

Impact des conditions d'apprentissages en Éducation Physique et Sportive sur le sentiment de compétence des élèves en fonction de leur sexe

Julie Denhaene

▶ **To cite this version:**

Julie Denhaene. Impact des conditions d'apprentissages en Éducation Physique et Sportive sur le sentiment de compétence des élèves en fonction de leur sexe. Education. 2013. dumas-00862837

HAL Id: dumas-00862837

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862837

Submitted on 17 Sep 2013

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.

MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013

MEMOIRE

Impact des conditions d'apprentissages en Education Physique et Sportive sur le sentiment de compétence des élèves en fonction de leur sexe

NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE : Mme Desombre Caroline
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Psychologie

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Denhaene Julie
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 7

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole interne de l'Université d'Artois

Remerciements :

En tout premier lieu, je tiens à remercier Caroline Desombre pour avoir accepté de diriger ce travail. Les conseils, le soutien, l'attention, la patience, et surtout la grande disponibilité dont elle a fait preuve m'ont permis de réaliser ce travail dans les meilleures conditions.

Merci aux élèves et enseignants qui ont participé à cette étude.

Table des matières

Introduction……4

1. Cadre théorique 5

1.1. La motivation..... 6

1.1.1. Définition..... 6

1.1.2. Les modèles de motivation 7

1.2. Le SEP 10

1.2.1. Définition et effets 10

1.2.2. SEP et Sexe 11

1.2.3. Le sentiment de compétence et l'EPS..... 12

1.2.4. Les conditions pédagogiques –travail en situation de coopération et en situation de compétition- motivation et le SEP 13

1.3. Problématique et hypothèses..... 14

2. Le cadre pratique 15

2.1. Contexte..... 15

2.1.1. Participants..... 15

2.1.2. Matériel..... 16

2.2. Indicateurs..... 17

2.3. Procédure..... 18

3. Analyse des résultats..... 20

3.1. Concernant le SEP 22

3.2. Concernant la motivation..... 23

4. Discussion..... 25

4.1. La différence des notes et du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons selon les conditions de passation :..... 25

4.2. L'impact des conditions pédagogiques sur la motivation..... 26

Conclusion……..28

Références bibliographiques…….29

Annexes……..33

Introduction

La question des difficultés scolaires et plus précisément, les difficultés d'apprentissages sont au cœur des débats actuels de l'école. Et pour cause, de nombreux élèves en souffrent et représentent une part importante des individus en situation d'échec scolaire. Il est donc nécessaire pour le professeur de connaître ces difficultés et les différentes méthodes permettant d'y remédier. Ce qui me parait essentiel en tant que futur professeur des écoles.

Notons pour commencer que les difficultés d'apprentissages sont d'origines différentes : elles sont d'une part d'ordre cognitif, à savoir tout ce qui est en lien avec le traitement de l'information mais elles peuvent aussi être d'ordre motivationnel. C'est sur ce point que je vais davantage m'attarder. La représentation du soi scolaire et la motivation sont des facteurs importants dans la réussite des élèves.

De nombreuses recherches ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle SEP, qui sera défini plus loin dans mon mémoire, a un impact sur la motivation à effectuer une tâche.

D'autres études se sont centrées sur les différences de sentiment de compétence des élèves et notamment sur les différences garçons/filles (Pajares, 2005 ; Pajares, Miller & Johnson, 1999, Pintrich & De Groot, 1990).

En tant que futur professeur des écoles, il me semblait intéressant de travailler sur les conditions d'apprentissage. A travers mes recherches et mes lectures, j'ai découvert que les conditions pédagogiques influençaient différemment la motivation et le SEP des garçons et des filles, notamment en français. J'ai donc cherché à en savoir plus et à comprendre comment cela s'influençaient. Il est intéressant de se questionner sur les dispositifs qui permettent d'améliorer ce sentiment d'efficacité personnelle et donc les performances scolaires des élèves afin d'éviter l'échec scolaire et au contraire permettre l'égalité des chances.

