

Zeitschrift: Mobile : la revue d'éducation physique et de sport
Herausgeber: Office fédéral du sport ; Association suisse d'éducation physique à l'école
Band: 9 (2007)
Heft: 4

Artikel: Connaissez-vous la formule magique?
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-995489>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

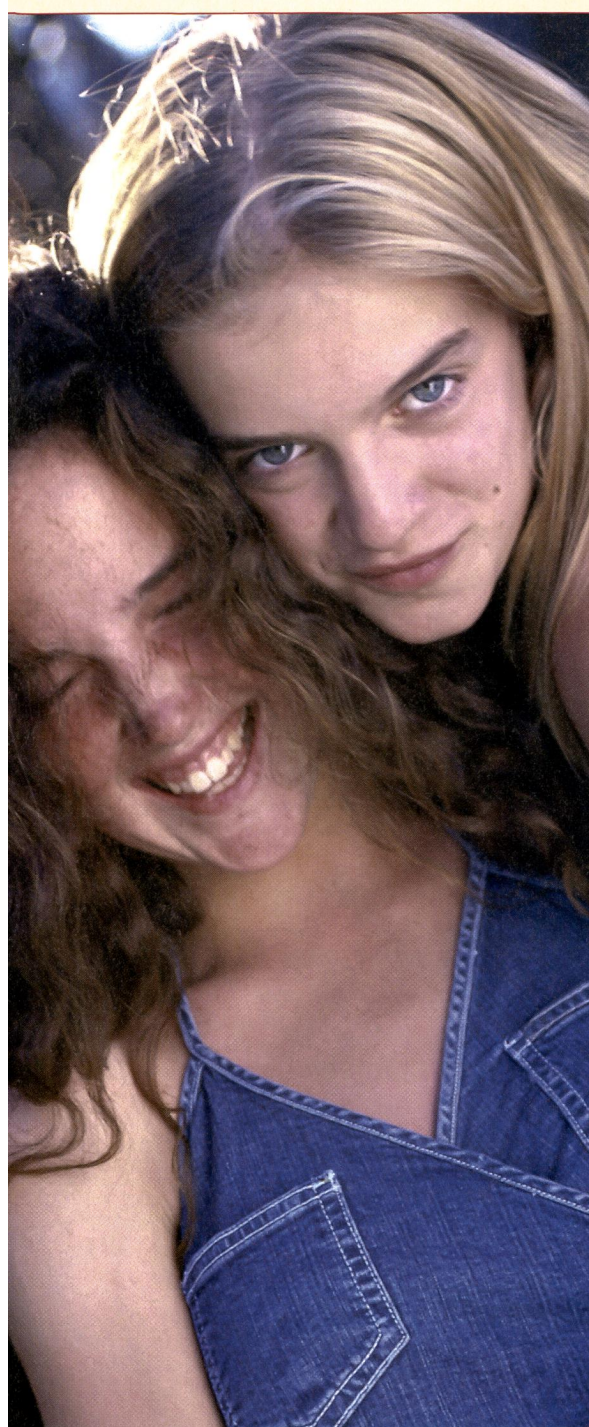
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>



Connaissez-vous la formule magique ?

Après la douche, quelques élèves se retrouvent dans la cour et échangent leurs impressions.

AUT: J'ai trouvé le parcours génial : il offrait plein de choix possibles ! En plus, la maîtresse a confié des responsabilités à certains d'entre nous : elle nous a demandé à chacun de veiller sur un groupe. J'ai trouvé ça super cool.

COM: Moi aussi, j'ai bien aimé ce qu'on a fait, surtout le poste où on devait grimper au mur d'escalade en n'utilisant que les prises orange. Vous avez remarqué qu'au deuxième essai, ça allait déjà nettement mieux qu'au premier ?

AS: Moi, je n'ai pas trop aimé le parcours. Mais ce qui était bien, c'est que je me suis retrouvé dans la même équipe que mes copains quand on a joué à la fin. Là, je me suis vraiment senti bien. Dans notre groupe, on s'est tous éclatés !

