



HAL
open science

Analyse d'un style motivationnel d'enseignement en contexte naturel dans le cadre d'un cours d'EPS

Odile Sainsorny

► **To cite this version:**

Odile Sainsorny. Analyse d'un style motivationnel d'enseignement en contexte naturel dans le cadre d'un cours d'EPS. Education. 2016. dumas-01401483

HAL Id: dumas-01401483

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401483v1>

Submitted on 23 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention *Premier degré*

Analyse d'un style motivationnel d'enseignement en contexte naturel dans le cadre d'un cours d'EPS

Présenté par Odile Sainsorny

Première partie rédigée en collaboration avec

Mémoire encadré par Géraldine ESCRIVA BOULLEY

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... Odite SAINSONY

Auteur du mémoire de master 2 (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... Analyse d'un style motivationnel d'enseignement en contact matériel dans le cadre d'un cours d'EPS

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Valence

le 17/05/2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)..... Mlle Saincarny Adèle.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
..... Analyse d'un style motivationnel d'enseignement
..... en contexte naturel dans le cadre d'un cours d'EPS.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : mcmbupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Valence..... le 17/05/2016.....

Signature de l'étudiant(s),
Précédée de la mention « bon pour accord »


bon pour accord

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation.

² Entourer la mention choisie

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
1. PREMIÈRE PARTIE : LA THÉORIE.....	3
1.1 ÉTAT DE L'ART	3
1.1.1 <i>Concepts et postulats</i>	3
1.1.2 <i>Présentation de la TAD</i>	3
1.1.3 <i>Travaux et expérimentations menées</i>	5
1.2 PROBLÉMATIQUE	7
1.2.1 <i>Des limites des recherches menées...</i>	7
1.2.2 <i>... A la problématique</i>	9
1.2.3 <i>Hypothèses attendues</i>	9
DEUXIÈME PARTIE : LA MÉTHODOLOGIE, LES RÉSULTATS ET LA	
DISCUSSION	10
2.1. LA MÉTHODOLOGIE	10
2.1.1 <i>Le contexte et les participants</i>	10
2.1.2 <i>Le matériel et la procédure</i>	11
2.2 LES RÉSULTATS	15
2.3 LA DISCUSSION ET LA CONCLUSION	23
2.3.1 <i>Validation des hypothèses ?</i>	23
2.3.2 <i>Des limites de la recherche...</i>	24
2.3.3 <i>... Aux apports sur sa pratique professionnelle</i>	25
BIBLIOGRAPHIE	27
ANNEXES.....	28

Introduction

Le sens étymologique donné à l'éducation renvoie au fait de conduire un enfant hors de sa situation initiale pour en faire un adulte. L'école a cette prétention de permettre aux élèves de devenir des adultes autonomes et libres. Or il existe différentes pédagogies d'enseignement et surtout une variété d'élèves et d'enseignants avec leurs personnalités, leurs caractères, leurs motivations, leurs ambitions. L'enjeu est donc de parvenir, non pas à ce que tous les élèves aient les mêmes réussites, mais à ce que tous parviennent à développer leur potentiel. Cette fin porte en elle la valeur d'équité, dont les enseignants sont responsables, notamment si l'on pense au référentiel de compétences des professeurs et personnel de l'éducation de 2013, qui stipule ceci « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

Pour un professeur des écoles stagiaire, cette fin représente une des préoccupations premières pendant le travail de préparation de classe, mais aussi lors de la pratique auprès des élèves. Un questionnement se pose rapidement sur la manière d'engager les élèves dans les apprentissages. Dans ma classe de TPS-PS, d'une école du réseau de l'éducation prioritaire, la rentrée a été un moment compliqué parce qu'on a le sentiment de ne pas parvenir à faire entrer les élèves dans les apprentissages. Or avec un regard rétrospectif, il est possible de voir que dès les premiers jours, les élèves apprennent à se sociabiliser à un nouvel environnement. Si le climat de classe est au départ peu apaisé avec les pleurs des élèves, progressivement ce climat évolue. Mais l'hétérogénéité des élèves amène toujours à se demander comment motiver ceux qui demeurent les plus en retrait et qui ne s'engagent pas dans les différentes activités.

Sur ce sujet les théories de la motivation montrent que l'implication et la performance des individus sont modifiées par son environnement (Deci & Ryan, 2002). Ces théories demeurent un vaste sujet de recherches parce qu'elles concernent d'une part de nombreux domaines de la vie (le travail, la santé, l'éducation, la famille) et des individus de toutes générations confondues. En ce qui concerne l'éducation, les recherches menées en situation naturelle permettent d'approfondir les connaissances et de poursuivre le questionnement des résultats afin de les communiquer aux enseignants. La fin poursuivie n'est pas vaine puisqu'il s'agit d'analyser le style motivationnel de l'enseignant afin de le rendre efficace pour que l'apprentissage des élèves soit autonome, c'est-à-dire choisi et spontané.

Nous allons présenter une recherche qui s'appuie donc sur une théorie de la motivation que l'on nomme la théorie de l'autodétermination (TAD). La TAD considère que la motivation des élèves est modifiable par l'environnement et elle peut donc être mise en valeur par les intervenants extérieurs, ou au contraire être bloquée (Tessier, 2013). La motivation autodéterminée des élèves leur apporterait de nombreux bénéfices allant de bons résultats, à une meilleure estime de soi, par exemple. En ce qui concerne l'EPS, le goût de l'effort et la persévérance relative à cette activité peut mener à la mise en évidence d'une motivation ou une démotivation des élèves. Or l'EPS est elle aussi perçue par les théoriciens de la TAD comme une discipline qui montre que la motivation des élèves dépend bien de ce qui sera mis en place comme environnement autour de l'élève, que de leur motivation propre. En outre, la discipline qu'est l'EPS s'octroie une position importante dans les programmes de l'école maternelle, qui précisent l'importance de faire pratiquer quotidiennement l'EPS aux élèves. Cependant peu d'études ont été menées sur la TAD en situation naturelle, auprès des plus jeunes élèves de l'école primaire en cours d'EPS. Certes, l'enseignant pourrait peut-être plus facilement utiliser un style contraignant envers des élèves très jeunes. Cependant, cela irait à l'encontre des études actuelles en psychologie qui prônent la bienveillance des enseignants de l'école maternelle. Ainsi une recherche en situation naturelle auprès d'élèves qui connaissent pour la première fois une scolarisation pourrait confirmer les postulats de la TAD. C'est pourquoi la question à laquelle cette recherche souhaite répondre est la suivante : dans quelles mesures l'analyse puis la prise en compte de son style motivationnel d'enseignement pour le modifier permet-il de rendre plus efficace la participation de ses élèves en EPS ?

Afin d'y répondre, nous présenterons tout d'abord un état des lieux des recherches sur la TAD et les mini-théories qui la précisent. A partir de ces apports et de certaines limites des résultats actuels, nous montreront comment notre recherche a été élaborée. Enfin, après en avoir présenté les résultats, nous discuterons des bénéfices que cette recherche apporte pour l'apprentissage du métier de professeur des écoles, et des autres études qui pourraient être menées.

1. Première partie : la théorie

1.1 État de l'art

1.1.1 Concepts et postulats

Les réflexions sur les différentes méthodes d'éducation font l'objet d'études qui concernent depuis le XX^e siècle d'autres sciences humaines comme la psychologie et ses différentes spécialités (notamment celles cognitive, sociale et neurologique). Ces dernières ont apporté de nombreuses réponses à la question suivante : quel serait l'enseignement le plus efficace auprès des enfants pour qu'ils apprennent, qu'ils aiment apprendre et qu'ils continuent d'apprendre. Il semble que les résultats de l'étude menée par Rosenthal et Jacobson (1968), ont donné un nouveau regard sur le rôle de l'enseignant, puisqu'ils ont montré que les attentes de l'enseignant ont des effets sur les apprentissages des élèves (Tessier, Trouilloud, Sarrazin ; 2009). A partir de ce constat, les pratiques des enseignants ont été analysées afin de rendre compte de celles qui permettaient aux élèves de progresser dans leurs apprentissages. A cet instant la recherche s'est plus focalisée sur ce que l'enseignant provoque comme conséquence sur son apprenant, et elle a conclu à l'effet Pygmalion. Autrement dit, plus l'enseignant a des attentes positives envers ses élèves, plus ces derniers seront capables de réussir leurs apprentissages. Néanmoins cette recherche a eu des résultats insuffisants : les attentes négatives n'ont pas été étudiées, l'écart entre les élèves ayant bénéficiés des attentes positives et les autres n'a pas été probant et on ne connaît pas la durée de cet effet Pygmalion dans le temps. Selon Trouilloud et Sarrazin, l'effet pygmalion ne mesure alors un impact que « de 5 à 10% de variance sur les réussites ou non des élèves » (2009, p.17), ce n'est pas énorme mais cet impact est néanmoins significatif sur « trajectoire scolaire des élèves » (2009 ; p. 17).

