

L'EFFORT

Didier Delignières, 2000

DEFINITION

L'EFFORT : M.Garcin (2002) : « *l'engagement nécessaire du sujet qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris, qui comporte un certain degré de pénibilité pour lui, et qui requiert toute son attention et sa volonté* »

D.Delignières (L'effort, 2000) : « L'effort exprime une capacité à augmenter la quantité de ressources investie dans une tâche »

**« L'effort à court terme produit la performance, la persévérance ouvre la voie de l'apprentissage »
D.Delignières (L'effort, 2000)**

PERSEVERANCE : D.Delignières (L'effort, 2000) « On parle de persévérance pour désigner l'effort soutenu, maintenu. Elle permet de préserver les effets de l'investissement : l'effort à court terme produit la performance, la persévérance ouvre la voie de l'apprentissage »

- 2 types d'efforts :

	DÉFINITION	OBJECTIF DE L'ENSEIGNANT
EFFORT MENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Vise à concentrer les capacités de réflexion, d'analyse, de raisonnement sur le problème à résoudre • Se concentrer, c'est tenter de faire abstraction de tout ce qui peut perturber cette activité de réflexion • Très proche du concept d'attention : « charge mentale », « cout attentionnel » • Étroitement lié avec les actions motrices 	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier les informations, afin de réduire l'effort mental et de permettre à l'élève de mieux se concentrer dans une tâche • Les novices regardent regardent trop d'informations non pertinente. L'enseignant devra faciliter le traitement cognitif de l'élève.
EFFORT PHYSIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Cout métabolique et aboutit à un état de fatigue • La réalisation d'un exercice physique et la sensation de pénibilité dans l'action 	

L'arrêt de l'effort est souvent déterminé par le découragement, un manque de confiance en ses capacités.

	Définition
EFFORT PERÇU (Effort physique et mental)	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension subjective • Sensation de pénibilité dans une situation déjà vécue • Mental : difficulté perçue <p>Si effort perçue trop importante par rapport au bénéfice gagné, l'individu est enclin à abandonner ou à adopter une stratégie moins coûteuse.</p>

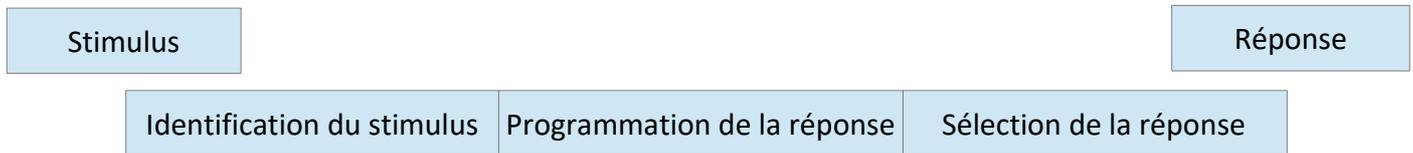
L'effort peut s'inscrire dans la durée = persévérance : effort maintenu, soutenu

CHAPITRE 2 : L'EFFORT MENTALE

Delignières, 2000

Le modèle sériel de Schmidt (1982) : L'information passe par une série de stade et subit un ensemble de transformation qui mènent à l'organisation de la réponse.

Trois stades :



Ce principe ricoche sur le fait que, plus le nombre d'information est importante, plus le temps de la réponse sera longue.

La courbe en U inversé entre le niveau d'activation et de performance (Yerkes et Dodson, 1908)

- L'activation renvoie au degré d'activité du système nerveux central : on emploie les termes d'éveil, de vigilance, d'excitation
 - **Les niveaux les plus faibles d'activation** = sommeil, fatigue...
 - **Les niveaux les plus élevés d'activation** = émotion intense (anxiété, peur, colère)

Les travaux de Yerkes et Dodson (1908) rend compte des effets d'activation sur la performance.

- Les processus cognitifs atteignent une efficacité maximale à moyen activation
- Les processus cognitifs rendement plus faible sur un niveau trop haut ou trop bas d'activation

La notion d'effort (modulateur) va permettre de moduler la courbe selon l'attention ou la concentration de l'individu.

Autrement dit, les modulations du niveau d'activité du système nerveux central (activation) dépendent de l'effort fourni par l'individu.

« L'effort désigne une modulation volontaire de la quantité de ressources investie par un individu dans une tâche »

L'effort permet un traitement de l'information plus rapide, plus efficace, et un niveau de performance à la fois plus élevé et plus stable.

