

## Buts d'accomplissement et EPS

À l'école, les élèves s'engagent dans les tâches selon la nature des buts qu'ils poursuivent. Alors que certains espèrent progresser, d'autres souhaitent se mesurer dans la compétition ou établir un record. Pour l'enseignant d'EPS, favoriser les apprentissages implique donc de mieux comprendre les motivations profondes de chacun.

« N'est pas motivé », « un manque certain de motivation »... sont certainement parmi les expressions les plus couramment employées par les enseignants sur les bulletins scolaires trimestriels. Ce constat concerne également les professeurs d'EPS. Or, la motivation, telle qu'elle est évoquée ici, est soumise à deux types de forces, internes et/ou externes. Les forces internes renvoient à l'individu lui-même. C'est donc bien l'élève qui va décider de déclencher, diriger, intensifier ou maintenir son comportement. Ou pas... Mais la motivation dépend également de forces externes, liées au contexte. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons surtout à l'intervention de l'enseignant comme « force externe » pouvant impacter la motivation des élèves. Nous nous plaçons donc bien dans la perspective suivante : « La motivation est certes une variable éminemment personnelle, mais elle se nourrit grandement de l'environnement dans lequel évolue l'individu. »<sup>1</sup>

L'objectif de ce chapitre est double. Dans un premier temps, il s'agira d'identifier en quoi l'analyse des buts d'accomplissement\* peut se concrétiser dans le cadre des cours d'EPS afin de mieux comprendre les comportements d'élèves dans différentes activités physiques sportives et artistiques (APSA). Dans un second temps, à partir de nombreuses illustrations, nous essaierons de montrer

Les sources de plaisir (ou de motivation par extension) sont diverses. On s'accorde généralement à les regrouper en trois catégories (Durand, 1987) :

- Le plaisir **hédonique**, qui renvoie à la recherche de sensations, liées au vertige, au hasard, au jeu. Cette première catégorie sous-tend de nombreuses activités, sportives ou sans apprentissage préliminaire) un bombardement de stimulations diverses.
- Le plaisir **d'affiliation**, lié à l'appartenance à un groupe, dominant au sujet sentiments d'identité, de reconnaissance et d'intégration. Ce plaisir est typique de l'équipe sportive, mais aussi de la bande, du groupe de pairs.
- Le plaisir **d'accomplissement**, lié à la réussite de ses projets, à la maîtrise des activités pratiquées, les progrès réalisés.

### Le climat motivationnel

Le caractère organismique et dialectique de la TAD signifie que la propension naturelle à l'autodétermination et au bien-être de l'être humain ne peut s'exprimer que si des conditions environnementales particulières nourrissent ses besoins psychologiques fondamentaux. La notion de climat motivationnel\* est utilisée pour décrire l'ensemble des éléments du contexte social instauré par une personne en situation d'autorité – entraîneur, enseignant, éducateur sportif – susceptible d'affecter la satisfaction des besoins et la motivation d'un individu ou d'un groupe d'individus dont il a la charge<sup>27</sup>. Bien que se situant dans le domaine du ressenti, du subjectif, le climat motivationnel peut s'actualiser à travers les comportements du superviseur. Cela renvoie à la manière avec laquelle il organise son intervention, communique avec les supervisés, donne des feedback, évalue, etc.

<sup>1</sup> DURONT (J.-P.), DELENS (C.), TESSIER (D.), COGÉANO (G.), LARONT (L.), « Les approches psychosociologiques de l'enseignement », in MUSARD (M.), LOQUET (M.), CARLIER (G.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*, Paris, Éditions EPS, 2010.

comment l'enseignant d'EPS peut concrètement élaborer des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des buts d'accomplissement des élèves, construire un climat motivationnel\* favorable aux apprentissages et mettre en réussite des élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes.