1.1.2 Présentation de la TAD

On ne peut donc plus nier le fait que les attentes de l'enseignant ont un impact réel sur les performances des élèves, mais il existe différentes conditions, ou comme les chercheurs Trouilloud et Sarrazin la nomment « une séquence causale » (2009, p.24) qui sont nécessaires pour avoir un ou des effets positifs. Ces études montrent l'importance pour les enseignants d'avoir des attentes élevées pour leurs élèves, et celles-ci sont souvent liées par exemple à une

attitude chaleureuse de leur part, à un enseignement explicite sur les buts à atteindre, à des exigences plus importantes. Il s'agit donc pour les enseignants non seulement de prendre en compte leur style d'enseignement mais aussi l'environnement dans lequel le style d'enseignement s'applique, pour s'assurer qu'ils parviennent à communiquer leurs attentes. Il semble nécessaire de parvenir aussi à comprendre le point de vue des élèves (Tessier, Trouilloud, Sarrazin ; 2009). Le concept de style est apparu dans les années cinquante. Il permet d'avoir un regard critique sur les pratiques de l'enseignant au moment où il est en action avec les élèves. Les recherches nord-américaines ont dans un premier temps classé des types de styles, comme le style direct-indirect de N.A. Flanders (Tessier, Trouilloud, Sarrazin ; 2009). Ces recherches montrent que la motivation des élèves, dans les apprentissages, s'assujettit aux styles de l'enseignant. Dans les années 1970, ces études donnent naissance aux prémices de la théorie qui sera formulée en 1985 par Ryan et Deci et que l'on nomme la TAD. Dans un premier temps, l'approche des chercheurs a plutôt été du côté quantitatif, comme Bandura en 1996, qui a cherché à rendre la motivation la plus grande possible pour que les effets soient eux aussi les plus grands (Tessier, Trouilloud, Sarrazin ; 2009). Mais depuis les années 2000, d'autres approches dans laquelle se situe aussi la TAD se sont intéressées à rendre la motivation la plus qualitative possible. La TAD connaît ces dernières années un grand succès notamment parce qu'elle s'applique à des environnements divers : le travail, la santé, la parentalité, l'éducation, ou encore le sport (Tessier ; 2013). Mais nous allons ici nous focaliser sur le contexte scolaire. C'est alors autour de la question de la motivation que différentes recherches se sont effectuées, afin de savoir si il existe des moyens de favoriser cette motivation des élèves, pour rendre leurs apprentissages continus, croissants et volontaires.

Qu'est-ce que la motivation ? Et quel lien existe-il entre la motivation et l'engagement ? Tout d'abord, il existe différents types de motivation, qui sont pour Damien Tessier (2013) plus ou moins autodéterminée, autrement dit à l'initiative de la personne ou alors nourries par d'autres facteurs environnementaux, qui peuvent être à l'inverse contraint, ou exercé un contrôle sur la personne. Dès lors, pour les théoriciens de la TAD, la motivation la plus favorable au développement des individus est celle qui est la plus autodéterminée. Ensuite, les travaux de Lewin (1974) ont montré que la motivation est lié à l'engagement dans le sens où pour que la motivation soit identifiée, il est nécessaire qu'elle est agit. L'engagement serait donc la face observable de la motivation. Nous pouvons alors nous demander ce que la TAD peut apporter à l'environnement scolaire.

Moreau et Mageau, rejoignent cette théorie en partant du postulat que l'homme est « naturellement enclin à s'engager dans des activités qu'il considère intéressantes » (2013, p. 4). En

outre, lorsqu'il intériorise des activités inintéressantes alors il parvient aussi à être motivé pour les mettre en œuvre parce qu'il fait le choix de manière autonome et raisonnée d'adhérer à ces activités- comme le respect du code de la route, par exemple. L'inverse des comportements autodéterminés sont ceux effectués dans la contrainte. Pour Damien Tessier (2013), la TAD adhère au postulat « organismique » selon lequel « les êtres humains sont des organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation des leurs potentialités, et l'intégration dans le soi des nouvelles expériences » (2013, p.29). La TAD découle donc d'une idée plutôt positive sur la nature humaine, et ce même chercheur nous précise qu'elle repose sur une « dialectique entre un organisme présumé proactif et le contexte social dans lequel il évolue, susceptible de catalyser ou d'entraver ses potentialités» (2013, p.29). Un des intérêts de la TAD, toujours pour Damien Tessier, consiste à « comprendre de quelle façon une personne en position d'autorité influence le subordonné » (2013, p.25), et ses études montrent que le soutien de l'autonomie a un impact positif sur l'individu. Par exemple, dans le domaine scolaire les élèves auront de meilleurs résultats, seront plus persévérants, entreront dans les activités de manière autonome. Plus précisément, c'est la perception qu'a un individu du contexte dans lequel il se trouve qui favorisera l'adoption des comportements différents, de la même manière c'est le soutien à l'autonomie qui est favorisé par la capacité de modifier son style de la part de la personne en position d'autorité.

1.1.3 Travaux et expérimentations menées

Comment faire pour faciliter l'engagement autonome et durable des élèves dans les activités scolaires ? Au départ, deux styles d'enseignement ont été proposés : celui soutenant l'autonomie des élèves et à l'inverse celui contrôlant. Par la suite, face à la réalité pédagogique, les recherches ont montré une perspective multidimensionnelle de la TAD, et notamment celles de Postic et De Ketele (1988), pour qui il n'existe pas véritablement de styles intermédiaires, mais des styles variés qui s'associent. Selon Provencher (1983) cette variété de styles intermédiaires révèle toutefois un style dominant. L'étude menée par Reeve avec ses collaborateurs (2004) sur une vingtaine d'enseignants montre que les enseignants suivent une formation pour les amener à modifier leur style d'enseignement pour qu'ils soutiennent l'autonomie de leurs élèves. Ce qui fonctionne dans cette étude c'est qu'à partir de l'analyse de chacun des styles des enseignants il est possible de mettre en place des changements de

style, qui favoriseront l'autonomie des élèves. C'est-à-dire que les enseignants parviennent à s'approprier le style en question et cela se répercute aussi sur leurs élèves, tant sur le plan cognitif que comportemental. Concrètement, les élèves auront de meilleurs résultats scolaires et participeront plus dans les apprentissages. Selon Sarrazin, Tessier et Trouilloud, il existe trois comportements les plus favorables à cet engagement : ceux qui permettent aux élèves de faire des choix, ceux qui expliquent pourquoi l'activité scolaire est utile et ceux qui « reconnaissent les affects et ressentis des élèves » (2006, p.4). A l'inverse il existe aussi un style d'enseignement dit menaçant parce qu'il amène des motivations externes portées par des menaces, des récompenses, des rivalités, des critiques ou entrave les motivations, en ne donnant pas de règles, en ne communiquant que des feedbacks négatifs voire en exprimant de l'hostilité envers les élèves.

Outre les styles d'enseignement, les études montrent que l'environnement social influence la motivation des élèves, Sarrazin, Tessier et Trouilloud parlent alors de « contextes sociaux qui soutiennent les sentiments de compétence, d'autonomie et de proximité sociale » (2006, p.21). La TAD montre alors que le style motivationnel de l'enseignant peut satisfaire ou non des besoins. Plus précisément, aux extrémités de ces trois besoins se trouvent des facteurs sociaux contraires : la coercition, le chaos et l'hostilité. Pour résumer, selon Sarrazin, Tessier et Trouilloud, les évolutions de cette théorie ont permis le passage « d'une conception bidimensionnelle » (le contrôle *contra* le soutien de l'autonomie) à une vision « multidimensionnelle du climat » (2006, p. 21). Trois besoins psychologiques fondamentaux ont été étudiés, il s'agit des besoins de compétence, celui d'autonomie et enfin celui de la proximité sociale. Si ces trois besoins psychologiques fondamentaux sont entravés par un contexte social dit menaçant ou à risque, alors les potentialités de l'individu seront entravées, voire stoppées. Mais il reste encore des éléments à étudier, comme la question du poids et de la complémentarité de chaque besoin en fonction, par exemple, des participants.

Quel lien existe-t-il entre les besoins et la motivation ? A partir de cette détermination des besoins fondamentaux et des comportements pour permettre un apprentissage efficace, d'autres éléments sont à prendre en compte, comme le cadre dans lequel ces aspects se développent. Il y a plusieurs régulations, selon Sarrazin, Tessier et Trouilloud « six types de motivation », placées sur un continuum d'autodétermination qui s'échelonnent de la motivation intrinsèque, qui représente le niveau le plus autodéterminé, à l'a-motivation, qui est la forme la moins autodéterminée (2006, p. 15).

Nous pouvons alors préciser ici qu'à partir de la TAD se sont développées d'autres mini-théories qui se développent à partir du même postulat de départ, présenté précédemment

pour la TAD. Plus exactement, on dénombre cinq mini-théories, qui constituent la TAD, comme la théorie de l'intégration organismique, formulée par Deci et Ryan (2008) et reprise par Tessier : « elle repose sur l'idée que le développement est un processus actif et naturel d'intériorisation et d'intégration des mœurs, coutumes ou demandes sociales, perçues par l'individu comme étant utiles à son fonctionnement » (2013, p.34). Ce processus d'intériorisation n'est pas dichotomique puisque, comme nous l'avons mentionné précédemment il existe différents types de motivations extrinsèques. Les autres mini théories de la TAD sont les suivantes: la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie des besoins psychologiques, les théories des orientations de causalité et enfin la théorie des contenu des buts (Sarrazin, Pelletier, Deci, Ryan, 2011). Ces sous théories montrent qu'il y a bien des degrés d'autodétermination, comme nous l'avons mentionné précédemment en développant rapidement la théorie de l'intégration organismique. La TAD représente donc la macro-théorie de la motivation et de la personnalité, elle s'est enrichie et complexifiées à partir de ces différentes théories. Ces théories partagent la même vision organismique de l'être humain et s'accordent aussi sur le principe de besoins psychologiques fondamentaux. Il ne s'agit donc pas de chercher comment rendre heureux la personne mais comment lui apporter le fonctionnement optimale, Tessier parle alors de « bien être eudémonique » (2013, p.15).

