s’y investir par la suite.

L’importance de l’enseignant est encore à prendre en compte pour éviter l’installation de ces facteurs (en jouant sur les différents types de tâche, le feedback, etc.....).

En fait, les attributions formulées après un échec invoquant des **causes internes** sont à l’origine de la plus grande **détérioration de l’estime de soi** (ou habileté perçue).

Nous verrons dans la partie concernant la persistance et l’intensité du comportement que l’estime de soi est très importante dans la motivation dite d’accomplissement.

De même que pour **Dweck (1975)**, « *l’élément clé pour l’individu résigné est ce qui déclenche en lui des sentiments d’incompétence ou d’échec inévitable dû à une perte de contrôle* ».

La notion de compétence est au cœur de la motivation d’accomplissement.

## LES INDICATEURS COMPORTEMENTAUX DE L'ACCOMPLISSEMENT

### 2 TYPES DE COMPORTEMENT

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*** ».

- ☞ La **direction** se définit comme l'**acte déployé** par le sujet, renvoie en fait aux préférences du sujet (affiliation, plaisir, accomplissement, son but, etc..)
- ☞ 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	Recherche de difficulté optimale, tâche de défis	Tâche facile ou trop difficile
Effort fourni	Important	Faible
Persévérance	Acharnement	Fuite ou comportement perturbateurs
Motivation continuée	Volonté de poursuivre dans un autre contexte	Rejet ou renoncement

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).

## CHOIX DES TACHES ET INTENSITE DU COMPORTEMENT

Selon le type de but, le choix des tâches va s'exprimer de manière différencié (ce qui eut expliquer que certain individus se mettent systématiquement « en danger » face à des tâches difficiles tandis que d'autres choisissent d'emblée la simplicité .

	Implication dans la tâche		Implication de l'Ego	
Choix	Difficulté en rapport avec l'habileté perçue : <b>difficulté égocentrique</b> (par rapport à son propre niveau).		Difficulté <b>normativement référencée</b>	
	Forte HP :	Faible HP	Forte HP	Faible HP
	Tâche difficile ou très difficile	Tâche 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> )	

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

### Persistence

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

La personnalité du sujet est donc intimement lié à ces facteurs motivationnels dans une sorte de triptyque :

## Personnalité – comportement – motivation

Chaque processus influence l'autre et vice et versa....