### **Recours à la compétition en EPS et comportements motivationnels des élèves**

Le chapitre 3 de cet ouvrage a présenté les différents buts d'accomplissement que peut poursuivre un individu : les buts d'approche\* de la performance (faire mieux que les autres), les buts d'approche de la maîtrise (faire des progrès personnels), les buts d'évitement\* de la performance (éviter de montrer aux autres son incompetence) et les buts d'évitement de la maîtrise (éviter de s'engager dans des situations non maîtrisées) [voir p. 50-53]. Illustrons par des exemples dans différentes APSA les comportements d'élèves qui pourraient renvoyer à ces quatre buts d'accomplissement.

Prenons le cas d'une course de 25 mètres en natation réalisée en fin de leçon. Les élèves partent en même temps par six, chacun dans une ligne d'eau, au signal de l'enseignant. Au bout de chaque ligne d'eau se trouve un autre élève qui chronomètre son camarade. Une fois arrivé au mur, un élève qui poursuit un but d'approche de la performance va rapidement relever la tête, la tourner à droite et à gauche afin de savoir à quelle place il est arrivé. Un élève qui poursuit un but d'approche de la maîtrise va lever la tête vers son camarade chronométrateur en lui demandant : « J'ai fait combien ? ». Peu importe finalement la place à laquelle il termine, ce qui intéresse cet élève est de savoir s'il a amélioré son propre chrono. En boxe française, un élève poursuivant un but d'évitement de la performance et débutant dans cette activité peut affirmer à l'enseignant qu'il a des maux de tête qui l'empêchent de pratiquer plutôt que de montrer au reste de la classe qu'il a peur du contact lors de cette première leçon. Lors d'une course au score en course d'orientation, un élève poursuivant un but d'évitement de la maîtrise va par exemple éviter de rechercher des balises trop éloignées des lignes directrices par crainte de ne pas les trouver. Il préférera partir à la recherche de balises plus faciles qu'il risque de repérer avec une très forte probabilité, même si elles rapportent moins de points.

Des travaux comme ceux de T. A. Thoroldsen et J. G. Nicholls révèlent que beaucoup d'enseignants croient au fort impact motivationnel de la seule compétition entre élèves<sup>2</sup>. Or, de nombreuses expérimentations ont prouvé qu'une focalisation exclusive sur la compétition et le résultat brut peut entraîner chez beaucoup d'élèves une baisse de motivation. Ainsi, P. Therme et C. Maïano ont pu montrer que la compétition est importante pour l'adolescent, mais son identité sera plus perturbée que construite en cas de stigmatisation des perdants ou d'un rejet de ceux-ci à cause de leur échec<sup>3</sup>. De plus, la poursuite de buts de performance\* conduit l'élève qui doute de sa compétence à adopter des comportements non adaptés aux apprentissages.

En effet, si dans une course de relais-vitesse entre trois équipes l'enseignant valorise uniquement les vainqueurs, une seule équipe sera mise en avant. Cela signifie-t-il que les deux autres équipes n'ont pas effectué une course et une transmission efficaces ? En tennis de table, un élève qui perd trois matches de suite ne sera pas considéré comme performant puisque seul le résultat compte dans cette démarche qui se centrerait uniquement sur le résultat. Cela signifie-t-il que cet élève n'a rien appris ? De plus, dans le cadre des cours d'EPS, beaucoup d'élèves ne pourront jamais être premiers ou dans les meilleurs de la classe... Néanmoins, les buts de performance sont au moins autant représentés chez les élèves que les buts de maîtrise\*. Comme l'a montré le chapitre 3, le contexte social dans lequel évolue l'individu (notamment la famille) représente un antécédent majeur de l'orientation des buts d'accomplissement. Les élèves « arrivent » à l'école en ayant (déjà) des préférences « marquées » pour des buts de performance ou de maîtrise.