❖ En d'autres termes en EPS :

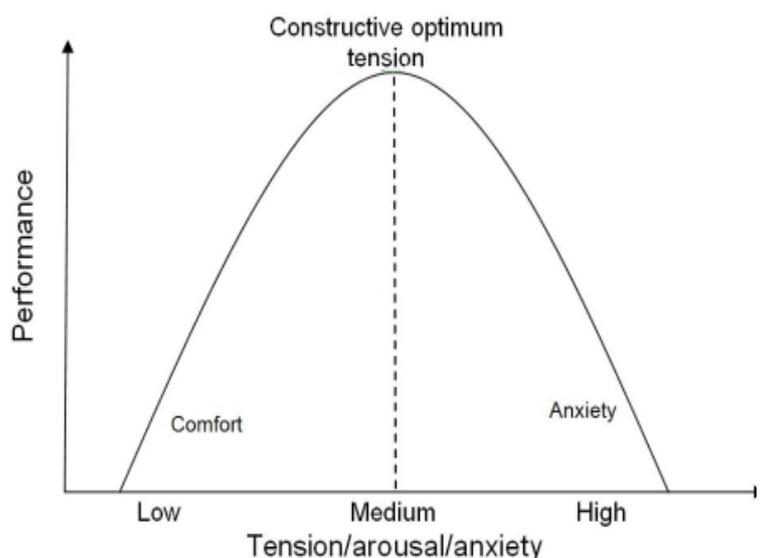
Si la difficulté est trop importante, l'élève peut ressentir des émotions fortes et donc provoquer un seuil d'activation élevé, nuisant son apprentissage

❖ But de l'enseignant ?

Comment intégrer la notion de l'effort dans une tâche difficile afin de permettre à tous les élèves d'être plus concentré et donc plus performant dans les situations d'apprentissages ?

En d'autres termes, la performance est lié au émotion ressenti.

Si l'élève est stressé, anxieux, à peur... ou alors est dans une position de confort trop importante (fatigue) = Processus cognitif non optimal à la production de performance, donc à l'apprentissage



• EFFORT ET DIFFICULTÉ PERÇUE

VIDULICH (1989) montre qu'une amélioration à long terme de la performance s'accompagne d'une **réduction de la difficulté perçue**. Une amélioration à court terme conduit à un **accroissement de la difficulté perçue** (changement brusque des habitudes, « charge attentionnelle » importante)

- L'amélioration à long terme est liée à l'apprentissage : les individus avec moins de ressources mobilisées, parviennent à résoudre la tâche. L'apprentissage rend moins coûteuse la « charge attentionnelle »
- L'amélioration à court terme est liée à la performance = l'investissement de ressources supplémentaire : les individus font davantage d'efforts

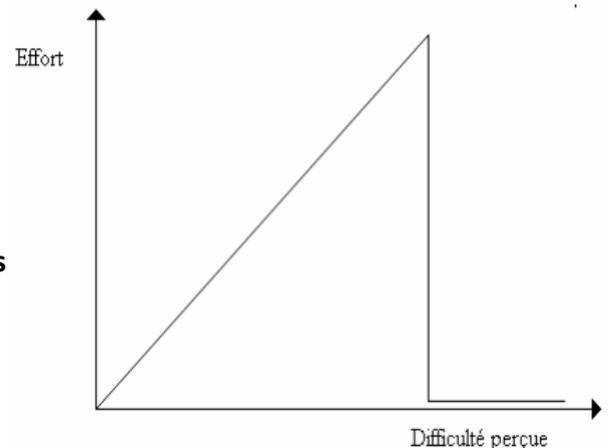
Les relations entre difficulté perçue et effort consenti A. Kulka (1972)

• Effort et assignation de but

- Les buts que l'on assigne aux individus peuvent moduler leur niveau de performance
 - Lié à la nature motivationnel : plus le but est exigeant, plus la performance est bonne.
- En EPS, les élèves sont souvent motivés par la pratique, ce qui permet à l'enseignant d'en profiter.
- « Plus les individus perçoivent le but assigné comme difficile, plus ils investissent d'effort et plus ils persistent dans leur investissement »

Cependant : « Comment l'enseignant d'EPS peut-il manipuler la notion de buts, avec des élèves en refus de faire des efforts dans les tâches difficiles ? »

- Il faut que le but soit réaliste, atteignable.
- Car si trop difficile pour les élèves, le niveau de performance décroît, et leur niveau d'investissement diminue.
- Il existe un niveau optimal de difficulté perçue = tâche exigeante, mais pas hors de portée.