Dans ce sens, on pourrait se demander si les enseignants, à travers leur pédagogie, influencent différemment le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation des garçons et des filles ? C'est pourquoi pour mon mémoire, j'ai décidé de mesurer l'impact des conditions pédagogiques sur le SEP et la motivation en Education Physique et Sportive.

Mon étude sera présentée en 4 parties.

Ma première partie sera consacrée au cadre théorique. D'une part les concepts de motivation et de sentiment d'efficacité personnelle seront développés et d'autre part, nous verrons l'impact des conditions pédagogiques et du sexe sur ces deux concepts.

Le cadre pratique avec la présentation des participants, le matériel et la procédure sera exposé dans une seconde partie.

Les résultats de l'expérience et leurs analyses seront détaillés en troisième partie.

Enfin, la quatrième partie sera consacrée à la discussion et à la conclusion.

1. Cadre théorique

La question étant de savoir si les enseignants, à travers leur pédagogie, influencent différemment le SEP et la motivation des garçons et des filles, il me semble nécessaire de s'attarder tout d'abord sur la motivation, en définissant ce concept puis en exposant les recherches sur ce domaine. Quant au sentiment d'efficacité personnelle, il sera défini à la suite en consacrant une partie sur le SEP, le SEP et le sexe, le SEP et l'Education Physique et sportive et un point sur le SEP et la motivation à travers les conditions pédagogiques.

1.1. La motivation

1.1.1. Définition

Les questions sur la motivation sont au centre des défis posés aux acteurs de l'éducation. Selon VIAU (1997) « la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Pour Decy et Ryan (2002), ce ne sont pas les comportements qui influencent la motivation des individus mais plutôt la perception de ces comportements par les individus.

A l'inverse, pour Bandura (2003), la motivation et l'action sont liées au système de croyance contribuant au sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

Le concept de motivation scolaire s'explique en de multiples composantes. On peut la définir comme étant les facteurs qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage et à persévérer face à la difficulté.

Comme le souligne B. Galand, le problème de démotivation à des difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire sont souvent mis en corrélation.

On parle d' « illusion d'incompétence » comme étant la situation selon laquelle, un élève ayant des capacités intellectuelles normale sous-estime ses compétences scolaires *(T. Bouffard, C. Vezeau, R. Chouinard et G. Marcotte).* Les travaux de l'équipe de T. Bouffard montrent que cette illusion d'incompétence se retrouve aussi chez les élèves de l'enseignement primaire. Et ils rappellent que le sentiment de compétence est un facteur clé de la motivation des élèves et par conséquent un atout pour la réussite.

1.1.2. Les modèles de motivation

Des chercheurs se sont intéressés à la motivation pour le travail scolaire. L'enseignant peut jouer un rôle important en ce qui concerne la motivation autodéterminée des élèves si celui-ci met en place un environnement propice à satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des élèves.

Bandura est considéré comme un précurseur en ce qui concerne la prise en compte de l'importance des facteurs motivationnels dans l'apprentissage. Pour lui, la motivation est la conséquence de l'autoefficacité perçue (Self-Efficacity: Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Cervone, 1983). L'adulte ou l'enfant est capable de prévoir des satisfactions issues de ses réussites ou de ses échecs. « La motivation » serait donc de se fixer un but par rapport à une norme personnelle. L'intervalle à combler entre ces deux composantes, crée selon Bandura, la motivation. Selon lui, la motivation peut être affectée de plusieurs manières :

- Par la capacité d'un individu à développer des représentations : la symbolisation
- Par la capacité d'un individu à anticiper ses actions
- Par l'observation : la motivation vicariante intervient « lorsque les conséquences perçues comme positives par les individus qui observent un comportement d'autrui ont tendance à augmenter ce type de comportements. »
- A travers les feedback reçus : une personne modifie son comportement en fonction des retours qu'elle a eu sur son action par exemple.
- Par sa capacité d'auto réflexion.