Une focalisation exclusive sur la performance et sur le résultat ne semble donc pas une voie prometteuse pour l'apprentissage des élèves en EPS et pour leur motivation. Faudrait-il alors bannir la compétition des cours d'EPS ? Non, bien entendu, car beaucoup d'APSA se centrent sur la performance (les activités athlétiques, la natation...) ou sur l'opposition (les sports collectifs, les sports

<sup>2</sup> THOROLDSEN (T. A.), NICHOLLS (J. G.), « Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences », *Journal of Educational Psychology*, n° 90, 1998, p. 179-201.

<sup>3</sup> THERME (P.), MAÏANO (C.), « Culture sportive et rapport au corps », in TRAVERT (M.), MASCHER (N.) (coord.), *La culture sportive*, Paris, Éditions EPS&S, 2011.

de raquette, les sports de combat...). Le risque serait également de frustrer la motivation spontanée d'un certain nombre d'élèves. De plus, en EPS, il ne s'agirait pas de faire vivre aux élèves une expérience non signifiante sur le plan culturel [voir dans la même collection, *La culture sportive*]. Comment gérer ce dilemme ?

#### EN RÉSUMÉ

- Les motivations des élèves en EPS peuvent en partie s'expliquer par les buts qu'ils poursuivent.
- Contrairement aux idées reçues, la valorisation de la performance et de la compétition en EPS est source de démotivation pour de nombreux élèves.
- Le contexte social dans lequel évoluent les élèves représente un antécédent majeur de l'orientation des buts d'accomplissement.

### **Prendre en compte une diversité de buts d'accomplissement**

Prenons un exemple en badminton et interrogeons-le à la lumière des avancées des théories de la motivation. Pour des élèves de sixième qui poussent la majorité de leurs volants en cloche au centre du terrain adverse, N. Mascrer propose une forme de pratique scolaire\* dans laquelle trois zones sont matérialisées sur chaque demi-terrain : une zone avant, une zone arrière (appelées zones dangereuses) et une zone centrale<sup>4</sup>. Deux élèves réalisent un match en 15 points, arbitré par un troisième élève. Ce dernier doit identifier si les points marqués par chaque élève le sont en zone centrale ou en zones dangereuses. En effet, si à la fin du match l'élève a marqué un certain nombre de points en zones dangereuses fixé par un contrat à atteindre (par exemple 8 points), il obtient un bonus au niveau de son score, que le match soit gagné ou perdu. Ainsi, un match gagné en respectant le contrat rapporte 4 points au lieu de 3 points; un match perdu en atteignant le contrat rapporte 2 points au lieu de 0 point.

Dans cette forme de pratique scolaire, les élèves qui poursuivent un but de performance peuvent trouver une satisfaction personnelle puisque le résultat du match est privilégié (une victoire sans

\* Mascrer (N.), « Compétition et compétence : la place du score », *Contre-pied*, n° 23, 2009, p. 21-23.  
Mascrer (N.), « Badminton scolaire : gagner ou perdre "avec la manière" », *Les cahiers du CEDRE*, n° 6, 2006, p. 44-57.

bonus rapporte davantage qu'une défaite avec bonus). Les élèves qui poursuivent un but de maîtrise, motivés par le progrès et l'apprentissage, peuvent essayer d'obtenir le bonus. Au-delà de cette prise en compte de l'hétérogénéité des buts d'accomplissement, cette forme de pratique scolaire permet d'intégrer une véritable orthogonalité des buts mise en évidence par J. Nicholls<sup>5</sup>, puis par J. Duda et J. Whitehead<sup>6</sup>, c'est-à-dire la possibilité de poursuivre simultanément des buts de performance et de maîtrise. L'objectif est que les élèves poursuivant un but de performance passent par la recherche de l'apprentissage et du progrès (but de maîtrise) pour satisfaire à leur but d'accomplissement initial (gagner, être meilleur que les autres). En effet, pour que la victoire dans un match rapporte le score final le plus élevé, il faut que l'élève marque un certain nombre de points dans les zones avant et arrière. Ainsi, un joueur qui poursuit un but de performance est incité à modifier sa motricité initiale (pousser le volant au centre) s'il souhaite marquer le maximum de points pour terminer premier. Inversement, un élève qui poursuit exclusivement un but de maîtrise risque, en cherchant à atteindre le bonus, d'avoir plus de chances de remporter le match car l'envoi du volant dans les zones dangereuses est le moyen le plus efficace de mettre l'adversaire en difficulté. Ainsi les fondements culturels de l'activité badminton sont respectés (c'est bien la victoire qui est recherchée), tout en n'occultant pas la dimension des apprentissages moteurs, qui donne toute sa légitimité à l'EPS en tant que discipline d'enseignement.