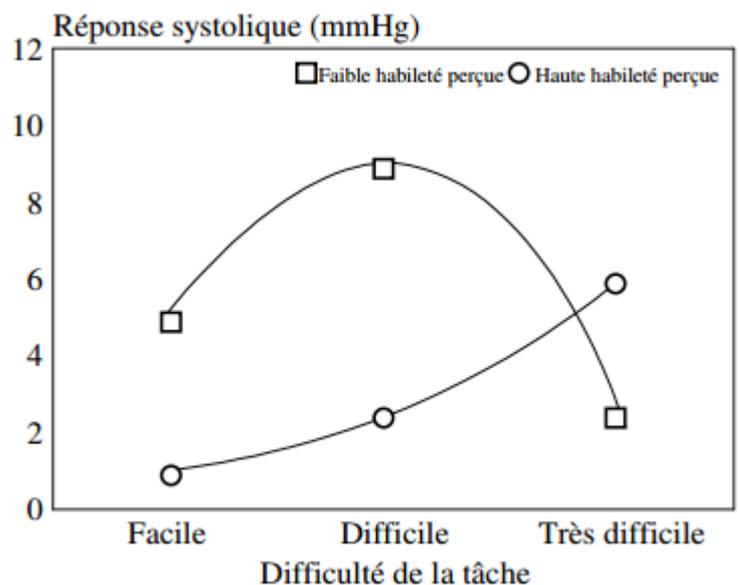


La position optimum de la difficulté et du niveau d'habileté WRIGHT, WADLEY, PHARR, BUTLER (1994)

La position de l'optimum de la difficulté dépend également du niveau d'habileté perçue :

- Plus l'individu s'estime compétent (habileté perçue haute) = plus le niveau de difficulté perçue est faible
- Les individus à faible habileté perçue investissent davantage et plus tôt d'efforts dans les tâches faciles et difficiles MAIS, se désinvestissent rapidement dans les tâches trop difficiles.

Dans le cadre de l'approche dynamique, l'effort vise à contrarier les tendances spontanées (attracteur) du système pour imposer de nouveaux modes de coordination (intention).



CHAPITRE 3 : EFFORT ET BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

F.CURY et P.SARRAZIN 2000

- « L'effort est considéré comme un indicateur comportemental de la motivation »

F.CURY (2000) affirme que les élèves ayant une faible estime de soi, confronté à une situation où la comparaison sociale est favorisée, cherchent à ne pas dévoiler leur faiblesse = « but d'évitement de la performance » = génère une baisse de l'effort investi

Il y a aussi le « But d'implication dans la tâche » = repose sur un processus de comparaison temporelle : la performance finale vs performance initiale = progrès personnel génère un haut degré d'effort

● Effort et espérance de réussite

F.Cury et P Sarrazin (2000) : « Persuadé de son impuissance à modifier son résultat, l'élève abandonne rapidement son effort »

✓ But de l'enseignant ?

- Proposer des situations adaptables à tous les élèves, pour qu'ils puissent objectiver leur progression à travers des critères facilement identifiables (TICE, courbe de progression, critère de réussite évaluable...)
- Il faut « espérer » la réussite à tous les élèves pour les mettre en position de confiance (d'émotion positive pour être dans un processus cognitif optimal à la performance ; Yerkes et Dodson, 1908)

● But d'accomplissement et attraction de la tâche :

NICHOLLS (1989) soutient aussi, que l'individu s'engage dans la tâche, si l'activité lui permet de s'améliorer, d'atteindre son but d'accomplissement. Dans le cas contraire, il se désengage.

= Un élève accordant peu de valeur à une activité scolaire ne fournit pas d'effort important.

● Dans un but d'accomplissement de la tâche :

- Effort important si = permet de progresser et s'améliorer.
- Effort limité si = un effort minime permet de progresser
 - Tâche perçue trop facile ou trop difficile : il ne s'engage pas intensément dans les situations d'apprentissage.