D'autre part, la recherche de Deci et Ryan (1985, 2002) sur la théorie de l'auto-détermination et de Vallerand (1997) sur la motivation intrinsèque et extrinsèque met en évidence la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à faire ou non une tâche. Il s'agit de satisfaire 3 besoins psychologiques de base : besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Deci et Ryan (2002) mettent en évidence 3 grands types de motivation :

- Motivation intrinsèque : l'individu pratique une activité car il prend plaisir à la faire. Cela se rapproche au concept du flow, élaboré par le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi. Le flow se définit comme « l'état mental atteint par une personne lorsqu'elle est complètement immergée dans ce qu'elle fait, dans un état maximal de concentration. Cette personne éprouve alors un sentiment d'engagement total et de réussite ».

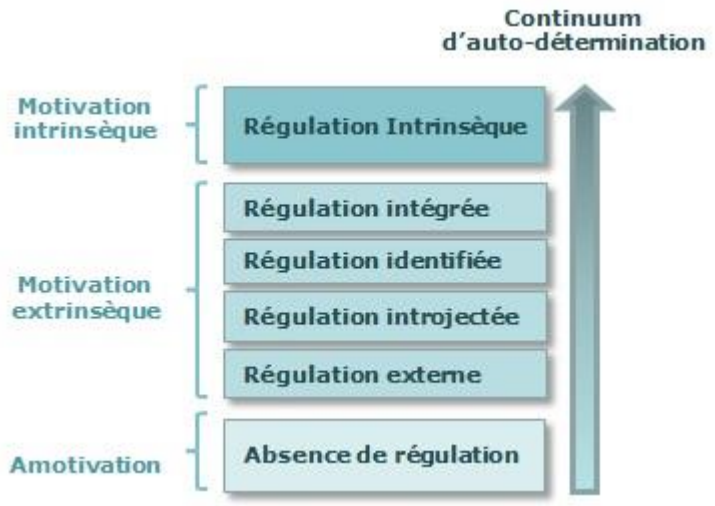
A l'école, il n'est pas rare de voir des élèves pratiquer un exercice par plaisir car ils n'éprouvent aucunes difficultés à le faire.

- Motivation extrinsèque : un individu fait une tâche non pas pour lui-même mais pour en retirer quelques chose qui lui est extérieur, une récompense.

Dans le domaine sportif, de nombreuses personnes pratiquent un sport pour leur santé par exemple. A l'école, certains élèves peuvent travailler dans le but d'avoir une bonne note ou de faire plaisir à leurs parents.

La théorie de Deci et Ryan organise ces motivations entre elles suivant « une échelle continue de régulations ».

Echelle continue de régulation



Définissons ces régulations :

- La régulation externe : « l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition ». Par exemple, « je vais faire telle activité sportive car mon entourage trouve ça bien. »

- La régulation introjectée : ce sont les mêmes pressions externes que pour la régulation externe qui motivent l'individu. Cependant, ici, « le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes tels que le sentiment de culpabilité, des menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son ego ». Par exemple, « je vais faire telle activité sportive car il faut que je fasse su sport pour garder la forme »

- La régulation identifiée : le comportement n'est plus guidé par une pression extérieure à soi mais il est déclenché par le soi. Par exemple, « je vais faire telle activité sportive car elle est importante pour moi et va m'apprendre beaucoup de chose pour le reste de ma vie »

- La régulation intégrée : l'individu va faire une tâche pour laquelle il va en tirer une satisfaction personnelle car elle lui permettra de réaliser des « principes de vie constructifs » du soi.

- Amotivation : C'est l'absence de toutes motivations (Deci et Ryan 2000).

Ce concept a été confirmé dans le contexte de l'activité physique, du sport et de l'éducation physique par Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith et Wang en 2003.

En tant que futur professeur des écoles, il me semble intéressant de travailler en classe en gardant en tête ces éléments théoriques. Ils sont à prendre en compte lors de la mise en place des apprentissages afin d'optimiser la motivation des élèves.