En résumé, La TAD se compose de la théorie des besoins fondamentaux, nourris par l'environnement social. Dans des conditions dites normales, l'environnement social doit alimenter ces besoins de l'être humain, donc c'est celui qui devrait prédominer. Toutefois, la moindre contrainte est nuisible à l'autodétermination de l'individu. On peut alors se demander si les enseignants donnent souvent le choix aux élèves et s'ils n'expriment pas des affects négatifs.

1.2 Problématique

1.2.1 Des limites des recherches menées...

Nous constatons que très peu d'études ont été menées à l'école primaire (la seule que nous recensons est celle de Cheon et al. (2012) dont une partie de l'échantillon est constituée d'élèves de primaire). Ainsi presque aucune étude ne concerne les professeurs des écoles, or la formation qu'ils reçoivent est différente de celle des professeurs d'EPS : elle n'est pas spécifique à ce domaine, la durée de formation allouée à l'EPS est plus courte et les contenus sont différents. Nous constatons également que dans la majorité des études menées, la motiva-

tion des élèves est évaluée exclusivement par questionnaires alors que des outils telles que la vidéo ou une grille d'observation évaluent le S.A. chez l'enseignant. Le questionnaire peut présenter d'avantage de subjectivité qu'un outil de mesure par observation directe. De plus, cet outil semble difficilement utilisable chez un jeune public. Seule une étude (Londsale et al. (2013) fait une mesure directe de la motivation des élèves en relevant la quantité de pratique physique avec un accéléromètre. En outre, selon Jussim (1986) la majorité de ces recherches se sont effectuées en contexte expérimental ce qui suppose des résultats différents si elles avaient été menées dans un contexte naturel d'enseignement. Trouilloud et Sarrazin citent Jussim qui évoque que les études n'ont été faites qu'en contexte expérimental, donc sans que les « attentes apparaissent naturellement », alors qu'en situation réelle « les attentes des enseignants seraient- en grande partie- le « reflet précis » de cette réussite » (2009, p.102-103). Il s'agit de la réussite scolaire des élèves. Outre le contexte choisi pour effectuer la recherche, d'autres limites sont mises en avant par les chercheurs eux-mêmes. Nous pouvons prendre l'exemple cité par Sarrazin (et al., 2006, p.166) dans leur note de synthèse, où ils intitulent une partie ainsi : « limites théorique et méthodologique à l'application en classe des recherches sur la motivation- Est-ce que les conclusions des recherches expérimentales peuvent être appliquées en classe ? ». Pour ces derniers, il existe aussi des limites dans les recherches menées en contexte naturel, qu'ils nomment les « messages multiples en situation d'enseignement » (2006, p.168). Ces messages multiples sont donnés par l'enseignant, comme le lancement d'une consigne qui explique aux élèves la tâche à faire et que cette dernière sera évaluée par exemple, en classant les résultats des élèves. Au départ la consigne permet de structurer l'activité des élèves, mais leur motivation sera contrainte par l'ajout de la modalité d'évaluation, qui amène de la rivalité entre les élèves. Sarrazin (et al.) précise que : « Si les structures motivationnelles sont interdépendantes, se pose alors la question de savoir si elles opèrent de manière additive ou multiplicative ? Si elles sont additives, cela signifie qu'elles se complètent et que l'incongruité de l'une peut être compensée par l'effet positif des autres. Toutefois, si elles sont liées de manière multiplicative, elles ne peuvent pas se compenser les unes par les autres. » (2006, p. 168). Le problème exposé ici, montre la difficulté, pour les chercheurs, de connaître laquelle des dimensions étudiées a eu le plus de poids sur la motivation des élèves. D'autre part, les résultats des recherches se construisent à partir de réponses à des questionnaires, ce qui peut laisser une place à différents biais, comme celui de la désirabilité sociale, de la subjectivité ou encore, si la recherche s'établit en maternelle auprès d'élèves qui ne savent ni lire ni écrire, et qui peuvent aussi avoir un caractère égoïste qui ne leur permet pas de se connaître suffisamment. De ce fait si un élève a une aversion ou

un attrait pour une discipline, cela aura des répercussions sur sa manière de juger l'enseignant ou de s'impliquer dans la matière. Pour Sarrazin (et al.) il est encore plus difficile de se séparer de cette difficulté lorsque les élèves sont jeunes « et qu'ils ont du mal à distinguer des concepts abstraits et parfois proches » (2006, p. 170). Enfin on ne sait pas déterminer à partir de ces études dans quel sens va le « flux causal entre le climat et la motivation » (2006, p.170), s'il part de l'enseignant vers l'élève ou si c'est le comportement de l'élève qui influe sur celui de l'enseignant. En définitive, certaines questions restent en suspens parce qu'elles demandent des protocoles expérimentaux conséquents, variés et longs. Se pose aussi la nécessité d'étudier comment l'amélioration du style motivationnel de l'enseignant se poursuivra tout au long de la scolarité des élèves.

1.2.2 ... A la problématique

Parmi les nombreuses questions posées par ces recherches nous avons choisi de retenir celle qui pourrait être étudiée dans le contexte de notre classe. Nous tâcherons donc de répondre à la question suivante: dans quelles mesures l'analyse puis la prise en compte de son style motivationnel d'enseignement pour le modifier permet-il de rendre plus efficace la motivation autodéterminée de ses élèves en EPS ?

1.2.3 Hypothèses attendues

L'hypothèse de départ suppose que l'analyse de son style motivationnel d'enseignement puis sa modification en vue d'accroître l'autonomie de ses élèves en EPS permet d'augmenter la motivation des élèves dans cette activité. En outre, je pense que mon protocole va entraîner plus précisément des changements concernant l'engagement des élèves dans l'activité : ils vont mettre en œuvre différentes stratégies de réussite pour participer à l'activité, ils exprimeront des sentiments de satisfaction, ils seront capables de prendre différents rôles dans le jeu (attaquant ou défenseur).

Deuxième partie : la méthodologie, les résultats et la discussion

2.1. La méthodologie

2.1.1 Le contexte et les participants

Au regard de la question posée précédemment, à savoir dans quelles mesures l'analyse puis la prise en compte de son style motivationnel d'enseignement pour le modifier permet-il de rendre plus efficace la motivation autodéterminée de ses élèves en EPS, nous allons développer de manière précise les choix qui ont été fait pour tenter d'y répondre.

La population auprès de laquelle a porté l'étude concerne une classe de TPS-PS issue du réseau de l'éducation prioritaire, qui se compose de 12 élèves TPS et 14 élèves PS. La période de l'année scolaire dans laquelle a eu lieu cette étude se situe de janvier à février 2016. A cette période deux élèves TPS ont fêté leurs trois ans et deux élèves PS ont fêté leurs quatre ans. L'âge moyen de la classe est de trois ans. A cet âge les écarts de développement sont importants, c'est pourquoi cette précision s'impose, même si dans toute classe ordinaire il existe des différences de développement cognitif, socio-affectif et moteur. D'ailleurs, certes l'âge est un facteur à évoquer, cependant nous devons aussi préciser qu'il ne permet pas d'affirmer un développement plus abouti pour ceux qui sont plus âgés, et cette précision est aussi ordinaire dans toutes les classes puisque les chercheurs considèrent que jusqu'à 5-6 ans les enfants ont le temps de faire l'acquisition des apprentissages de programme de l'école maternelle. Les grands écarts entre les élèves, ne sont pas forcément liés à leur âge. Un autre élément de différenciation peut être présenté, il s'agit de la langue de communication des élèves. Mes élèves sont pour une part allophones, et parlent turc (un élève) ou arabe (deux élèves), ou ne communiquent pas encore à l'école avec les adultes (trois élèves, qui parlent turc dans leur famille). Au total, six élèves de la classe ne communiquent pas en français et cinq autres élèves sont bilingues (français et arabe ou turc). Il faut préciser qu'à leur âge ils maîtrisent tous difficilement la langue française ce qui correspond à un développement ordinaire de cet apprentissage. Ainsi nos participants présentent la particularité de ne pas maîtriser tous les codes de la langue française en vue de comprendre les consignes et les règles en EPS, et ils ne sont pas non plus en mesure d'exprimer clairement ce qu'ils ont ressenti lors de la séance. Ainsi leur motivation ne pourra être prise en compte qu'à la vue de leur engagement lors de l'activité, et pour certains lorsqu'ils répondront aux questions de l'enseignante qui leur

demande si ils ont gagné ou pourquoi ils ont gagné et qu'ils arrivent à fournir une réponse compréhensible. Il y a une majorité de filles, elles sont au nombre de 15 et il reste donc 11 garçons. Il semble important de préciser que sept élèves de la classe qui sont cette année en PS, ont, l'année passée, été scolarisés en TPS dans cette école. Ils connaissent donc mieux, pour une partie d'entre eux, les codes de l'école et peuvent se montrer plus autonome dans les activités qu'ils ont l'habitude de pratiquer. Néanmoins ce qui nous semble intéressant dans cette recherche demeure l'aspect inexpérimenté des élèves dans cette activité et c'est pourquoi l'objectif qu'ils ont relevés dans cette séquence est de s'approprier le jeu pour le mener entre élèves. Pour cela il faudra donc qu'ils s'engagent dans l'activité, puis qu'ils comprennent les règles du jeu et pour y parvenir il semble aussi nécessaire que leur motivation soit suffisante. C'est donc à l'enseignante de la classe de leur fournir l'environnement capable de les motiver dans cet apprentissage. En ce qui concerne les effets sur la motivation des élèves, nous avons choisi d'observer trois élèves, présents lors des trois séances filmées et qui montraient lors des premières séances une démotivation pour s'engager dans le jeu collectif. Nous avons choisi ces trois élèves afin de pouvoir analyser l'impact de notre style motivationnel d'enseignement, parce que cela n'aurait pas été cohérent avec des élèves déjà engagés dans l'activité.

