

## **JEU, MOTIVATION ET APPRENTISSAGE SPORTIF.**

Didier Delignières  
Professeur Agrégé d'EPS  
Sessionnaire à l'INSEP.

Communication à la semaine de l'escalade, CEC, Yerres, , 1989.

Résumé: Peut-on apprendre en jouant? La question est de savoir si le jeu est compatible avec l'apprentissage ou bien s'il s'agit d'un mode de fonctionnement radicalement différent. En d'autres termes, est-il possible de faire apprendre les élèves alors mêmes qu'ils jouent, ou bien jouent-ils vraiment dans les situations codifiées, définies et régentées par les enseignants pour favoriser les apprentissages?

Les psychologues cognitivistes en viennent actuellement à nier l'existence du concept de jeu, et préfèrent centrer leurs travaux sur l'état émotionnel et motivationnel qui sous-tend et accompagne les conduites de type ludiques. Ces travaux s'intéressent surtout à l'évolution du niveau d'éveil et aux processus motivationnels. On montre ainsi qu'en situation ludique, le niveau d'éveil est extrêmement élevé, avec des répercussions émotives intenses. D'autre part, la motivation, dans le jeu, semble relever de motifs hédonistes, centrés sur la recherche de plaisir.

Concernant l'apprentissage, les approches actuelles mettent l'accent sur l'importance, notamment en début d'apprentissage, des processus cognitifs attentionnels. Si l'on se réfère aux éléments précédemment étudiés dans le cadre du jeu, on doit noter que les relations entre le niveau d'éveil et la performance sont ambiguës. Si l'élévation de l'éveil semble améliorer cette dernière dans un premier temps, au-delà d'un certain point, la performance se détériore significativement. En ce qui concerne la motivation, l'apprentissage semble faire appel à des motifs d'accomplissement, c'est-à-dire de recherche d'efficacité dans la tâche.

L'analyse qui précède permet de mettre en évidence des oppositions difficilement réductibles entre conduites ludiques et conduites d'apprentissage, tant au niveau des processus motivationnels que de l'état émotionnel. Quelques propositions peuvent néanmoins être faites, dans le cadre des apprentissages sportifs. Le rôle de l'aménagement du milieu, et de l'attitude de l'enseignant sont notamment discutés. Enfin, le rôle d'une entrée ludique dans l'apprentissage est discuté, plus dans le cadre d'une fidélisation à long terme, que dans celui d'une recherche immédiate d'efficacité.

La problématique qu'il nous semble intéressant de développer peut se résumer ainsi : Peut-on apprendre en jouant? La question est de savoir si le jeu est compatible avec l'apprentissage ou bien s'il s'agit d'un mode de fonctionnement radicalement différent. En d'autres termes, est-il possible de faire apprendre les élèves alors mêmes qu'ils jouent, ou bien jouent-ils vraiment dans les situations codifiées, définies et régentées par les enseignants pour favoriser les apprentissages?

## 1. JEU, ACTIVATION, MOTIVATION.

### 1.1. Le jeu comme objet d'étude.

Le jeu a été étudié par de nombreux psychologues célèbres. On peut citer par exemple Caillois (1958), Chateau (1967), Huizenga (1951), Piaget (1968) et Wallon (1941). Ce qui frappe à la lecture de ces auteurs, c'est la diversité des définitions du jeu qui sont proposées. Certains mettent l'accent sur l'imaginaire, d'autres sur la fonction de répétition des comportements adaptatifs de l'espèce, d'autres sur l'importance des règles et du processus de socialisation qui l'accompagne. Parallèlement à cette diversité des définitions et des conceptions de ce qui constitue l'essence du jeu, on ne peut être que frappé par la diversité des comportements qui sont considérés comme étant du jeu: jeux d'exercice, de règles, de rôles, symboliques, d'abstraction, de patience,... La question se pose de savoir si cette évidence de l'existence du jeu comme objet d'étude n'est pas une pseudo-évidence et si la multiplicité des conceptions proposées et des critères de qualification du jeu ne sont pas dues à une mauvaise identification et délimitation de l'objet étudié.