#### Un exemple en natation

*Pour des élèves nageurs ayant des problèmes de propulsion, J.-L. Ubaldi propose une forme de pratique scolaire dans laquelle chaque élève essaie, lors d'un 25 m crawl, d'atteindre un contrat individualisé en termes de temps et de coups de bras (par exemple 35 s et 37 coups de bras pour un élève, 24 s et 25 coups de bras pour un autre). Pendant*

<sup>5</sup> NICHOLLS (J. G.), *The competitive ethos and democratic education*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

<sup>6</sup> DUDA (J. L.), WHITEHEAD (J.), « Measurement of goal perspectives in the physical domain », in DUDA (J. L.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*, Morgantown, Fitness Information Technology, 1998, p. 21-48.

<sup>7</sup> UBALDI (J.-L.), « Enseigner la natation sportive à une classe de sixième », *Enseigner l'EPS en milieu difficile : entre fils rouges et lignes jaunes*, Dossier EP&S n° 40, 1998, p. 13-37.

qu'un élève nage, un autre élève compte les coups de bras et chronomètre. Si l'élève réussit son temps et ses coups de bras, il marque 3 points; s'il réussit uniquement son temps, il marque 2 points; s'il réussit uniquement les coups de bras, il marque 1 point; s'il ne réussit ni l'un ni l'autre, il marque 0 point.

L'élève réalise deux fois 4 x 25 m et a un objectif de points à réaliser à la fin de sa série (par exemple marquer 8 points en quatre courses). Il rencontre lors d'un match un autre élève (qui n'a pas forcément le même contrat) et doit essayer de marquer plus de points que lui. Ainsi, un élève qui poursuit un but de performance va essayer de battre son camarade lors de la confrontation. Pour cela, il va lui falloir modifier sa motricité initiale et réduire son nombre de coups de bras puisque c'est de cette façon qu'il pourra remporter le maximum de points. Un élève poursuivant un but de maîtrise va chercher à respecter son contrat, ce qui le conduira lui aussi à modifier sa propulsion et à améliorer ses temps de référence. La prise en compte des différents buts d'accomplissement est donc ici réalisée en natation par la confrontation de l'élève à son contrat individualisé en termes de temps et de coups de bras.

Plusieurs travaux montrent qu'à mesure de l'avancée dans la scolarité, l'environnement scolaire est de plus en plus marqué par les buts de performance<sup>8</sup>. Nous pouvons ainsi nous demander si la prise en compte de la diversité des buts d'accomplissement est suffisante pour favoriser l'apprentissage et la motivation des élèves en EPS ou s'il serait préférable de placer un accent plus fort sur les buts de maîtrise afin de rééquilibrer le climat motivationnel qui tend à basculer vers les buts de performance?

#### EN RÉSUMÉ

- Une situation d'apprentissage peut permettre de poursuivre à la fois des buts de performance et de maîtrise afin de répondre à la diversité motivationnelle des élèves.
- Les buts de performance prenant de plus en plus d'importance à mesure de l'avancée dans la scolarité, il s'agit d'être attentif à maintenir l'envie de progresser et d'apprendre.

<sup>8</sup> Par exemple : ANDERMAN (E.), MAHER (M.), MINDRAY (C.), « Declining motivation after the transition to middle school: schools can make a difference », *Journal of Research and Development in Education*, n° 32(3), 1999, p. 131-147.