2.1.2 Le matériel et la procédure

Nous allons à présent décrire les supports qui ont été utilisés pour mener cette étude. Tout d'abord, nous avons construit une séquence d'apprentissage à partir de l'activité physique sportive et artistique en jeu collectif nommée « Minuit dans la bergerie ». Cette séquence s'est déroulée sur la troisième période de l'année scolaire autrement dit de janvier à février et donc elle a été mise en place avec les élèves lors de 14 séances, mais seulement trois séances ont pu être filmées. Ces trois séances présentent l'évolution de la maîtrise du jeu collectif par les élèves puisqu'elles se situent au début, en cours et à la fin de la séquence.

C'est à partir des observations des vidéos que les objectifs pour modifier son style d'enseignement ont été fixés, et que les élèves ont été sélectionnés. Le protocole suivi a débuté avec le premier film, qui a servi de point de départ pour analyser le style motivationnel de l'enseignant, et les deux films qui ont suivis ont permis d'analyser les effets des changements choisis sur la motivation des élèves. Avec le premier film nous avons aussi évalué la motivation des élèves pour savoir quels seraient les changements dans les séances suivantes. Afin de mettre en place une analyse fine du style motivationnel de l'enseignant, une

grille d'observation a été remplie à chacun des visionnages. Elles ont été élaborées et fournies par les travaux de Géraldine Escriva-Boulley (2015).

Grille d'observation du climat créée par l'enseignant (GOCE)

Partie 1: A chaque quart temps de la séance, coder dans quelle mesure les stratégies employées par l'enseignant reflètent chacune des 6 dimensions de l'environnement (utiliser le document de définition pour fonder vos réponses).

Dimensions Environnementales	Temps (Minutes)				Total
	Premier ¼ temps	Deuxième ¼ temps	Troisième ¼ temps	Quatrième ¼ temps	
Notes:					
Soutien de l'Autonomie	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	
Contrôle	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	
Structure	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	
Chaos	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	
Soutien la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	
Entrave la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	

Partie 2: Coder dans quelle mesure l'enseignant a été globalement soutenant et menaçant sur l'ensemble de la séance. Entourer votre réponse sur chaque échelle (soutenant & menaçant).

Soutenant				Menaçant			
0	1	2	3	0	1	2	3
Not at all	Weak	Moderate	Strong	Not at all	Weak	Moderate	Strong

Nous avons choisi ces grilles d'analyse parce qu'elles permettent de structurer le questionnement nécessaire pour pouvoir dans un premier temps connaître quel style motivationnel d'enseignement nous avons au départ et comment on pourrait le modifier pour qu'il permette d'engager les élèves dans l'activité de manière compréhensive et autonome. Outre ces grilles, nous avons aussi utilisé les connaissances acquises par la lecture de l'état de l'art au sujet de la TAD et des différents styles d'enseignement déjà catégorisés dans des études, comme celles de Martel, D., Brunelle, J. et Spallanzani, C. (1991). Avec ces grilles et

l'étude mentionnée précédemment nous avons analysé trois vidéos. La première vidéo a pour objectif d'analyser le style motivationnel de l'enseignant et de sélectionner trois élèves qui montrent un désengagement dans l'activité menée par l'enseignant. La deuxième vidéo a pour objectif aussi de vérifier le changement de style motivationnel de l'enseignant et les effets de ce changement sur la motivation des trois élèves sélectionnés lors de la première séance. La troisième vidéo a pour objectif de permettre une autre comparaison des effets du changement de style de l'enseignant sur la motivation des mêmes élèves sélectionnés précédemment dans l'activité. Plus précisément, nous souhaitons voir si notre style s'est amélioré et a plus affecté la motivation des élèves entre chacune des séances filmées et des analyses mises en place.

Pour remplir ces grilles d'observation, nous avons listé des indicateurs, qui sont les suivants : nombre d'interventions totales, nombre d'interactions pour expliquer les règles du jeu ou les faire expliquer par un élève, pour faire respecter la sécurité, pour favoriser la poursuite du jeu, pour encourager un élève, ou un groupe d'élève. De la même manière, nous avons listé des indicateurs qui reflètent les interactions négatives : forcer un élève à retourner dans le jeu, faire des menaces, rabaisser des élèves, renforcer les rivalités, ne pas encourager les élèves, ne pas donner de critères de réussite, ne pas expliquer les règles du jeu. Outre les interactions orales, nous avons aussi observé nos gestes et nos regards, que les élèves perçoivent aussi, parce que ces comportements peuvent aussi encourager ou entraver l'engagement des élèves. Nous avons donc répertorié nos gestes et nos regards, lorsqu'ils sont visibles dans la vidéo et nous les avons classés sur le même schéma dichotomique, en négatif (lève les yeux au ciel par exemple) ou positif (sourit aux élèves...).

Ces indicateurs ont été notés dans un tableau similaire aux grilles d'observations mentionnées précédemment, et ils ont servi à les remplir en totalisant le nombre d'interactions négatives ou positives. A partir de ces totaux, comme ils reflètent aussi les différents climats créés par l'environnement, nous avons transféré les résultats en reliant les interactions notées aux types de climat créés par l'enseignant. Nous avons classé les dimensions environnementales selon les deux critères, donc positifs pour le soutien de l'autonomie, de la proximité sociale et la structure et négatifs pour le contrôle, le chaos et l'entrave de la proximité sociale.

Nous avons analysé nos interactions à chaque quart temps des vidéos afin de connaître quel était la dimension la plus valorisée, en fonction des types d'interactions observées. Ensuite nous avons attribué les nombres 0, 1, 2 ou 3 en fonction de leur puissance (pas du tout, faible, modérée et forte), comme cela était indiqué dans les grilles fournies par les travaux de Géraldine Escriva-Boulley (2015).

Pour analyser cette fois les élèves, nous avons mis en place aussi des listes d'indicateurs pour noter leur engagement, et nous les avons ensuite transférés à la grille fournie par la littérature. Tout d'abord, pour noter leur engagement nous l'avons défini ainsi par la participation de l'élève au jeu, qui peut prendre différentes formes : se déplace sans aller vers d'autres jeux présents dans la salle, chantonne la comptine, cherche à se réfugier, réagit au signal, gagne, ou perd en essayant toutefois de ne pas se laisser attraper, parvient à expliquer les règles du jeu ou les stratégies pour gagner ou ne pas perdre. A l'inverse, les indicateurs pour noter le désengagement des élèves, lorsqu'ils ne participent pas au jeu, sont les suivants: ne se lève pas pour se promener en attendant que le loup sorte, ou se lève mais ne bouge pas, n'essaie pas d'échapper au loup quand il sort, fait d'autres activités (jouer avec du matériel autour de la salle), perd à chaque fois, ne donne pas d'explications des règles ou des stratégies à mettre en place. Ces critères sont des faits que l'on peut observer sur la vidéo et qui reflètent finalement l'enthousiasme des élèves dans l'activité ou au contraire leur passivité, leur désintérêt.

Nous pouvons donc dire que l'engagement des élèves a été observé, selon les critères de Martel, D., Brunelle, J. et Spallanzani, C., en considérant que l'on définit donc l'engagement par un comportement « d'application » et « d'enthousiasme », et qu'à l'inverse leur désengagement se définit par un comportement de « passivité », d'inconsistance » et de « déviance » (1991, p.10-11).

Enfin, pour choisir les numéros sur les grilles d'observation du climat créée par l'enseignant et celles pour établir l'engagement des élèves, nous nous sommes aussi appuyés des « modalités d'observation des comportements d'implication des participants » (1991, p.10) fournies par les travaux de Martel, D., Brunelle, J. et Spallanzani, C. Toutefois nous n'avons pas dressé des tableaux aussi précis que ceux fournies par cette étude qui prend en compte des facteurs tels que l'activité au programme, ou le conditionnement physique par exemple, qui ont toutefois bien aussi un impact sur les participants. Nous pensons que comme nous avons cherché à ne modifier que certains aspects de notre style motivationnel d'enseignement, en gardant le même contexte d'enseignement, nous n'avons pas besoin d'observer ces aspects. En outre, il semblait aussi nécessaire de mettre en œuvre un même contexte d'enseignement pour que les effets observés chez les élèves soient bien uniquement dus aux modifications sur notre style d'enseignement.