Pour certains auteurs, comme Berlyne (1960, 1970), le jeu n'existe que pour l'observateur : il ne s'agirait que d'une construction a posteriori dont l'intérêt scientifique n'est pas évident. L'auteur propose donc d'évacuer cette notion, et de se centrer sur l'état psychologique associé aux conduites dites ludiques. De ce point de vue, ce qu'il faut étudier c'est l'état émotionnel et motivationnel sous-jacent, que l'on peut appeler "ludisme". Ce ludisme n'est par ailleurs pas spécifique au jeu mais peut s'exprimer dans d'autres comportements tels que la production artistique, la recherche scientifique,... Selon Berlyne, ces comportements témoignent d'une certaine curiosité, semblent ne pas être déterminés par des événements ou des causes extérieures, et sont associés à des émotions ou des sensations considérées comme agréables ou positives. Avant d'aller plus avant dans la théorie de cet auteur, il nous faut approfondir la notion d'éveil.

### 1.2. Le niveau d'éveil.

Cette notion repose sur l'observation classique selon laquelle le système nerveux fonctionne à une plus ou moins grande intensité: le niveau d'éveil varie d'un minimum à un maximum lorsque l'on passe du sommeil à la veille, puis à la veille attentive et enfin à l'émotion. Les structures nerveuses responsables de la modulation du niveau d'éveil sont relativement bien connues. On insiste notamment sur le rôle que joue la formation réticulée dans ce processus. Il faut noter que dans les travaux les plus récents, on distingue le niveau d'éveil, ou anxiété cognitive, du niveau d'activation, ou anxiété somatique. Si la mesure du premier s'effectue par exemple à partir des relevés électroencéphalographiques, on estime que la fréquence cardiaque est un bon indice du second. Mais de nombreux travaux considèrent néanmoins que ces deux dimensions sont les corrélats d'un processus unique (Jones et Hardy, 1989).

L'élévation du niveau d'éveil peut être expliquée par le phénomène de dissonance cognitive (Champagnol, 1976). La dissonance, ou discrédance, consiste en un écart entre deux états mentaux. Chaque fois qu'une dissonance apparaît, le niveau d'éveil du sujet s'élève. Cette élévation s'accompagne d'affects dont la tonalité change selon l'importance de l'écart ou de la dissonance existant. Si l'écart est faible, la tonalité générale de la situation est relativement neutre puis, à mesure que l'écart s'accroît, les affects deviennent de plus en plus intenses et sont à

dominante agréable ou positive. Au-delà d'une certaine zone, si la discrédance est trop grande, ce sont les affects à tonalité négative qui dominent. Il faut noter que le taux d'activation ressenti comme agréable varie d'un individu à l'autre. Certains, particulièrement casses-cous ou avides de sensations fortes, sont prêts à toutes les expériences et toutes les innovations alors que d'autres sont plus timorés et acceptent très mal les taux de dissonance trop élevés.

### 1.3. Jeu et activation.

Berlyne met l'accent sur le fait qu'un sujet, au cours d'un comportement ludique, présente un niveau d'éveil élevé, associé à une débauche d'énergie et des répercussions émotionnelles extrêmement intenses. Cet auteur estime par ailleurs que l'homme a besoin d'un certain taux de dissonance et crée les conditions de son apparition. Berlyne considère le joueur comme quelqu'un qui recherche l'établissement d'un certain niveau d'éveil en se confrontant à des situations ayant un caractère de nouveauté, d'incertitude, de complexité ou de conflit. La nouveauté caractérise les situations inédites pour le sujet. Ce dernier est alors confronté à des stimulations qu'il n'a jamais connues. L'incertitude, ou la surprise, provient de l'impossibilité de prédire avec certitude les événements constitutifs d'une situation. La complexité renvoie à une discrédance entre les exigences de la tâche et les ressources du sujet. C'est le type de dissonance qui caractérise la logique des situations d'apprentissage. Quant au conflit, il renvoie à la nécessité de prendre des décisions, de choisir parmi plusieurs réponses possibles. Le type et l'intensité des jeux va dépendre de la tolérance particulière de chacun à la dissonance.

Un fait est néanmoins à souligner : dans le jeu, la discrédance est davantage basée sur des représentations cognitives que sur une réalité objective. Ce qui suppose que le niveau de dissonance tolérable par un sujet est supérieur en situation ludique qu'en situation réelle. Ceci expliquerait les hauts niveaux d'éveil induits par le jeu.