#### Mettre en place un climat motivationnel de maîtrise

Comme l'a montré le chapitre 2, le climat motivationnel fait allusion à l'environnement psychologique de la classe, qui oriente les buts et les motivations de l'élève [voir p. 42-46]. On parle de climat de maîtrise quand les interventions de l'enseignant sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. La revue de littérature menée par D. Tessier, P. Sarrazin et D. Trouilloud sur les buts d'accomplissement en contexte scolaire leur a permis d'identifier six paramètres que l'enseignant pouvait manipuler pour construire un climat motivationnel de maîtrise dans une classe, climat qui semble le plus favorable aux apprentissages<sup>9</sup>.

Le premier paramètre consiste à mettre en place un défi personnel dans l'apprentissage. Par exemple, en course d'orientation, un binôme d'élèves qui a réussi à trouver cinq balises proches des lignes directrices en moins de 30 minutes pourra avoir comme prochain objectif de trouver quatre balises proches des lignes directrices et une balise plus éloignée. Autre possibilité : conserver le même nombre et la même difficulté de balises mais en diminuant le temps imparti. L'idée est donc bien de partir de ce que les élèves ont déjà fait pour leur proposer un niveau de difficulté légèrement supérieur.

Le deuxième paramètre revient à laisser la possibilité aux élèves de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage. Prenons l'exemple en tennis de table d'une situation d'apprentissage dont l'objectif est d'écartier le jeu sur les côtés de la table adverse. L'enseignant peut proposer à chaque élève de choisir la taille de la zone qu'il souhaite atteindre pour bonifier son score, un point marqué après un rebond dans la zone valant plus de points. Ainsi, les zones latérales de 40 centimètres de large valent 2 points et les zones latérales de 25 centimètres de large valent 3 points. Avant le début du match, chacun annonce à l'arbitre la zone qu'il va tenter de viser. L'élève est donc bien dans un processus de choix : vaut-il mieux choisir une zone plus facile à atteindre mais qui rapporte moins de points ou une zone plus difficile (car plus petite) mais plus avantageuse au niveau du score?

<sup>9</sup> SARAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, n° 157, 2006, p. 147-177.

Le troisième paramètre est la reconnaissance des progrès et l'identification des erreurs comme des éléments nécessaires pour l'apprentissage. En arts du cirque, lors d'une séquence de jonglage, l'enseignant peut laisser la possibilité à l'élève de présenter deux fois son numéro. Si un problème survient lors de la première présentation, il conserve alors une chance de se rattraper. Il a donc un droit à l'erreur. Si sa première présentation était conforme à ses attentes, il peut, lors de son deuxième passage, prendre un risque (rajouter une balle par exemple) puisque, même en cas d'échec, sa première prestation sera retenue.

Le quatrième paramètre est l'individualisation des tâches. L'exemple le plus classique, mais aussi le plus significatif, est le travail en demi-fond à des pourcentages de sa propre vitesse maximale aérobie (VMA). Deux-élèves qui travaillaient à 80 % de VMA produisent un type d'effort identique, sauf que l'un court peut-être à 9 km/h alors que l'autre court à 14 km/h. Chacun peut donc réaliser la même tâche en l'adaptant à ses ressources initiales.

Le cinquième paramètre est la prise en compte du progrès dans l'évaluation. En course de relais, il est toujours possible de mesurer le delta entre les performances de l'équipe au début du cycle et à la fin du cycle afin de créer un barème lié au progrès (pour une certaine partie de la note). Survient alors généralement le même constat : ce sont souvent les meilleurs élèves dans l'activité qui ont la note de progrès la plus faible puisqu'ils étaient déjà à un niveau de performance satisfaisant dès le début du cycle (leurs progrès chronométriques sont moins spectaculaires). La constitution du barème doit donc prendre en compte cet écueil pour éviter de léser certains élèves.

Le dernier paramètre consiste à permettre aux élèves de travailler à leur rythme. Par exemple, en musculation avec une classe de seconde, l'augmentation de la charge pour un atelier donné, du nombre de séries ou de répétitions, ne sera pas identique d'un élève à l'autre en fonction de ce qu'il est capable de produire et de ses ressentis.