Les notes attribuées dans les figures suivantes pour déterminer l'engagement des élèves dans l'activité sont comprises entre 0 et 7. Ce numérotage correspond aux grilles établies par Reeve

J., Jang H., Carell D., Jeon S., Barch J. (2004). Nous avons analysé leur comportement en notant tout au long de la séance leur type d'engagement ou de désengagement, puis nous avons totalisé une moyenne des types d'engagement. Ensuite nous avons associé nos critères mentionnés précédemment aux critères du tableau. Pour chacun des types d'engagement les notes de 0 à 3 montrent une puissance très faible, moyennement faible ou faible et celles de 4 à 6 une puissance très modérée, moyennement modérée et modérée, et le numéro 7 une puissance forte.

2.2 Les résultats

Pour répondre à notre problématique et valider ou non les hypothèses de cette recherche, nous avons sélectionné les données utiles parmi celles recueillies dans les vidéos. Nous présenterons donc ici les résultats de manière concise et sans interprétation. En outre, comme cette étude porte sur des données quantitatives et qualitatives nous avons choisi de les présenter sous forme de tableaux. Les données descriptives sont donc présentées dans les tableaux suivants, qui précisent le matériel utilisé pour produire la recherche et répondre à notre problématique :

Tableau 1. Grille d'observation du climat créée par l'enseignant, première vidéo

Première partie	Temps (minutes)				
Dimensions environnementales	Premier ¼ temps	Second ¼ temps	Troisième ¼ temps	Quatrième ¼ temps	Total
	Total	Total	Total	Total	
Soutien de l'autonomie	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	6
Contrôle	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	5
Structure	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	10
Chaos	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	8

Soutien la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	3
Entrave la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	7

Deuxième partie	Soutenant	Menaçant
	0 1 2 3	0 1 2 3

Lors de cette première séance, les élèves découvraient le jeu « Minuit dans la bergerie » et tous ne connaissaient pas encore la comptine « promenons nous dans les bois ». Comme c'est une nouveauté j'ai décidé de faire le loup, afin que les élèves comprennent d'abord le rôle des « moutons » qui devaient se réfugier dans la bergerie au moment de la sortie du loup. Comme le montre le tableau 1, les stratégies que j'ai employées sont principalement accés sur la structure, puis le chaos, puis l'entrave à la proximité sociale. J'ai organisé tout au long de la séance des temps d'arrêt du jeu, lorsque tous les élèves étaient soit sauvés dans la bergerie soit mis de côté parce qu'ils avaient été touché par le loup, pour leur demander pourquoi ils avaient perdus ou gagné. Ce questionnement rend le processus d'apprentissage très guidé. En outre, j'ai utilisé en majorité un langage directif pour dire aux élèves le comportement qu'ils devaient avoir. Finalement, dans l'ensemble de la séance je n'ai pas mis en place un climat soutenant, et c'est plutôt l'ATSEM de la classe qui a le plus soutenu les besoins psychologiques fondamentaux des élèves notamment en restant auprès d'eux, en les encourageants à gagner et en les laissant se déplacer seuls.

A partir de cette analyse je me suis fixée comme objectifs pour la prochaine séance filmée, d'essayer de tendre vers un style d'enseignement qui soutienne l'autonomie des élèves. Pour ce faire, je me suis fixé comme objectif d'intervenir le moins possible oralement pour structurer le jeu (je n'ai pas fait partie du jeu, j'ai laissé l'ATSEM décider son rôle de loup, j'ai laissé les élèves se promener comme ils le souhaitaient dans la pièce, j'ai le moins possible demandé aux élèves de chanter la comptine pour qu'ils sachent pas quand le loup sortirait et je me suis obligée à n'intervenir que pour des règles de sécurité ou de conflit entre les élèves). Je pensais qu'en intervenant moins dans le jeu, je laisserais plus facilement exprimer les choix et les envies des élèves.

Tableau 2. Grille d'observation du climat créée par l'enseignant, seconde vidéo

Première partie	Temps (minutes)				
Dimensions environnementales	Premier ¼ temps	Second ¼ temps	Troisième ¼ temps	Quatrième ¼ temps	Total
	Total	Total	Total	Total	
Soutien de l'autonomie	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	2
Contrôle	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	8
Structure	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	9
Chaos	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	5
Soutien la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Entrave la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	4

Deuxième partie	Soutenant	Menaçant
		0 1 2 3

Comme le montre le tableau 2 je n'ai pas réussi à apporter des changements sur mon style d'enseignement pour améliorer le soutien de l'autonomie des élèves. Je pensais qu'en intervenant le moins possible je parviendrais à rendre plus autonomes les élèves. Or je me suis privée aussi de valoriser les élèves, de les encourager à faire autrement pour gagner et de participer autrement dans le jeu. A partir de cette vidéo j'ai pu néanmoins comprendre mes erreurs et penser à nouveau les changements que je devais faire pour modifier mon style d'enseignement dans le sens que je m'étais fixé, vers le soutien de l'autonomie des élèves. Dans ce tableau 2 le total concernant le soutien de l'autonomie est même moins élevé que lors de la première séance, parce que je ne suis intervenue finalement que pour conduire le jeu, demander aux élèves ce qu'il faut faire pour gagner et recadrer les élèves qui se disputaient, ou ne restaient pas dans le jeu. Je pensais qu'en ayant un regard d'observateur dans ce jeu, et non celui du loup, comme lors des premières séances, je parviendrai à mieux mettre en œuvre

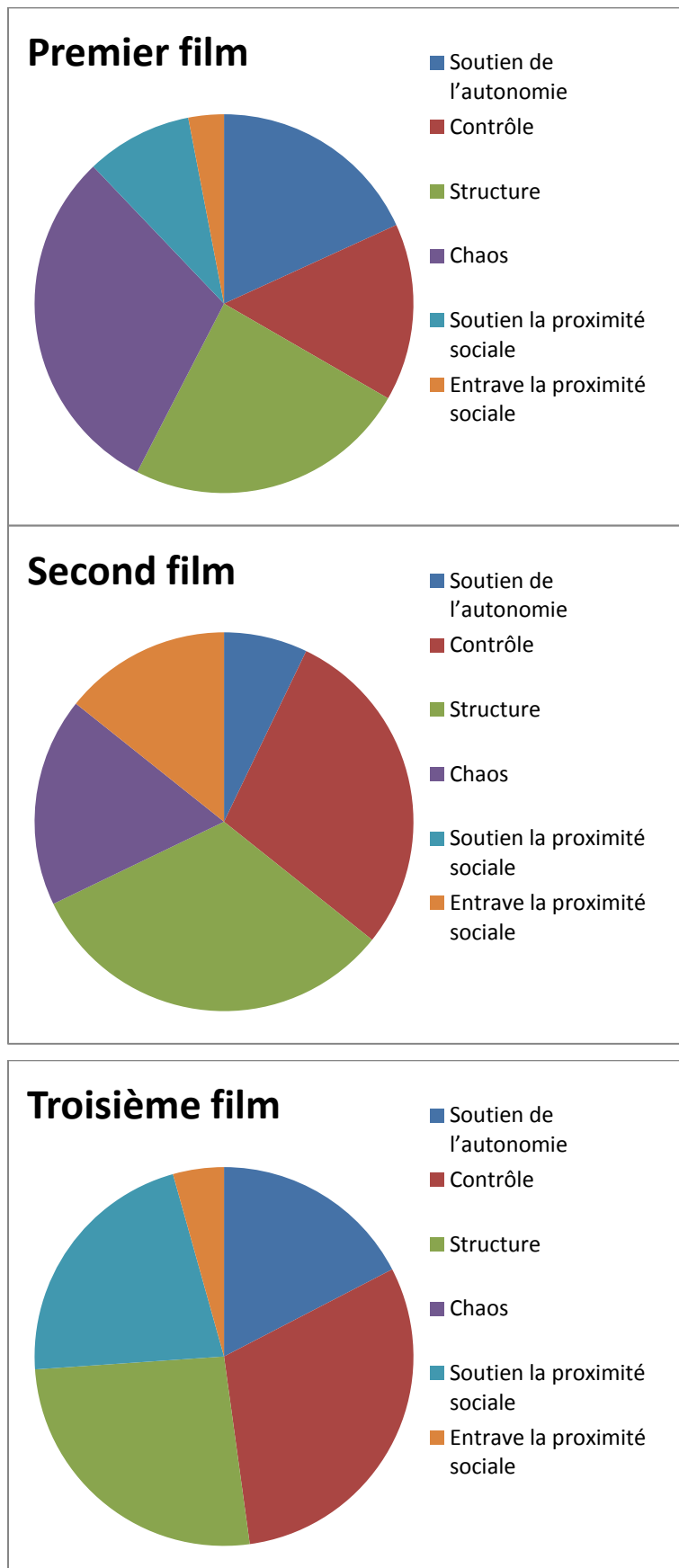
le besoin d'autonomie des élèves, or après l'analyse de cette vidéo, je me suis aperçue qu'à l'inverse j'avais mis en place un environnement plus menaçant. Dès lors, pour le troisième film, afin de rendre mon style d'enseignement plus soutenant, je me suis fixé les objectifs suivants : confier aux élèves le rôle du loup, encourager tous les élèves à gagner pour devenir le loup à leur tour, et ne pas faire de remarques embarrassantes aux élèves, ou de critique concernant leur attitude pendant le jeu. Lors de la dernière séance j'ai dit à une élève « tu perds toujours, il faut gagner », alors que je ne pensais pas avoir pu m'adresser de cette manière à elle si je ne m'étais pas filmée. J'ai limité mes objectifs étant donné que je me suis aperçue que dans l'action j'avais du mal à contrôler mon style motivationnel sur toute la durée de la séance et que cela pourrait fausser l'analyse des résultats.