FAMOSE (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, 1990) propose :

- Problème à résoudre offre un niveau de « **difficulté optimal** »
- L'investissement est maximum quand la tâche ne paraît ni trop facile, ni trop difficile
- Selon son niveau de compétence (habileté perçue), le degré de difficulté peut varier : But de l'enseignant : Repérer les élèves plus doués
 - Plus l'individu se sent compétent (habileté perçue élevée) = plus la tâche doit constituer défi
 - Moins l'individu se sent compétent (habileté perçue faible) = plus la tâche doit avoir une « difficulté optimale »

● Dans un but d'accomplissement à l'ego :

- Individu niveau d'habileté élevée = s'investit à partir d'un niveau valorisant de difficulté normative : confirme ses compétences
- Individu niveau habileté faible = s'investit lorsque la tâche est trop facile ou trop difficile pour ne pas dévoiler son incompetence = amène à des conduites à risques pour montrer aux autres sa compétence (nécessité d'intégration sociale)

Chapitre 5 : Donner aux élèves le goût de l'effort

J.A Méard (2000)

1) RÉDUIRE L'EFFORT ET L'ASSOCIER AUX ÉMOTIONS

« L'effort n'est envisageable qu'à la condition d'être associé à une émotion »

- Plus l'émotion est forte et agréable, plus les élèves acceptent la contrainte de l'effort
- Lié au livre « ÉMOTIONS »

- Les activités ludiques permettent d'associer effort et plaisir

- Privilégier des sensations émotionnelles fortes (**Bui-Xuân, 1993 ; 1998**)

Sur le curriculum conatif de développement, la première étape est dite émotionnelle. Autrement dit, ce sont les émotions qui poussent l'élève à agir dans une première approche de l'activité.

- **BOULARD, KELLER, WELTER (1990)** la course d'orientation permet de mieux masquer l'effort : la confrontation en milieu naturel, les sensations agréables font oublier l'effort. A la place de faire des tours de pistes...

- **J.A Méard (2000)** parle « d'habillage de l'effort »

- **LEHÉNAFF (Le triathlon au collège, 1990)** : Le triathlon fournit un bon exemple : reprend des activités traditionnelles en leur donnant un autre « look ». Les élèves courent, nagent, pédalent et s'essouffent. Cet essouffement est possible grâce à des activités attrayantes. Pour susciter l'effort chez les élèves, il faut que l'activité soit :

- Imaginaire
 - Ludique
 - Spectaculaire
 - Instauration du défi
 - L'effort doit être reconnu dans l'activité

- IDÉE DE FIL ROUGE (Ubaldi, la compétence, 2005) ENTRE LES APSA POUR FAVORISER L'EFFORT

- Natation
 - Course d'orientation
 - VTT

2) INTRODUIRE L'EFFORT PROGRESSIVEMENT

Pour recentrer l'élève sur l'effort, le professeur d'EPS peut introduire progressivement des contraintes.

Il faut alors qu'il individualise le travail pour favoriser la réussite de chacun et qu'il valorise les progrès pour rendre visible les efforts accomplis.

3) STIMULER L'EFFORT PAR UN TRAVAIL DE GROUPE

L'effort en groupe permet de créer de l'enthousiasme (randonnée, raid VTT...)

Les activités de pleines natures impliquent une cohésion et une solidarité dans les situations et passages difficiles.

□ **En EPS par exemple :**

- Le recours à la parade en gymnastique et à la co-évaluation, permet de développer les relations entre élèves, et par conséquent de nombreuses opportunités d'accepter l'effort.

- Par exemple en demi fond : les élèves en binôme construisent un cycle de course idéal à partir de temps intermédiaire. Lors de l'évaluation, le coureur est informé par son coéquipier de son allure afin qu'il maintienne un rythme de course efficace.

- La CO-évaluation à l'effort débouche d'une coopération véritable (encouragement, confiance...)

Pour ces dispositifs aient une véritable influence sur l'acceptation de l'effort, il convient d'accroître la dépendance entre les groupes.

- Il faut créer un objectif, un intérêt commun pour coopérer

- La prestation de chacun dépend de ce que les autres font = Interdépendance sociale (**Ntoumanis, 2001**)

- Enduro...

- En développant une dynamique d'équipe, les activités collectives stimulent l'effort des élèves = Les professeurs d'EPS transforment les activités individuelles, en collectives...