1.2. Le SEP

1.2.1. Définition et effets

Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves se défini par la perception qu'ils ont de leur capacités scolaires. De nombreuses recherches ont montré que le SEP a un impact sur la motivation à effectuer une tâche donnée. Il est important que les enseignants en aient la connaissance et moi-même pour ma future pratique dans le sens où il faudra s'interroger sur les dispositifs qui permettraient d'améliorer ce SEP et ainsi les performances scolaires.

Bandura a travaillé sur ce concept. Pour lui, le SEP est : « La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (2003, cité par Fabien Fenouillet dans « La motivation », 2003,53).
Il s'agit donc de ce que l'individu croit qu'il va arriver.

Diverses recherches ont été faites sur ce sujet. Notons par exemple celle de Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) qui ont défini le SEP comme étant « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter ». Autrement dit, c'est les croyances des gens concernant leur capacité à accomplir une tâche avec succès.

Bandura a développé une théorie qui met en lien le SEP et la motivation : la théorie sociale cognitive (TSC). Celle-ci fait intervenir une interaction entre trois composantes agissant deux à deux : La personne, le comportement et l'environnement. Par exemple, un individu a une perception de ses capacités à exécuter une tâche qui va influencer et déterminer son comportement. Par conséquent il décidera ou non de s'engager dans cette tâche en fonction du SEP qu'il a de lui- même. Par conséquent, nous pouvons affirmer que le SEP est en lien avec la motivation.

Cette théorie permet de noter l'impact du SEP des élèves sur leurs réussites scolaire. Ceci a été par ailleurs montré dans la thèse de MASSON Julien sur le « buts d'accomplissement, SEP et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? »

L'interprétation des réussites ou échecs conditionne la croyance des individus en leur capacité à produire une tâche. Les élèves s'engageraient naturellement dans les tâches qu'ils jugent à leur portée et éviteront les activités qu'ils perçoivent comme « menaçantes » même s'ils en sont capables. Le SEP n'est donc absolument pas lié aux compétences réelles que possède l'élève.

Notons aussi que le SEP est également influencé par le contexte d'évaluation.
Par conséquent, si les enseignants pouvaient agir sur le sentiment d'efficacité personnelle, cela permettrait d'aider tous les élèves et surtout ceux en échec à pallier leurs difficultés. Ceci fait référence à la compétence professionnelle n°6 de l'enseignant: Prendre en compte la diversité des élèves.

1.2.2. SEP et Sexe

Selon les études menées sur le sentiment d'efficacité personnelle et le sexe, les avis divergent. De manière générale, le SEP des garçons est supérieur à celui des filles (Joët, Usher & Bressoux, 2011). Cette différence de sentiment de compétence est souvent conforme aux stéréotypes en particulier dans des disciplines sexe-typées. Plus précisément, pour une discipline typée plutôt pour les garçons, il semblerait qu'ils aient un SEP plus élevé que les filles et inversement, pour une discipline comme le français, les filles auraient un SEP plus élevé que les garçons.

De plus, il a été montré que les enseignants ont une influence sur le SEP des élèves. Ils ont tendance, inconsciemment, à encourager ces stéréotypes.

1.2.3. Le sentiment de compétence et l'EPS

Depuis plusieurs années, des études sont faites sur le concept des *rôles sociaux sexuellement typés.* L'importance de ces rôles sexués a été soulignée dans plusieurs modèles théoriques dont l'un montre que le choix d'une activité type, *discipline scolaire ou activité sportive* par exemple, dépendait des attentes de succès des individus et de la valeur qu'ils accordent à l'activité en question. Selon *Eccles et ses collaborateurs*, les attentes et les valeurs seraient elles-mêmes déterminées en partie par l'identité sexuelle. Le sport en tant que pratique sociale ne fait pas exception à ce marquage sexuel.

Notons que le sport ne concerne pas une seule pratique mais peut se faire de façon collective ou individuelle, compétition ou loisir, etc…Dans ce sens, il faut être vigilant aux types de sports et aux modalités de la pratique que l'on propose à une classe.