Tableau 3. Grille d'observation du climat créée par l'enseignant, troisième vidéo

Première partie	Temps (minutes)				
Dimensions environnementales	Premier ¼ temps	Second ¼ temps	Troisième ¼ temps	Quatrième ¼ temps	Total
	Total	Total	Total	Total	
Soutien de l'autonomie	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	4
Contrôle	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	7
Structure	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	6
Chaos	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Soutien la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	5
Entrave la proximité sociale	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	1

Deuxième partie	Soutenant	Menaçant
		0 1 2 3

Les figures suivantes rendent plus visible les changements du style de l'enseignant lors des trois séances filmées :



En résumé ces figures montrent l'évolution singulière du climat créée par l'enseignant, puisque les critères apportant les besoins fondamentaux sont moins présents dans le deuxième film, mais ils augmentent dans le dernier film. Ces figures décrivent aussi ma difficulté à décider quels seraient les critères permettant de modifier mon style d'enseignement.

A partir de ces données sur le style motivationnel de l'enseignant, j'ai choisi d'observer le comportement de trois élèves TPS de la classe qui ont eu lors de la première séance d'EPS des engagements très différents, afin de voir les effets du changement de mon style d'enseignement sur leurs motivations. Lors de la première séance filmée l'élève 1 n'a participé qu'une seule fois au jeu et il l'a gagné, mais sinon il est resté à l'écart du groupe (assis sur un banc,) ou je lui ai demandé d'aller se promener dans la pièce avec les autres élèves pour qu'il rentre dans l'activité. L'élève 2 a participé à tous les temps de jeu, mais elle a toujours perdue et elle n'a pas été capable de dire pourquoi elle avait perdu, ni ce qu'il fallait faire pour gagner. Néanmoins, elle a essayé de se déplacer plus vite lorsque le loup sortait et elle souriait même lorsqu'elle était attrapée. Enfin, l'élève 3 a su dire qu'il fallait courir vite pour gagner, elle a participé à tous les jeux, et elle a été en échec une seule fois, parce qu'elle n'a pas été assez rapide, mais elle cherche à gagner et s'amuse dans cet effort. Le tableau suivant résume les observations qui ont été faites sur ces trois élèves :

Tableau 4. Grille d'observation de l'engagement des trois élèves lors de la première vidéo

Élève 1	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7
Élève 2	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7
Élève 3	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7

Lors de la deuxième vidéo les mêmes trois élèves ont été observés afin de voir les

changements de leur engagement portés par le style motivationnel de l'enseignant qui visait à mieux favoriser le besoin d'autonomie des élèves. Le tableau 5 décrit les résultats de ces changements sur l'engagement des élèves :

Tableau 5. Grille d'observation de l'engagement des trois élèves lors de la deuxième vidéo

Élève 1	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7
Élève 2	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7
Élève 3	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7

L'élève 1 est entré dans le jeu de manière autonome et il a gagné tout au long de la séance, il n'y a que vers la fin de la séance qu'il a montré moins d'engagement dans le jeu. L'élève 2 a eu un moindre engagement lors de cette séance filmée et l'élève 3 n'a pas changé de comportement.

Le tableau 6 présente de la même manière les mêmes trois élèves, observés lors de la troisième séance filmée, qui a lieu en fin de séquence du jeu « Minuit dans la Bergerie » :

Tableau 6. Grille d'observation de l'engagement des trois élèves lors de la troisième vidéo

Élève 1	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7
Élève 2	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7

	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7
Élève 3	Engagement cognitif	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement physique	0 1 2 3 4 5 6 7
	Engagement affectif	0 1 2 3 4 5 6 7

Afin de rendre compte de manière lisible les résultats de cette recherche, les figures suivantes ont été préparées, à partir des grilles d'observation, et dans le but de montrer l'évolution des élèves de la première à la dernière vidéo, en fonction de l'évolution du climat instauré par l'enseignant :

Figure 1. Évolution de l'élève 1.

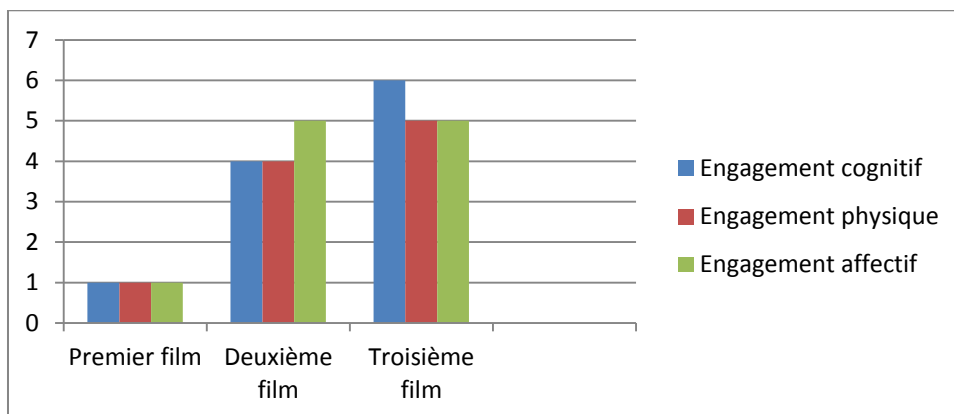


Figure 2. Évolution de l'élève 2.

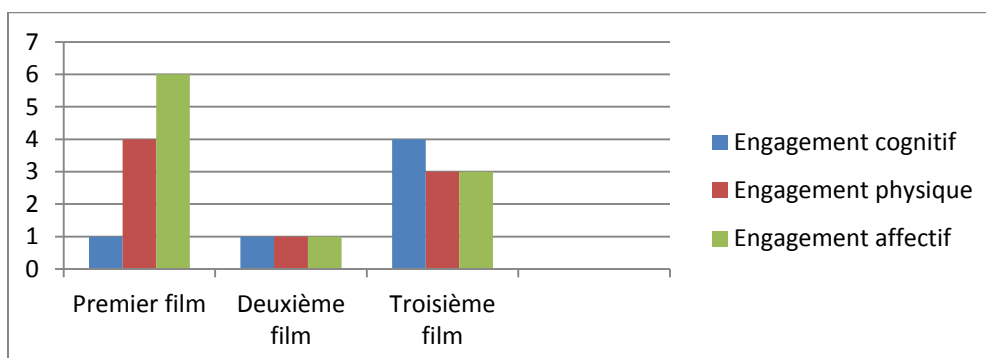
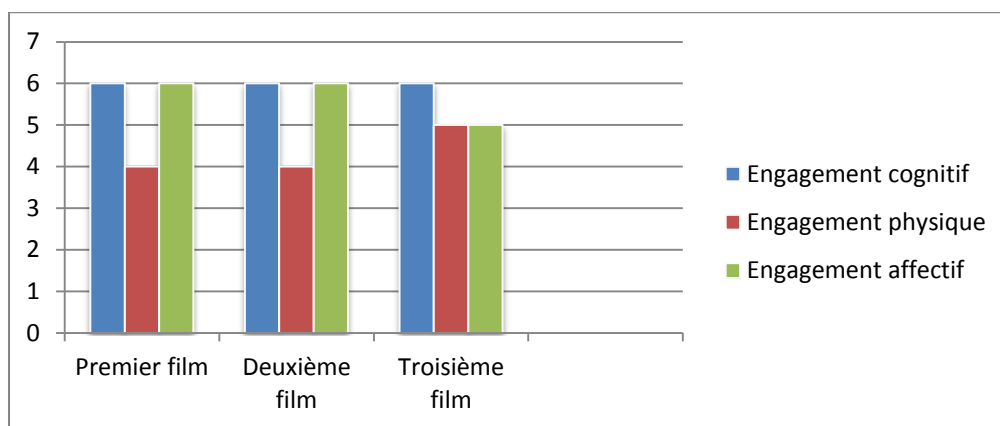


Figure 3. Évolution de l'élève 3.



Ces figures permettent de décrire les évolutions suivantes :

Pour l'élève 1, le changement de style de l'enseignant a pu apporter une amélioration de l'engagement de l'élève dans cette activité, alors que pour l'élève 3, qui avait dès la première séance un comportement d'application, le changement de style d'enseignement n'a eu aucun effet, enfin pour l'élève 2 il y a eu de grandes variations de son engagement dans l'activité. On peut voir à travers la figure 2, que cet élève, qui pour la première séance s'est engagé partiellement dans le jeu, n'a quasiment plus participé dans la seconde séance filmée, et lors du troisième film son engagement cognitif a progressé, on a observé un comportement plus appliqué, mais qui a néanmoins montré moins d'enthousiasme que lors de la première séance filmée. Dans les lignes qui suivent nous tâcherons d'expliquer les raisons de ces évolutions.