► Cette scène reflète les trois besoins fondamentaux définis par Deci et Ryan (1985) dans leur théorie de l'autodétermination: besoin d'autonomie (**AUT**), besoin de compétence (**COM**) et besoin d'affiliation sociale (**AS**). Selon cette théorie, le niveau de satisfaction atteint pour chacun de ces besoins a un impact déterminant sur la motivation intrinsèque, le développement intellectuel et la sensation de bien-être de l'individu.

Relier théorie et pratique

Lorsque les besoins d'autonomie et de compétence sont comblés, l'individu a le sentiment d'être à l'origine de ses comportements et d'interagir efficacement avec son environnement. Ce sentiment

favorise son développement personnel et génère des sentiments positifs ainsi qu'un bien-être psychologique. Le troisième besoin inné envisagé par Deci et Ryan, celui de l'appartenance sociale, implique que pour s'intégrer à un groupe, l'individu en adopte les standards, les attentes ou les aspirations.

Le principe de base qui régit les mesures d'intervention pratiques issues de ces considérations théoriques est simple: si l'on réussit à réunir les conditions permettant de satisfaire ces trois besoins fondamentaux, la motivation intrinsèque augmente. Dans le contexte de l'EP, cela signifie que l'enseignant peut influencer la motivation intrinsèque des élèves en leur proposant

des leçons qui éveillent leur intérêt et comblent leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale.

De par les expériences qu'ils font jour après jour, les enseignants sont indirectement experts dans l'art d'appliquer les principes motivationnels. Mais il est important aussi que ces expériences soient mises en lien avec la théorie. Les enseignants devraient donc analyser les mesures qu'ils appliquent sur le terrain à la lumière des postulats théoriques et, inversement, tester la dimension explicative de la théorie à la faveur de leur pratique quotidienne. //

Autonomie : je veux décider moi-même !

J'ai trouvé le parcours génial : il offrait plein de choix possibles !
En plus, la maîtresse a confié des responsabilités à certains d'entre nous : elle nous a demandé à chacun de veiller sur un groupe. J'ai trouvé ça super cool.



► Le besoin d'autonomie fait référence à la volonté de l'individu d'être agent ou coagent de ses choix. Chacun souhaite agir sur sa vie et être l'initiateur de ses comportements. Dans le contexte scolaire, l'enseignant peut répondre à ce besoin en associant par exemple les élèves aux prises de décisions et à la définition des objectifs d'apprentissage ou encore en leur offrant des possibilités de choix et d'activités. De nombreuses études démontrent qu'en favorisant l'autonomie, on renforce la motivation intrinsèque.

Limites inhérentes au contexte scolaire

Ces postulats fondamentaux d'ordre théorique et scientifique (Deci & Ryan) se fondent sur une approche humaniste de l'individu, privilégiant des valeurs dont personne ne contestera l'importance. Or, il n'est pas toujours facile, sur le terrain, d'accorder plus d'autonomie aux élèves, d'abord parce que les objectifs et les méthodes sont partiellement fixés par le programme et, ensuite, parce que l'être

humain ne choisit pas toujours ce qui est le meilleur pour lui. Si on les laissait faire, certains enfants ne mangeraient que des sucreries et certains adolescents déserteraient les salles de gym, sans se soucier des répercussions que leurs comportements pourraient avoir sur leur santé.

Une influence extérieure semble donc judicieuse et nécessaire, jusqu'à un certain point du moins. L'école en soi n'est pas facultative, mais imposée (de l'extérieur) par des lois. La marge de manœuvre permettant de favoriser la motivation intrinsèque y est plus étroite que dans les loisirs par exemple, où les enfants sont libres de choisir. Néanmoins, il existe de nombreux moyens de promouvoir cette forme de motivation en renforçant l'autonomie à l'école. //