C'est pour cela que dans l'expérience, j'ai choisi un sport non sexe typé afin d'éliminer ce facteur parasite.

Les résultats de l'Etude sur « les relations entre les théories implicites, les orientations motivationnelles et la tendance à reporter des comportements d'autohandicap » menée selon le modèle de Dweck suggèrent l'intérêt pour un enseignant de développer un climat motivationnel orienté vers l'apprentissage et la maîtrise en EPS pour réduire l'autohandicap.

Il a aussi été montré que le sport est un moyen de progresser, de renforcer le désir de travail. De plus, les travaux de Walling et Duda en 1995 mettent en évidence que l'EPS permet d'améliorer la santé et le bien-être des élèves, renforce le désir de maîtrise et contribue au développement des habilités motrices et à l'importance de l'effort et de la persévérance.
Dans ce sens, un enfant apprendrait à être persévérant et à fournir un effort considérable afin d'arriver à se dépasser.

Les cours d'éducation physique et les compétences sportives sont des activités qui permettent le développement intégral des élèves.

GONI Alfredo et Luis M. Zulaika ont montré qu'il y avait une relation entre la pratique sportive scolaire et le concept de soi, qui joue un rôle très important dans le développement de la personnalité. En effet, si son concept de soi est positif, on aura tendance à avoir un bon fonctionnement social et professionnel, une satisfaction personnelle et un sentiment de bien-être.

« On attend de l'EPS qu'elle contribue à la formation équilibrée et intégrale de la personnalité, au développement biologique, cognitif, affectif et relationnel, qu'elle favorise la connaissance de soi et le contrôle de soi et qu'elle suscite des qualités comme la générosité, la loyauté, le désir de dépassement, l'esprit de coopération, la persévérance. Surtout, la pratique sportive et l'exercice physique doivent favoriser le développement du concept de soi. »

Notons aussi que selon les propos de Le Breton, L'EPS est une manière de donner une meilleure estime de soi en apprenant à se situer au sein d'un groupe. La réussite procure un sentiment de valeur personnelle, de goût de vivre renouvelé.

1.2.4. Les conditions pédagogiques –travail en situation de coopération et en situation de compétition- motivation et le SEP

D'après Vallerand (1997), la motivation des élèves dépend du climat motivationnel mis en place par l'enseignant dans sa classe. Il serait donc nécessaire que le professeur instaure un climat propice aux apprentissages.

Les choix pédagogiques des enseignants ont un impact quant à l'ampleur des différences garçons-filles au niveau du sentiment de compétence et de la réussite des élèves (Duru-Bellat, 1995, 2010). Les situations pédagogiques impliquant une compétition avantagerait les garçons, à l'inverse pour les situations de coopération. En effet, en éducation physique et sportive, une majorité d'enseignants favorisent les garçons à travers certaines valeurs sportives telles que la compétition, la domination, et au contraire ils ont tendance à mettre en échec les filles.

Notons aussi que J-L. Gurtner, A. Gulfi, I. Monnard et J. Schumacher ont envisagé différents moyens de motiver les élèves en travaillant sur la nature des tâches scolaires ou les situations pédagogiques mises en place par exemples. Ils en ont conclu que le sentiment de compétence, le plaisir éprouvé à l'école et le sentiment d'utilité sont des facteurs clés pour soutenir la motivation des élèves.

Il semblerait donc qu'il faille travailler sur cette équité de sexe et prendre en considération les conditions d'apprentissage lors de la mise en place des apprentissages pour éviter ce problème.

Pour mon étude, j'ai donc veillé à ce que les groupes soient hétérogènes, et que les groupes ne soient pas faits par affinité Afin de ne pas influencer différemment la compétition et la coopération.

1.3. Problématique et hypothèses

A partir de ces constats, je me suis posée plusieurs questions qui m'ont amené à la problématique suivante: Est-ce que les conditions d'apprentissages (compétition interindividuelle ou coopération) en EPS influencent le sentiment de compétence des élèves en fonction de leur sexe ?