Pour l'enseignant d'EPS, l'objectif est donc bien de mettre en place les conditions de la motivation des élèves dans chaque APSA enseignée. En effet, F. Cury et P. Sarrazin ont pu mettre en évidence qu'un « élève que l'enseignant arrive à motiver dans une

APSA, puis une autre, a toutes chances de développer une motivation pour d'autres APSA, pour l'EPS, voire pour le sport en général »<sup>10</sup>.

#### EN RÉSUMÉ

- L'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise en EPS est favorable aux apprentissages.
- Pour favoriser ce climat, l'enseignant d'EPS peut manipuler différents paramètres : mise en place d'un défi, prise d'initiative, droit à l'erreur, mesure des progrès, individualisation de la tâche et du rythme de progression dans les apprentissages.

### Réussite des élèves et autorégulation de la motivation

Poursuivons la réflexion autour de la proposition d'une forme de pratique scolaire en badminton. Même si elle semble adaptée à la diversité des buts d'accomplissement des élèves, elle peut, pour certains, sembler trop difficile, voire impossible à réaliser par rapport à leurs ressources initiales (notamment pour des élèves poursuivant des buts d'évitement de la performance ou d'évitement de la maîtrise). Marquer 8 points dans les zones dangereuses dans un match peut leur paraître insurmontable en début de cycle. Devant cette faible espérance de succès, l'élève risque de peu s'investir, rendant impossible toute transformation motrice (« de toute façon, je n'y arriverai jamais »).

M. Récopé met en évidence le constat suivant : « Avant de chercher à faire accroître les ressources d'un individu, il faut d'abord faire en sorte qu'il mobilise effectivement celles dont il dispose déjà. »<sup>11</sup> Comment pourrait-on, dans notre exemple en badminton, amener ces élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes à néanmoins s'investir ? Nous pouvons nous appuyer sur la théorie de l'auto-efficacité\* développée par A. Bandura<sup>12</sup> et sur la théorie de la motivation par la compétence\* de S. Harter<sup>13</sup>. La première met en avant le fait que l'investissement d'un individu dans une tâche peut être faci-

<sup>10</sup> Cury (F.), Sarrazin (P.), *Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches*, Paris, PUF, 2001.

<sup>11</sup> Récopé (M.), (coord.), *L'apprentissage*, Paris, Éditions ER&S, 2001.

<sup>12</sup> Bandura (A.), « Reflections on self-efficacy », in RICHMAN (S.), *Advances in behavior research and therapy*, Oxford, Pergamon, 1978, p. 237-269.

<sup>13</sup> Harter (S.), « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques », in BOLOGNINI (M.), PÉTRÉUR (Y.), *Estime de soi. Perspectives développementales*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 1998, p. 57-81.

lité par une diminution de la difficulté, ce qui le conduirait à se dire qu'il est effectivement capable de réaliser ce que l'on attend de lui. La seconde théorie se base sur le fait que la répétition des expériences positives de réussite augmente la motivation. Dans cette double perspective, il s'agirait, au début du cycle (lors de la première confrontation des élèves à la forme de pratique scolaire), de mettre artificiellement les élèves en réussite en diminuant volontairement les exigences de la tâche. En effet, A. Bandura a bien montré que la confiance que la personne place dans ses capacités à être efficace influence ses choix<sup>14</sup>. Ainsi, pour obtenir le bonus, les élèves devraient marquer 2 points dans les zones dangereuses (au lieu de 8 points en fin de cycle). Même si le contrat est effectivement trop facile (c'est d'ailleurs le but de ce dispositif), l'objectif est que cette mise en réussite « démagogique » et provoquée sollicite l'investissement des élèves qui, a priori, ne se seraient pas sentis capables de réaliser la tâche sans cet aménagement. L'idée centrale est de débiter le processus d'apprentissage par une réussite plutôt que par un échec.