### 1.4. Jeu et motivation.

La motivation, dans une situation précise, peut être analysée à partir du modèle de l'éveil et de la dissonance. La motivation serait liée à la tonalité des affects nés de la discrédance. Il existerait donc une valeur optimale ou utile de la dissonance en-deçà et au-delà de laquelle la motivation diminue. Il est important de noter que dans le cadre du jeu, le niveau de dissonance est modulé par le sujet lui-même, et donc maintenu dans les limites des tonalités agréables.

Les recherches récentes sur la motivation mettent l'accent sur trois grandes classes de motifs suscitant l'entrée en activité : la motivation d'accomplissement, caractérisée par une recherche d'efficacité, la motivation hédonistique, caractérisée par la recherche du plaisir, et la motivation d'affiliation, c'est-à-dire la recherche de relations sociales et amicales avec d'autres individus. Le jeu est marqué prioritairement par les motifs hédonistes (Durand, 1987).

## 2. APPRENTISSAGE ET NIVEAU D'EVEIL.

### 2.1. L'apprentissage d'un point de vue cognitiviste.

On considère l'apprentissage comme une modification systématique de la conduite, lors de la répétition d'une situation. Les travaux récents à ce sujet sont issus de la psychologie cognitive, à

partir des modèles du traitement de l'information. Ces travaux mettent l'accent, y compris à propos des apprentissages moteurs, sur l'importance des processus cognitifs. La tendance actuelle, dans le cadre de la didactique de l'EPS, semble d'ailleurs pousser cette caractéristique à l'extrême (Bouthier, 1988).

Il semble que pour qu'un apprentissage se produise, il faille un minimum de planification de l'action, d'organisation et de séquentialisation des activités. Un apprentissage est programmé, organisé dans le temps. En d'autres termes, pour apprendre, il faut avoir conscience du but que l'on cherche à atteindre, mais de plus il faut avoir conscience du fait que l'on cherche à apprendre (Famose, 1990).

## 2.2. Apprentissage et motivation.

Au niveau des théories de la motivation, on peut dire que le motif primordial pour l'apprentissage est le motif d'accomplissement, c'est-à-dire la recherche d'efficacité dans la tâche, la recherche de l'excellence et le désir de faire la démonstration de sa propre compétence. Il est clair que toutes les didactiques mises en place par les fédérations sportives reposent sur ce type de motivation. Si l'on veut parler en termes de dissonance, il est clair que la dimension la plus exploitée sera la complexité des tâches proposées ou imposées. Ceci nous renvoie au problème du niveau d'éveil.

## 2.3. La théorie du U inversé.

On considère classiquement que la relation entre le niveau d'éveil et la performance suit une courbe en U inversée. C'est-à-dire que dans un premier temps, l'accroissement de l'éveil entraîne une amélioration de la performance. Le sujet est plus disponible, plus attentif à la tâche. Mais au-delà d'un certain point, l'éveil se transforme en émotion et l'on assiste à une dégradation de la performance. Il y aurait donc un optimum d'éveil, correspondant à la performance maximale. D'une manière générale, les auteurs s'accordent pour affirmer que cet optimum d'éveil se situe à un niveau modéré, et d'autant plus modéré que la tâche est difficile (Jones et Hardy, 1989).

## 3. JEU ET APPRENTISSAGE.

### 3.1. Oppositions fondamentales.

Ce qui différencie le jeu de l'activité sérieuse de travail et d'apprentissage "scolaire", c'est la motivation. Il s'agit d'une recherche de plaisir dans le premier cas, d'une recherche de l'efficacité dans le second. Or ces deux composantes de la motivation à la pratique des activités physiques semblent irréductibles l'une à l'autre.

Si nous avons parlé de l'importance des notions d'éveil et de dissonance aussi bien dans le cas du jeu que de l'apprentissage, il faut comprendre que dans une situation d'apprentissage, la dissonance est induite par l'écart subjectif entre les exigences de la tâche imposée et la compétence que s'attribue le sujet. Cette dissonance est en quelque sorte subie par l'élève. Dans le cas du jeu, au contraire, l'élève module de manière autonome le niveau de dissonance.