Dans cette étude, nous souhaitons montrer que la pratique pédagogique des enseignants module le SEP scolaire en EPS des garçons et des filles. Plus spécifiquement, en activité non sexe-typée en sport, les garçons devrait avoir un meilleur SEP que les filles suite à une situation de compétition interindividuelle. Cependant le SEP scolaire en EPS des garçons ne serait pas supérieur à celui des filles suite à une situation de coopération.

A travers cela, nous verrons aussi si la motivation des garçons et des filles est influençait par les conditions pédagogiques.

En d'autres termes, nous posons les hypothèses suivantes : les garçons devraient avoir un meilleur SEP en activité non sexe-typée en sport que les filles à la fois en situation de compétition interindividuelle et en situation de coopération intergroupe. Et les garçons devraient avoir un meilleur SEP en activité non sexe-typée en sport que les filles en situation de compétition interindividuelle et les filles en situation de coopération intergroupe.

En référence à l'article de Fontayne, Sarrazin et Famose (2002), les activités appropriées au deux sexes sont : Athlétisme, Badminton, Course d'orientation, Natation, Tennis, Volley-ball.

2. Le cadre pratique

2.1. Contexte

2.1.1. Participants

Les participants sont des élèves issus de deux classes de cycle 3, d'une école de Tourcoing. Mon choix de cycle s'explique de plusieurs façons :

- le type de matériel utilisé : les enfants doivent être capables de lire le questionnaire et d'y répondre de façon autonome. Dans le cas contraire, il est possible d'influencer leurs réponses en leurs expliquant des notions.
- Les élèves doivent être aussi capables de se décentrer d'eux même afin de mener à bien le travail en coopération. Les élèves de cycle 1 et de cycle 2 ont encore un trop grand égocentrisme (Piaget).
- L'âge des individus : il a été démontré que le sentiment d'efficacité se modifie avec l'âge. Les jeunes enfants situent mal leur niveau de compétence et ont tendance à le surestimer.

Ainsi, une classe de vingt-six élèves de cycle 3 (CM2)- 11 filles et 15 garçons- et une autre classe de vingt-six élèves de cycle 3 (CM1)- 13 filles et 13 garçons ont participé volontairement à cette étude. Ils étaient âgés de 9 à 11ans. Pour tous les élèves, le consentement écrit des parents a été obtenu pour la participation de leur enfant.

2.1.2. Matériel

Le matériel le plus adapté pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle est le questionnaire afin de demander aux élèves dans quelles mesures ils ont été capables de réaliser une tâche. Cependant, il doit être adapté à des élèves de primaire, et surtout de cycle 3.

C'est pourquoi j'ai utilisé le questionnaire d'auto-efficacité réalisé par Julien Masson 2011 adapté à l'école et à l'EPS pour mesurer le SEP (*Annexe 1*).
Ce questionnaire est composé de 5 affirmations. Les élèves devront entourer un chiffre de l'échelle qui va de (1) tout à fait faux à (6) tout à fait vrai pour chaque item. Le SEP scolaire en EPS est obtenu à partir de la moyenne des réponses des élèves sur l'échelle des cinq affirmations suivantes : « j'arrive toujours à faire les exercices en sport », « j'arrive à me concentrer sur les exercices en sport à l'école », « je comprends les exercices en sport», « j'arrive à me motiver pour faire les exercices en sport », « je suis capable de m'organiser pour faire les exercices de sport à l'école ».