#### Un exemple en football

En football, M. Traversert propose une situation d'apprentissage pour que les élèves apprennent à occuper ensemble et rationnellement l'espace offensif<sup>15</sup>. Sur un terrain de 50 mètres x 30 mètres, deux équipes de cinq joueurs s'opposent en attaque-défense. L'équipe qui attaque a droit à cinq essais. Au départ, les cinq élèves attaquants sont opposés à un seul défenseur et doivent marquer dans une cible non défendue de 3 mètres de large. Puis ils sont opposés à deux défenseurs, puis à trois, et ainsi de suite. À l'issue de chaque attaque, la cible s'agrandit de 3 mètres. La progressivité du dispositif fait que les élèves débutent généralement leur situation d'apprentissage par une réussite qui, progressivement, devient de plus en plus difficile à atteindre avec l'augmentation du nombre d'adversaires.

Toutefois un risque existe : conserver ce dispositif de « réussite provoquée » durant toutes les leçons du cycle. L'enseignant ne serait alors qu'un animateur ou un déclencheur d'activité puisqu'il occulterait sa mission essentielle, qui est, d'après les programmes,

<sup>14</sup> BANDURA (A.), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

<sup>15</sup> TRAVERSERT (M.), *Le football en situation*, Paris, Editions ER&S, 2006.

de faire acquérir à ses élèves des compétences sur le pôle-moteur, méthodologique et social. Afin d'éviter cet écueil et de générer chez les élèves une régulation continue des conduites d'apprentissage, la théorie de l'autorégulation\* propose d'agir sur trois dimensions du but de la tâche : sa difficulté, sa spécificité et sa proximité<sup>16</sup>. Par exemple, dans la situation proposée en badminton, nous augmenterions progressivement les exigences à atteindre, ici en augmentant le nombre de points à marquer pour obtenir le bonus. La vitesse de cette évolution pourra être différente entre les élèves des meilleures poules de la classe et les élèves plus en difficulté. L'objectif est qu'au fur et à mesure des leçons, la réussite de l'élève dans la situation dépende peu à peu d'un apprentissage et d'une modification de sa motricité. Signalons toutefois que ce type de dispositif n'a d'intérêt que pour des classes regroupant une majorité d'élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes ou d'élèves régulièrement en échec en EPS. Il serait tout à fait inapproprié – et ce serait même une perte de temps – pour des classes qui ne rencontreraient pas ce problème.

S'il est judicieux de provoquer la réussite immédiate, ce dispositif ne doit être que transitoire, constitutif d'un début du cycle ou d'une séquence d'enseignement. En effet, l'un des critères, pour considérer qu'un apprentissage s'est produit, est que l'élève n'atteigne pas le but dès la première tentative. La théorie de l'autorégulation postule dans ce cas que l'élève régule son comportement en appréciant l'écart (appelé « discrétance\* ») entre le but et le résultat qui découle de ses tentatives. S'il perçoit une bonne quantité de progrès vers le but, que ses essais successifs tendent à réduire la discrétance entre le but et le résultat de ses tentatives, alors il persévérera en ajustant son comportement. On parle de « boucle feed-back positive ». *A contrario*, si l'élève ne perçoit qu'une faible quantité de progrès, il peut abandonner le but ou rejeter le feed-back. On parle alors de « boucle feed-back négative » (ou de « fausse régulation »). Ainsi, en augmentant progressivement les exigences pour atteindre le bonus dans la tâche proposée en badminton, l'atteinte de celui-ci pourra être plus fréquente, tout en devenant au fur et à mesure plus difficile. Pour rétablir une dynamique d'autorégulation positive, l'enseignant peut aider l'élève à restaurer sa confiance en soi en intervenant sur le concept de soi\* [voir p. 11-28], en modifiant les attributions causales\* [voir p. 107-115], le sentiment d'efficacité personnelle\* et les croyances\* sur la nature de l'habileté.