2.3 La discussion et la conclusion

2.3.1 Validation des hypothèses ?

La problématique de ce mémoire était :

« Dans quelles mesures l'analyse puis la prise en compte de son style motivationnel d'enseignement pour le modifier permet-il de rendre plus efficace la motivation autodéterminée de ses élèves en EPS ? » Qu'avons-nous alors appris de nouveau suite à cette recherche ?

Les investigations menées, m'ont permis de mesurer l'influence du style motivationnel de l'enseignant sur l'engagement des élèves. Cependant, j'ai pu voir que, traiter des observations sur son propre style d'enseignement, en se fixant des objectifs précis pour ne pas élaborer un

protocole de recherche biaisé représente de nombreuses difficultés. Dès lors, même si les résultats de cette recherche amènent à penser que prendre en compte son style d'enseignement pour le modifier permet d'augmenter l'engagement de ses élèves, elle demeure incomplète. En effet notre recherche ne valide qu'en partie l'hypothèse fixée, puisque tous les biais liés au protocole, aux outils d'observations, aux nombres des interventions, aux personnes observées, n'ont pas été écartés. Le principal biais me semble être le fait que mon protocole démarre par une analyse personnelle de mes gestes professionnels, étant donné qu'à partir de mes analyses je n'ai pas réussi à définir les bons objectifs pour modifier plus clairement mon style d'enseignement. Nous pouvons aussi penser que les résultats ne sont pas conformes à ce qui était attendu parce que, au-delà des biais méthodologiques que nous présenterons après, nous n'avons pas suffisamment pensé les possibilités d'adaptations entre les données de la littérature qui fournissent des outils d'observations solides, et les critères d'analyse que nous avons choisis. Peut être que ce facteur pourrait expliquer les écarts observés entre les élèves, mais aussi mettre véritablement en question notre protocole. Cela nous amène alors à décrire plus longuement les limites de cette étude.

2.3.2 Des limites de la recherche...

Cette recherche présente tout d'abord des écueils dans sa conception. Choisir un sujet d'étude pour un mémoire de recherche s'est révélé difficile étant donné qu'il faut, dans un premier temps, opérer des choix pour sélectionner certains éléments ou situations de départ, comme l'APSA, ou les élèves. Ce qui s'est révélé complexe aussi c'est de se tenir aux choix que nous avons fait tout au long de la mise en place de la recherche. Ces choix obligent à respecter un cadre de recherche précis et limité, ce qui empêche aussi d'observer d'autres aspects qui me paraissaient intéressants, voire plus importants que ceux que j'avais retenu. Par exemple, j'aurais souhaité créer une grille d'observation des élèves avec des critères différents pour observer leur engagement dans l'activité. Néanmoins, créer ses propres grilles d'analyse, alors qu'il existe déjà des outils de mesure dans la littérature et que nos grilles risquent de ne pas prendre en compte tous les éléments qui montrent l'engagement ou non des élèves, aurait du m'empêcher de ne pas essayer d'adapter les critères. En effet, en analysant les vidéos j'aurais du me tenir aux indications portées par les données de la littérature, car pour remplir les grilles d'analyse j'ai du adapter les facteurs et réorganiser leur classification et les notes que j'avais calculées. Ce tissage de méthode rend les chiffres des analyses biaisés parce qu'ils

simplifient ce que j'avais observé dans un premier temps.

Outre ces problèmes d'analyses des résultats, les limites de cette recherche se trouvent aussi dans la difficulté pour l'enseignant, comme nous l'avons mentionné précédemment, de mettre en place un nouveau style d'enseignement tout au long d'une séance. Cet exercice demande à avoir un contrôle constant sur ses paroles et ses gestes afin qu'ils ne sortent pas du cadre que l'on s'était fixé. Or, je n'ai pas toujours dépassé cet obstacle afin de prendre du recul sur le moment même de mon activité.

Ensuite, cette recherche présente des biais dans l'analyse des résultats. Ces limites sont liées aux outils de mesure choisis mais aussi au manque de précisions établies dans le protocole de recherche. Il est question par exemple du fait que les élèves s'habituent à la tâche de séance en séance, ce qui représente un biais, que l'on peut considérer peut être comme inévitable, dans notre protocole. Toutefois, après avoir étudié les résultats de cette recherche, je pense que cela aurait pu être évité en filmant des séances plus rapprochées dans la durée. Les élèves, moins habitués à la tâche, n'auraient pas osé s'engager dans le jeu. Cet obstacle est en lien avec celui de mes critères pour analyser l'engagement des élèves, alors que pour un élève de TPS il est difficile de savoir ce qui l'engage dans l'activité et que cet engagement se prolonge dans la durée. Même si dans mes analyses j'ai considéré que si les élèves perdaient ou gagnaient cela reflétait leur engagement, je ne peux pas être certaine des raisons de leur engagement. Néanmoins, ces limites sont partagées par des recherches menées auprès d'élèves plus âgés, qui remplissent des questionnaires, sans qu'on n'ait non plus une maîtrise totale des raisons de leurs motivations.

Enfin, cette recherche ne peut pas se doter d'un caractère de représentativité étant donné qu'elle a été menée auprès d'une seule enseignante, dans une classe spécifique et que seulement trois élèves ont été observés. Il aurait été judicieux d'étendre cette étude dans l'autre classe de TPS PS de l'école, et d'observer un échantillon plus large d'élèves.

2.3.3 ... Aux apports sur sa pratique professionnelle

A ce stade de la réflexion, je peux néanmoins décrire les apports de cette recherche sur ma pratique professionnelle. Réaliser une recherche lors de cette première année de pratique en classe m'a paru dans un premier temps très complexe, étant donné que je ne connaissais pas les recherches actuelles sur la TAD. Je n'avais pas non plus suivi de formation approfondie en psychologie et je ne savais pas mener une recherche dans cette science. Dans un second temps, j'ai compris que cette recherche me permettrait aussi d'améliorer l'analyse de ma pra-

tique. Et c'est pour cette raison que je trouve désormais enrichissant d'avoir établi cette étude dès le début de ma carrière, où j'ai fortement besoin d'analyser ma posture enseignante. Je pense que je manque de recul sur ce que je mets réellement en place pour mes élèves, et donc le fait de m'être filmé en activité, m'a obligé à voir autrement ma pratique professionnelle, voire cela m'a obligé à me rendre compte de ma manière d'être enseignante. S'observer et s'analyser amènent à progresser dans l'apprentissage de ce métier. Ainsi, la mise en place de ce protocole de recherche m'a encouragée à poursuivre ces modalités d'analyse de pratique et donc je me suis filmée dans d'autres séances et j'ai pu avoir la critique de ma PEMF pour échanger sur mon style d'enseignement. En outre, la rédaction de l'état de l'art m'a permis de connaître la TAD et ses prédicats, qui sont une richesse pour comprendre comment il est possible d'amener ses élèves à être autonomes dans leur volonté d'apprentissages. Je m'appuie désormais sur cette théorie pour essayer d'améliorer ma pratique et remettre en question non plus l'engagement de mes élèves en soi, mais plutôt ce que je fais ou je mets en place comme environnement pour les engager dans les apprentissages. De la même manière, mettre en place une méthodologie pour la recherche sert aussi à identifier les aspects de sa pratique, auxquels je n'aurai pas pris de recul sans cette étude. La recherche, avec ce qu'elle incombe comme exigences mais aussi comme résultats, représente un travail que l'on devrait mener plus régulièrement lors de notre carrière professionnelle, parce qu'elle se partage et se discute entre collègues et formateurs, afin d'améliorer sa pratique enseignante.

Bibliographie

Delas Y., Gernigon C., Martin Krumm C., Mascret N., Roy P., Sarrazin P., Trouilloud D.,
Coordonné par Damien Tessier (Eds.) (2013). *La motivation*. Paris : Éditions EPS.

Escriva-Boulley G., (2015). Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS : Efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination. Thèse de doctorat de l'Université Grenoble-Alpes, École Doctorale Ingénierie pour la Santé, la Cognition, l'Environnement.

Martel, D., Brunelle, J. et Spallanzani, C. (1991). La détermination de degré d'implication des participants: un indice significatif du climat d'apprentissage. *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 12(24), 37-50.

Moreau, E., Mageau, G.A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychol. fr.*, 1-33.

Reeve J., Jang H., Carell D., Jeon S., Barch J. (2004). Enchancing Students' Engagement by Increasing Teacher's Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, Vol. 28, No.2, 147-169

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm, C. & C. Tarquinio (Ed.). *Traité de psychologie positive* (pp. 273–312). Bruxelles: De Boeck.

Tessier D., Sarrazin P., Trouilloud D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions*, 147-177.

Tessier D. (2006). Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves. Thèse de doctorat de l'Université Joseph Fourier, Grenoble I.

Trouilloud D., Sarrazin P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions*, 89- 119.

Annexes

Annexe 1. Instrument d'Observation du Climat Motivationnel

A la fin de chaque intervalle de temps (i.e., quart temps) coder dans quelle mesure l'enseignant valorise chacune des 6 dimensions de l'environnement.