L'activité ludique s'accompagne d'un haut niveau d'activation, d'une débauche d'énergie et de répercussions émotionnelles extrêmement intenses. On a vu que l'apprentissage ne s'accommodait

guère de niveau d'éveil trop élevés. Bandura (1977) a montré qu'un haut niveau d'éveil n'est pas de nature à favoriser l'émergence ou la production de comportements nouveaux ou indits. Donc, insérer l'enfant dans un situation de jeu en essayant de le faire progresser risque d'échouer parce que cette situation ludique n'est pas de nature à favoriser les apprentissages ou l'émergence de comportements plus efficaces.

Certains éléments permettent néanmoins de moduler cette affirmation.

### 3.2. L'apprentissage par le jeu.

On peut à ce niveau parler d'une analyse qui a eu un certain retentissement dans le domaine des APS, qui porte sur une certaine forme de pédagogie dite par "aménagement du milieu" (Famose, Hébrard, Simonet, Vivès, 1979). Dans certaines présentations de leurs recherches, les auteurs parlent d'apprentissages infraconscients, laissant entendre par là que l'on peut apprendre sans en faire l'effort, et sans même en avoir l'intention. Georges (1983) n'exclut pas la possibilité d'apprentissages incidents. L'apprentissage apparaît alors comme un élément surajouté à l'activité, dont l'objectif serait tout autre. Il est indéniable que les motifs hédonistes et d'affiliation peuvent entraîner indirectement des progrès dans l'efficacité de l'action. Arnaud (1985) montre qu'une pratique ludique peut entraîner l'installation de niveaux d'habileté conséquents. Il est néanmoins difficile alors de maîtriser ou d'orienter les apprentissages qui seront réalisés. L'enseignant doit être capable de moduler les buts de l'activité supportant le jeu, et les caractéristiques du milieu dans lequel ce dernier se déroule, sans pour autant entraver le ludisme de la situation. On peut émettre l'hypothèse que cette manipulation est possible à condition que l'enseignant prenne lui-même un statut de joueur.

Cette réflexion pose le problème de la notion de jeu éducatif. Une des caractéristiques principales du jeu est son autotélisme, c'est-à-dire qu'il n'a pas de finalité autre que lui-même. Assigner des objectifs éducatifs au jeu, c'est en quelque sorte l'instrumentaliser, transformer une fin en moyen. C'est accoler une motivation extrinsèque à une activité qui ne répondait qu'à une motivation intrinsèque. Deci (1975) a montré que ce processus conduisait à une baisse d'intérêt du sujet pour la tâche.

### 3.3. Jeu et autodétermination.

Un second niveau d'analyse porte sur le long terme. Le jeu entretient intrinsèquement la motivation du sujet. On peut espérer alors le voir persévérer dans l'activité et petit à petit voir les motifs d'accomplissement prendre le pas sur les motifs hédonistes. Le jeu représenterait alors une entrée dans l'activité gage de fidélisation à long terme, et d'apprentissages futurs.

### **Bibliographie.**

- Arnaud, P. et Broyer, G. (1985). Psychopédagogie des APS. Toulouse: Privat.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berlyne, D.E. (1960). Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw Hill.
- Berlyne, D.E. (1970). Incertitude et curiosité. *Psychologie française*, 15, 119-129.
- Bouthier, D. (1988). Les conditions cognitives de la formation d'action sportives collectives. Thèse de Doctorat EPHE, Université Paris V.

- Caillois, R. (1958). Des jeux et des hommes. Paris: Gallimard.
- Champagnol, R. (1976). Activation et motivation: théories de la consistance et leur utilisation en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 34, 5-15.
- Chateau, J. (1967). L'enfant et le jeu. Paris: Scarabée.
- Deci, E.L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Durand, M. (1987). L'enfant et le sport. Paris: PUF.
- Famose, J.P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris: INSEP.
- Famose, J.P., Hébrard, A., Simonet, P. et Vivès, J. (1979). Contribution de l'"aménagement matériel du milieu" à la pédagogie des gestes sportifs individuels. Compte rendu de fin d'étude d'une recherche financée par la DGRST. Paris: INSEP.
- Georges, C. (1983). Apprendre par l'action. Paris: PUF.
- Huizenga, G. (1951). Homo ludens. Paris, Gallimard.
- Jones, J.G. et Hardy, L. (1989). Stress and cognitive functioning in sport. *Journal of sport science*, 7, 41-63.
- Piaget, J. (1968). La formation du symbole chez l'enfant. Paris: PUF.
- Wallon, H. (1941). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: A. Colin.