Mesure	Effet	Application
Impliquer les élèves dans la planification annuelle : se demander si les contenus d'enseignement ou leur enchaînement peuvent être codéfinis par les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Soutient l'autodétermination active. ■ Inculque le respect et renforce l'estime de soi. ■ Responsabilise les élèves par rapport à leurs contenus d'apprentissage. 	Exploiter toutes les brèches et possibilités de choix offertes par les objectifs du programme pour associer les élèves à la planification.
Impliquer les élèves dans les prises de décision, par ex. en rédigeant et en testant de nouvelles règles avec eux.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Favorise l'autonomie ; réduit la détermination extérieure. ■ Favorise l'adhésion aux règles. 	Formuler de nouvelles règles de jeu, adaptées aussi aux élèves moins performants ; imaginer un nouveau jeu de condition physique avec des règles spécifiques à la classe.
Inviter les élèves à se fixer des objectifs individuels : leur demander de définir un objectif indépendant des notes.	Permet aux élèves de connaître une expérience gratifiante par rapport à un objectif qu'ils se sont eux-mêmes fixé.	Objectif individuel : avant l'entraînement, mesurer sa performance au saut en longueur, puis se fixer un objectif. L'entraînement a-t-il permis d'atteindre cet objectif ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Associer les élèves à la définition d'objectifs communs : fixer des objectifs de classe.	Oblige les élèves à se confronter avec les désirs d'autodétermination de certains de leurs camarades et met en évidence la nécessité de trouver des compromis.	Objectif de classe : prendre moins de temps pour se doucher et se changer ; monter et démonter plus rapidement les engins. Combien de temps la classe se donne-t-elle pour ranger le matériel et se doucher et à quelle heure tous les élèves doivent-ils être de retour en classe ?
Offrir aux élèves des possibilités de choix collectives.	Les possibilités offertes n'ont pas besoin d'être immenses pour avoir un effet motivant ; ce qui compte, c'est le sentiment d'autodétermination qu'éprouvent les élèves.	Pour le dernier quart d'heure, les élèves ont le choix entre deux activités.
Offrir des possibilités de choix individuelles : l'élève qui a son anniversaire peut proposer une activité à laquelle on consacre 20 minutes.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les élèves peuvent décider (droits), mais doivent planifier (obligations). ■ Permet à l'enseignant de cerner les préférences des élèves. 	L'élève qui a son anniversaire discute avec le maître de ce qu'il aimerait faire pendant les 20 minutes qui lui sont dédiées. Cumuler éventuellement les avois de plusieurs élèves s'ils souhaitent faire des jeux plus complexes.



Appartenance sociale : je veux être de la partie !

Moi, je n'ai pas trop aimé le parcours. Mais ce qui était bien, c'est que je me suis retrouvé dans la même équipe que mes copains quand on a joué à la fin. Là, je me suis vraiment senti bien. Dans notre groupe, on s'est tous éclatés !

► Le besoin d'appartenance sociale fait référence au désir de l'individu de se sentir intégré dans un milieu donné. Il correspond à son envie d'appartenir à un groupe, dans lequel il se sent reconnu à part entière, aimé et apprécié et éprouve un sentiment de proximité. Le groupe social dans lequel les élèves évoluent quotidiennement est la classe. Bien que les liens avec ce groupe se tissent aussi sans l'intervention de l'enseignant, des conditions cadres peuvent être créées pour favoriser l'intégration des élèves moins bien acceptés.

Prévenir la marginalisation

Eviter qu'un clivage ne se forme entre les forts et les faibles est l'un des grands enjeux de l'éducation physique. Ce clivage rend l'intégration sociale des élèves moins doués plus difficile ; il peut même conduire à leur exclusion. Ce risque est particulièrement tangible lorsque vient le moment de former des équipes, le choix s'opérant

en fonction du critère de la sympathie ou celui de la performance. Etre le dernier choix ou n'être accepté qu'à contrecœur par une équipe est un signe évident de manque de popularité ou de manque d'aptitudes, voire, dans le pire des cas, des deux à la fois.