La motivation des élèves en EPS a été mesurée par l'outil de l'Echelle de motivation de Frédéric Guay, Julien Chanal, Catherine F. Ratelle, Herbert W. Marsh, Simon Larose and Michel Boivin (*Annexe 2*). Il est composé de 16 affirmations sur lesquels l'élève doit se positionner à partir d'une échelle allant de (1) ne correspond pas du tout à (7) correspond exactement. Ces seize items sont : « parce que cette activité est vraiment plaisante », « parce que j'ai choisi de la faire pour mon bien », « parce que je sens qu'il faut que je la fasse », « je ne sais pas, je ne vois pas ce que cela me procure », « parce que je me sens bien en faisant l'activité », « parce que je crois que cette activité t importante pour moi », « parce que je suis supposée la faire », « je fais l'activité, mais je ne suis pas sûre si cela en vaut la peine », « parce que je trouve cette activité intéressante », « par décision personnelle », parce que c'est quelque chose que je dois faire », «je fais l'activité, mais en me demandant si je dois la poursuivre », « parce que je trouve cette activité agréable », « parce que je trouve que cette activité est bonne pour moi », « par ce que je n'ai pas d'autres choix que de la faire », « ,il y a peut-être de bonne raisons pour faire cette activités, mais personnellement je n'en vois pas ».

A l'aide de cette échelle, on peut mesurer quatre sous dimensions de la motivation définies précédemment : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et l'amotivation.

2.2. Indicateurs

- La motivation intrinsèque : Elle est mesurée à partir des items suivants : (1) « parce que cette activité est vraiment plaisante », (5) « parce que je me sens bien en faisant l'activité », (9) « parce que je trouve cette activité intéressante » ; (13) « parce que je trouve cette activité agréable ».

- La régulation identifiée : Elle sera calculée à partir des items suivants : (2) parce que j'ai choisi de la faire pour mon bien, (6) « parce que je crois que cette activité est importante pour moi », (10) « par décision personnelle » et (14) « parce que je trouve que cette activité est bonne pour moi ».

- La régulation externe : Elle sera mesurée grâce aux items suivants : (3) « parce que je sens qu'il faut que je la fasse », (7) »parce que je suis supposée la faire », (11) « parce que c'est quelque chose que je dois faire », (15) « parce que je n'ai pas d'autres choix que de la faire ».

- L'amotivation : on la calculera à partir des items suivants : (4) « je ne sais pas ; je ne vois pas ce que cela me procure » ; (8) « je fais l'activité, mais je ne suis pas sûre si cela en vaut la peine » ; (12) « je fais l'activité, mais en me demandant si je dois la poursuivre » ; (16) « il y a peut-être de bonnes raisons pour faire cette activité, mais personnellement je n'en vois pas ».

2.3. Procédure

Les participants ont passé deux fois le même questionnaire à une semaine d'intervalle afin de ne pas influencer les réponses.

La première classe était d'abord placée en situation de compétition interindividuelle. Les consignes étaient préparées à l'avance dans le but d'insister sur le contexte de compétition. Cette phase était suivie du questionnaire afin de répondre en fonction de ses ressenties immédiatement après la tâche. Une semaine après, cette même classe était cette fois ci placée en situation de coopération. Là aussi, les consignes devaient être soignées pour mettre l'accent sur l'entraide. Le même questionnaire que la fois précédente leur était proposé à la fin de cette tâche.

Pour la seconde classe, le principe était le même sauf que les élèves passaient d'abord en coopération puis une semaine après, en compétition. Cela signifie qu'il faut le même exercice et les mêmes consignes strictement. (*Les consignes pour chaque situation sont en annexe 3).*

De plus, j'ai insisté sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Que toutes les réponses étaient bonnes s'ils répondaient toujours ce qu'ils pensaient vraiment.

Pour induire ces situations, je suis partie de la situation de référence « le jeu du déménageur » qui est non sexe-typé mais j'ai placé les élèves dans des situations d'apprentissage différentes :

- Dans la situation de compétition, il s'agissait de courir le plus vite possible pour déménager le plus de balles d'une caisse à l'autre. Les élèves partent en même temps et de la même ligne de départ. Celui qui a ramené le plus de balles selon le temps imparti, a gagné.
- Pour la situation de coopération, il s'agissait là aussi de déménager des balles, d'une caisse à l'autre, mais cette fois ci en équipe (contrainte de faire participer tout le monde). L'équipe qui ramène le plus de balles remporte la partie.