Dimensions Environnementales:

SOUTIEN de l'AUTONOMIE	CONTROLE	STRUCTURE	CHAOS	SOUTIEN de la PROXIMITE SOCIALE	ENTRAVE de la PROXIMITE SOCIALE
Reconnait les sentiments et les perspectives Propose des choix véritables Laisse les élèves exprimer leurs envies et intérêts Valorise l'intérêt intrinsèque en proposant des tâches ludiques Donne des raisons	Intimidation (effraie par les menaces) Encourage la rivalité, Instaure de la compétition entre les élèves Contrôle par l'utilisation de récompenses Punit les erreurs	Donne des consignes sur l'organisation Ouvre des perspectives d'apprentissage guide tout au long du processus d'apprentissage Feedback de compétence orienté vers la Tâche Valorise/reconnait les efforts	Le but et les consignes ne sont pas clairs, vagues Ne régule pas, ni ne relance l'activité des élèves. Ne donne pas de feedback pour aider les élèves à progresser N'interagit pas avec les élèves.	Regard Inconditionnel S'intéresse à la vie des élèves en dehors de l'école Adopte un style de communication constructif et chaleureux Est inclusif Montre qu'il est intéressé/concerné par ses élèves	regard conditionnel Négatif Restreint les possibilités de conversation et d'interaction Adopte un style de communication froid et critique Exclu des élèves Montre qu'il est peu intéressé/concerné par ses élèves rabaisse (embarrasse) les élèves

Échelles de codage :

0 – Pas du tout	1 – Puissance Faible	2 – Puissance Modérée	3 – Puissance Forte
- l'enseignant n'utilise aucune des stratégies	L'enseignant n'utilise qu'une seule stratégie Les stratégies sont utilisées peu fréquemment Elles sont utilisées en privé avec un petit groupe d'élèves L'enseignant semble utiliser ces stratégies passivement avec peu d'intentions	L'enseignant utilise plus d'une stratégie. Elles sont employées en direction de plusieurs élèves (en privée ou publiquement à l'adresse de l'ensemble du groupe). Ces stratégies ont une portée faible/modérée Dans l'ensemble, l'enseignant pourrait en faire plus pour valoriser ces dimensions davantage.	L'enseignant utilise clairement une variété de stratégies différentes. Ces stratégies sont susceptibles d'avoir un impact sur la classe entière (que ce soit par des interactions privées en direction de plusieurs élèves, ou en public s'adressant à l'ensemble de la classe) L'enseignant valorise la dimension avec force et intensité L'enseignant ne peut pas en faire plus pour valoriser la dimension

A la fin de la séquence vidéo, évaluer dans quelle mesure l'environnement global était soutenant et menaçant.

0 – Pas du tout	1 – Puissance Faible	2 – Puissance Modérée	3 – Puissance Forte
Dans l'ensemble, le climat a aucun ou quasiment aucun dispositif empowering ou disempowering	Les stratégies employées par l'enseignant soutiennent l'un des besoins psychologiques fondamentaux (e.g. autonomie) L'environnement créé par l'enseignant peut potentiellement soutenir les autres besoins, mais à un faible niveau.	Les stratégies employées par l'enseignant soutiennent clairement plus d'un des besoins psychologiques fondamentaux L'autre besoin pourrait aussi être soutenu mais c'est moins évident L'environnement peut encore être plus empowering en utilisant différentes stratégies	Les stratégies employées par l'enseignant et la manière avec laquelle il les utilise créent clairement un climat à même de favoriser la satisfaction des 3 besoins psychologiques fondamentaux Tous les besoins sont soutenus par les stratégies adoptées par l'enseignant.

Annexe 2. Extrait de la Figure 2 Observer's rating sheet to score teacher's autonomy support and students' engagement (p. 156). Source: Reeve J., Jang H., Carell D., Jeon S., Barch J. (2004). Enchancing Students' Engagement by Increasing Teacher's Autonomy Support. *Motivation and Emotion, Vol. 28, No.2, 147-169.*

Student's Collective Engagement

Seems Warm, Open * Expresses Affection, Caring * Does Enjoys Time with Ss	Dispersed Attention	1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Focused Attention
	Passive, Slow, Minimal Effort	1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Active, Quick, Intense Effort
Invests Personal Resources * Time, attention, energy	Verbally Silent * Student Does Talk, Ask Questions, Discuss	1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Verbally Participating * Students Do Talk, Ask Questions, Discuss
	Physically Proximity: Close * Walks over to Students * Stands Near/Sits Close	<u>During Challenge, Failure, or Confusion:</u>							Persists * Increases Effort Over Time
Knows Students: Yes, Detailed Knowledge * Knows Names, Academic/Personal Histories	Gives Up Easily * Decreases Effort Over Time	1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	
	Flat Emositive Tone * Bored, Disinterested, Flat	1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Positive Emotional Tone * Enjoyment, Interested, Fun

Annexe 3. Séquence jeu collectif « Minuit dans la bergerie »

École maternelle Michelet, classe TPS-PS

Année scolaire 2015-2016

Plan de la séquence et fiche de préparation

Discipline : Agir et s'exprimer à travers les activités physiques

Intitulé de la séquence : Minuit dans la bergerie

Variables didactiques pour faciliter le jeu : ajouter du décor (masque pour le loup, habits, bergerie avec des peluches), ATSEM qui joue avec les élèves

Variables didactiques pour complexifier le jeu : augmenter le nombre de loup, diminuer les lieux de replis, les éparpiller et mettre le ou les loups au centre

Nature de l'activité	Durée Organisation et Matériel	Consignes	Tâche de l'élève	Travail du maître	Dispositifs de différenciation pédagogique
Situation de découverte Situation d'évaluation Situation d'entraînement	45 min Classe entière Cerceaux, tapis, foulards	« On se promène dans les bois en chantant la comptine pour savoir quand le loup sortira et vite aller se réfugier dans la bergerie » Pour le loup « Tu dois dire ce que tu mets comme vêtement avant de répondre « j'arrive » pour aller attraper le plus de moutons possible »	Observer, courir, chanter, réagir au signal, se défendre Pour le loup : répondre, parler fort, courir vite, toucher un maximum d'élèves	Faire respecter les règles du jeu, la sécurité des élèves, motiver les élèves, rendre les élèves autonomes dans le jeu	Pour les élèves en difficulté : encourager, féliciter lorsqu'ils gagnent, demander comment ils ont fait, faire des pauses pour expliquer les stratégies Pour les élèves en réussite : leur faire jouer le loup

Objectifs généraux de la séquence :

- comprendre les règles du jeu collectif
- courir vite
- réagir à un signal
- mettre en œuvre des stratégies pour gagner
- jouer le rôle de défenseur

Différenciation : - jouer le rôle d'attaquant (pour les élèves en réussite) – Séances de langage, prise de photos, encouragements (pour les élèves en moins grande réussite)

Plan de la séquence :

Séance 1 à 3 : Découverte (la maitresse puis l'ATSEM joue le loup)

Séance 4 : Évaluation formative des élèves

Séance 5 à 8 : Mises en place de différentes variables spatiales pour faire évoluer les stratégies

Séance 8 à 12 : Autres variables d'organisation : diversifier les rôles joués par les élèves

Séance 13 et 14 : Évaluation sommative des élèves

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Analyse d'un style motivationnel d'enseignement en contexte naturel dans le cadre d'un cours d'EPS.

Auteur : Odile Sainsorny

Résumé : Ce mémoire présente une réflexion qui a été menée au cours de la deuxième année de master MEEF, auprès d'élèves en TPS-PS d'une école du réseau de l'éducation prioritaire. Elle a pour double objectif de produire des résultats, qui s'inscrivent dans la recherche actuelle sur la TAD, et d'apporter à notre formation sur le terrain, un travail de réflexions et d'analyses. Plus précisément, nous essaierons de montrer comment la prise en compte de son style d'enseignement et la recherche de nouveaux objectifs pour le modifier, permet d'améliorer sa pratique enseignante. Parallèlement, nous chercherons à définir des objectifs qui permettront de modifier notre posture enseignante, afin d'améliorer son effet sur l'engagement des élèves. C'est à partir de séances filmées en EPS et à l'aide de grilles d'observations du climat de classe et de l'engagement des élèves, fondées dans la littérature, que nous mènerons ces investigations. Leurs résultats permettront de mettre en avant à la fois la singularité de cette recherche, effectuée auprès d'élèves d'un très jeune âge, mais aussi la difficulté d'analyse de sa propre pratique d'entrant dans le métier.

Mots clés :

EPS, cycle 1, TPS, style d'enseignement, soutien de l'autonomie, engagement des élèves

Summary: This report shows a thinking that had been tested with young pupils (2-3 years) from a priority education school. It both intends to make results, which promote the current study on the SDT, and to bring to our training on the field some thoughts and analyses. More precisely, we will try to show how teachers' interpersonal style and the search for new goals to modify it, can improve the way to teach. Moreover, we intend to set goals to modify our teachers' interpersonal style in order to improve its effect on pupils' engagement. We will based our inquiry on filmed physical education instruction that show class climate, pupils' motivation and teacher's interactions with pupils. The results will highlight both the singularity of the study, and also the hardness of analysis of its own teacher's interpersonal style.

Key words: SPE, kindergarten, teacher's interpersonal style, increasing autonomy, pupils 'engagement