Au lieu d'évaluer la performance en fonction d'un cadre de référence social – c'est-à-dire au lieu de comparer les élèves – l'enseignant peut adopter un cadre de référence individuel. Cette formule permet d'évaluer les progrès individuellement, sans les comparer aux performances des autres. L'élève est d'une certaine façon comparé avec la prestation qu'il a réalisée précédemment. Même si un élève obtient de mauvais résultats selon les normes de comparaison sociales (et est choisi en dernier p. ex.), ce type de feedback peut lui procurer un sentiment positif et avoir un effet très motivant. //

Mesure	Effet	Application
Stimuler l'esprit d'équipe dans les sports collectifs.	Quand on fait partie d'une équipe, on gagne ou on perd <i>ensemble</i> . La participation de chacun compte.	Eriger l'entraide, le respect et l'engagement en valeurs : «un pour tous, tous pour un.»
<ul style="list-style-type: none"> ■ Former soi-même les équipes au lieu de déléguer cette tâche aux élèves. ■ Proposer aux élèves des idées pour constituer équitablement les équipes (renforce l'adhésion à la méthode). 	Permet de varier la composition des équipes et pousse les élèves à avoir des échanges au-delà de leur groupe attiré. Permet aussi d'éviter que certains soient systématiquement choisis en dernier.	Former les équipes sur la base de critères objectifs : numérotation, première lettre du prénom, mois de naissance, etc. Demander aux élèves d'imaginer des formules pour composer des équipes équitables (devoirs à domicile).
Adopter d'autres barèmes : tout progrès réalisé par l'élève rapporte un point.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sensibilise les élèves aux progrès de leurs camarades. ■ Permet aux élèves plus faibles de signer les meilleurs scores et d'obtenir de la reconnaissance pour leurs progrès. 	Saut en longueur : barème pour les forts : 10 points pour un saut de 3,20 m (9 points pour un saut de 3 m, etc.) ; barème pour les plus faibles : 10 points pour 2,40 m (9 points pour 2 m, etc.). Additionner les points par équipe et inciter les joueurs à s'encourager mutuellement. Important : bien expliquer au préalable le système de barème pour qu'il soit transparent.
Introduire des disciplines sportives et des jeux qu'aucun élève ne connaît.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tous les élèves sont débutants. ■ D'autres élèves peuvent se distinguer grâce aux aptitudes que le nouveau jeu requiert. 	Les élèves imaginent en groupes de nouveaux jeux qu'ils présentent à leurs camarades : p. ex. baseball, ultimate.
Faire jouer une classe contre une autre.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les élèves d'une classe forment ce qu'on appelle le <i>ingroup</i>, ceux de l'autre classe, l'<i>outgroup</i>. ■ Permet de renforcer la cohésion de chaque classe. ■ Important : à la fin, supprimer la situation de concurrence avec l'<i>outgroup</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organiser une journée sportive. ■ Dans la dernière partie, mélanger les deux groupes.

Besoin de compétence : j'ai des capacités !

Moi aussi, j'ai bien aimé ce qu'on a fait, surtout le poste où on devait grimper au mur d'escalade en n'utilisant que les prises orange. Vous avez remarqué qu'au deuxième essai, ça allait déjà nettement mieux qu'au premier ?

► La réaction de cet élève reflète son besoin de compétence. Ce besoin fondamental – le deuxième postulé par Deci et Ryan – se réfère à la nécessité pour l'individu de développer ses compétences dans les interactions qu'il a avec son environnement, à son besoin de s'améliorer, de se confronter à des normes personnelles et de se mesurer à d'autres pour évaluer ses propres compétences.

Le sentiment de compétence est perceptible quand la performance réalisée et son évolution sont mesurables. Cette mesure s'effectue via les feed-back de l'enseignant, les commentaires des camarades, les notes, le nombre d'erreurs. Dans le cadre des leçons d'éducation physique, elle se fait aussi à l'aide d'unités physiques (longueur, hauteur, vitesse).

Les pièges du feed-back

Le feed-back sur la performance, qui peut aussi bien se référer à la réussite qu'à l'échec, est un des moyens dont l'enseignant dispose pour favoriser le sentiment de compétence des élèves, d'autant qu'il peut l'influencer directement. Les travaux sur l'attribution causale (ceux de Weiner et de ses collègues notamment) ont démontré que l'attribution de la réussite à une cause interne – « C'est à moi et à mes aptitudes que je dois mon résultat » – a une influence extrêmement positive sur la motivation future et le bien-être de l'élève.