4) VALORISER L'EFFORT PAR RAPPORT À LA PERFORMANCE

- Valoriser l'effort en l'incluant dans la certification (progrès, évaluation)
- L'évaluation diagnostique est obligatoire pour construire des groupes homogènes de course en relais par exemple, et pour montrer l'évolution des progrès de ses élèves
- Situation de relais/vitesse (**MAGGI, 1987, Revue EPS n°208**)
 - L'enseignant détermine individuellement le temps des coureurs pour construire des groupes homogènes.
 - Il construit un temps théorique par rapport à un relais
 - Il note ensuite, pas la performance de l'équipe sur le temps donnée à la fin du relais, mais sur la différence entre la somme des temps des différents coureurs et le temps effectivement réalisé en situation de relais.
 - Par ce biais, il valorise le travail technique de transmission du témoin et évacue la notation des capacités physiques du coureur.
 - La notation est alors portée sur l'effort qu'on fait les élèves pour s'améliorer sur la transmission du témoin

En d'autre terme valoriser l'effort pour améliorer la technique, la stratégie, la communication, plutôt que les capacités physiques (répond à l'hétérogénéité, sans valoriser ni dénigré les meilleurs physiquement)

5) DONNER LE GOÛT DE L'EFFORT EN SUSCITANT UN PROJET

- 3 éléments incontournables :
 - Apprécier l'évolution de son projet
 - L'élève est associé à la définition de son projet (acteur)
 - Chaque projet est personnalisé et valorisant
 - **CECCONI (1987, vers l'autonomie en EPS)**
 - Établir des fiches d'observations, comportant des critères de réussites et permettant de noter les progrès réalisés.
 - Grâce à de nombreux indicateurs, le professeur d'EPS tente de repérer la moindre évolution pour la mettre en évidence.
- Pour donner aux élèves le goût de l'effort, il faut susciter chez eux un **projet attractif, réaliste et personnalisé** : l'effort devient le moyen d'atteindre un but, objectif.
- Les élèves doivent être associés à la définition du projet et déterminer eux-mêmes les objectifs à atteindre pour le réaliser. L'enseignant d'EPS va réguler, apporter des consignes sur le projet pour progressivement élevée le niveau d'exigence (**BORDAGE, 1990, revue EPS n°221**)

CHAPITRE 6 : ÉVALUATION ET REPRÉSENTATION DE L'EFFORT EN EPS

G.COGERINO (2000)

Les TO de 1983 = intègrent la notion « d'effort »

● Des difficultés pour évaluer les progrès des élèves

A partir de quelles données précise peut-on évaluer la participation des élèves ?

COGERINO (2000) : « Les enseignants notent sur une impression plus que sur des faits »

Le manque de fiabilité de l'évaluation est clairement reconnu.

PINEAU (1987) : « La multiplicité des observations recueillies dans des situations aussi variées que possible permettra de dépasser toute subjectivité et autorisera une évaluation moins approximative »

● L'évaluation de l'effort des élèves : un révélateur de l'idéologie des enseignants

0			Refus de ce qui est proposé. Attitude négative
1			Arrêt ou renoncement au moindre problème. Participation éphémère. Sens de l'effort très limité
2			Fait ce qui est demandé mais ne sait pas expliquer pourquoi. Attitude fataliste. Actions subies. Aucun sens critique
3			Recherche de ma difficulté, du dépassement de soi dans certaines activités. Délaisse les activités nouvelles
4			Sens de l'effort. Cherche à connaître ses limites dans toutes les activités proposées. Désir de progresser.
5			Recherche continue de progrès. Attitude responsable et constructive. Capable de travailler en autonomie

Niveaux	Savoirs d'accompagnement relatifs à : Attitudes	Savoir d'accompagnement relatifs à : Données méthodologiques	Savoirs d'accompagnement relatifs à : Pouvoirs d'agir
Niveau 1 Note : 0	- Aucune décision - Perturbe le cours	- Ne sait pas s'échauffer - Ne sait pas s'entraîner	- Aucune initiative - Connait pas le règlement
Niveau 2 Note : 1	- Passif - Travaille si sollicité	- S'échauffe si sollicité	- Reste isolé dans les groupes - Connait le règlement mais applique pas
Niveau 3 Note : 2
Niveau 4 Note : 3
Niveau 5 Note : 4
Niveau 6 Note : 5	- Prend des décisions au bon moments - Anticipe selon l'objectif fixé	- Prend en charge l'échauffement	- Prend en charge l'organisation d'un groupe - Donne des conseils - Fait appliquer le règlement aux autres

COGERINO (2000) : « Le contrôle continu permet aux enseignants de reconnaître ou de sanctionner les efforts fournis durant l'année, à la différence d'un contrôle ponctuel qui évalue uniquement les acquis et les résultats de l'apprentissage »