Mesure	Effet
Présenter des critères de performance clairs.	Permet de mesurer un sport, ainsi que la progression de la compétence et l'évolution de la performance.
Complimenter verbalement les élèves.	Renforce le sentiment de compétence.
Attribuer des tâches individuelles de difficulté moyenne.	Ces tâches sont perçues comme des défis. Chaque élève peut progresser en fonction de son niveau.
Fonder l'évaluation sur la progression individuelle plutôt que sur des normes de référence sociales.	Relever les progrès individuels même si la performance globale est inférieure à la moyenne de la classe.
Attribuer des tâches au sein du groupe.	Renforce la compétence individuelle et responsabilise chacun.
Donner des feed-back motivants : attribuer la réussite aux capacités (cause interne et stable); attribuer l'échec à des facteurs variables (manque d'application, mauvais jour; cause interne et variable) ou externes (manque de chance, mauvais matériel).	Renforce les attentes de réussite; améliore les sentiments positifs et atténue les sentiments négatifs.
Donner des devoirs à domicile ou demander à chacun de choisir ce qu'il a envie d'exercer jusqu'à la prochaine leçon.	Permet aux élèves de travailler leurs capacités de façon individualisée.
Analyser les progrès réalisés et faire la démonstration des nouvelles compétences acquises.	Permet d'éprouver un sentiment de compétence.

En cas d'échec, ce modèle d'attribution a l'effet inverse. Si un élève attribue son échec à sa personne (interne) et à son manque d'aptitudes (stable), il sera découragé.

Dans le contexte de l'apprentissage, le modèle d'attribution causale le plus motivant en cas d'échec est de type interne, mais variable. Le fait de se dire qu'on ne s'est pas suffisamment appliqué ou qu'on manque encore d'entraînement a un effet encourageant et donne envie de persister dans ses efforts pour réussir.

Positiver

L'attribution causale est un processus intériorisé, mais il peut aussi émaner de l'extérieur, p. ex. de l'enseignant. C'est le cas notamment lorsque l'enseignant dit « Bravo! Tu es doué » (attribution interne et stable de la réussite aux aptitudes de l'élève) ou « La prochaine fois, concentre-toi davantage sur la phase de saut » (attribution interne variable de l'échec à un manque d'application ou de concentration). Des études portant sur des enseignants privilégiant un style d'attribution positif et ciblé ont démontré que leurs classes obtenaient de bien meilleurs résultats en termes de performance, de motivation et de bien-être que les autres (p. ex. Ziegler & Heller; Dresel: logiciel d'apprentissage gratuit MatheWarp – www.uni-ulm.de/mathewarp/). //

Application

- On peut, dans toutes les disciplines sportives, mesurer la hauteur, la longueur et la vitesse.
- On peut aussi « assouplir » les critères de performance: comptabiliser les balles qui touchent le panier plutôt que celles qui entrent dans le panier.

Féliciter, tout en restant crédible, les élèves après chaque réussite, aussi modeste soit-elle.

Proposer des abdominaux plus faciles et d'autres plus difficiles dans la séquence consacrée à l'entraînement de la condition physique.

Créer une fiche individuelle sur laquelle on consigne les progrès individuels. Établir un classement basé sur les progrès réalisés au cours du mois écoulé.

Au football, un élève assume la fonction d'entraîneur, un autre celle d'arbitre. Former des paires et demander aux élèves de se donner un feed-back réciproque.

« Pendant la course des 12 minutes, concentre-toi sur ta respiration. Tu verras, ça marchera. » (attribution de l'échec à une cause interne et variable).

Moins d'exercices de coordination et de renforcement qui prennent beaucoup de temps.

Les élèves parlent de leur sport, de nouveaux jeux, des succès remportés par leur classe, des compétitions qu'ils ont disputées, etc. dans le journal de l'école.



✿ Cet article a été écrit par un groupe d'étudiants de l'Institut psychologique de l'Université de Zurich sous la direction du Dr Julia Schüler. Ont participé à sa rédaction Marc Albrecht, Robert Buchli, Christine Dietsche, Sabine Fischer, Daniela Köppel, Milena Meisser, Sonja Nüssli, Mirjam Pfenninger, Michael Schlessinger, Simone Schoch. La bibliographie peut être demandée auprès des auteurs.

Contact: j.schueler@psychologie.unizh.ch