Suite à la deuxième passation, les élèves devaient indiquer leur prénom, leur âge et leur sexe. Ces informations pouvant nous servir ultérieurement afin de compléter les hypothèses.

Dans le même temps, les enseignants des classes devaient donner une note de 0 à 20 pour chaque élève, qu'ils reporteraient sur leur moyenne du trimestre. Ces notes n'étaient pas connues des élèves.

Limites et difficultés de l'étude :

La grosse difficulté de cette étude est de neutraliser tous les facteurs parasites susceptibles de fausser les résultats.

C'est pour cela qu'il était préférable que ce ne soit pas l'enseignant titulaire de la classe qui s'occupe de la passation des questionnaires. Dans le cas contraire, les élèves ont tendance à vouloir « faire plaisir » à leur professeur et cherchent ainsi à répondre au questionnaire, non pas par leurs propres impressions, mais par ce qu'ils pensent convenir à l'enseignant. De plus, il était important de rappeler régulièrement que ce n'était pas une évaluation, que ce n'était pas noté, qu'il n'y avait pas mauvaises ou de bonne réponses et qu'il fallait juste répondre sur ce que l'on ressentait.

Soulignons aussi l'intérêt de préparer les consignes à l'avance et de manière précises, pour que lors de la passation des questionnaires, on ne doit pas insister sur un complément d'information qui pourrait influencer les réponses des élèves.

En ce qui concerne mon étude, les élèves se sont portés très volontaires. De plus, les mêmes élèves étaient présents lors des deux passations.

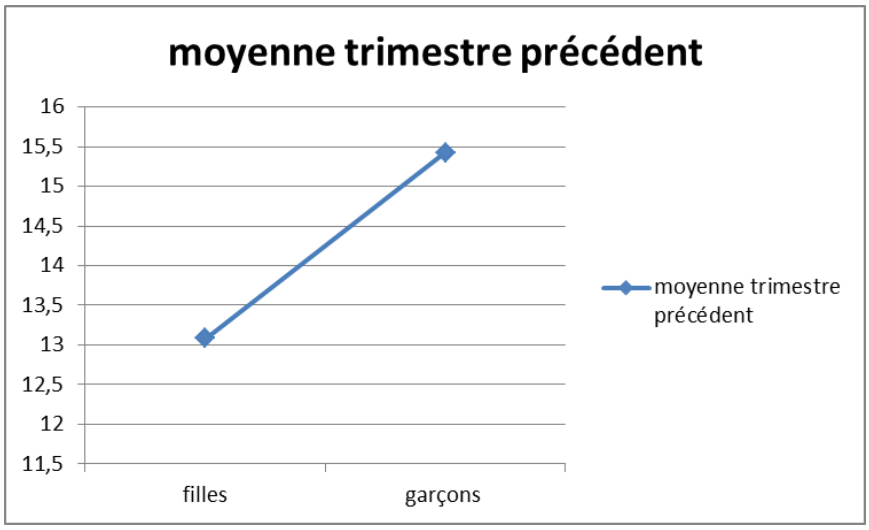
3. Analyse des résultats

Les résultats ont été analysés de plusieurs façons :

- Premièrement, nous avons effectué une analyse de variance à partir du logiciel de traitement de données « STATISTICA ».
- De plus dans le but de vérifier les données, j'ai fait une analyse croisée dynamique avec Excel.
- L'ANOVA (analyse de la variance) est un test statistique permettant de vérifier que plusieurs échantillons sont issus d'une même population.

Nous avons, dans un premier temps, comparé la moyenne en EPS sur le trimestre précédent en fonction du sexe de l'élève. L'analyse révèle que les garçons (M = 15.43) ont de meilleurs résultats que les filles (M = 13.8 ; t37 = 3.98 ; p < .001)
(Voir graphique 1)

	Moyenne trimestre précédent
Filles	13,083
Garçons	15,428

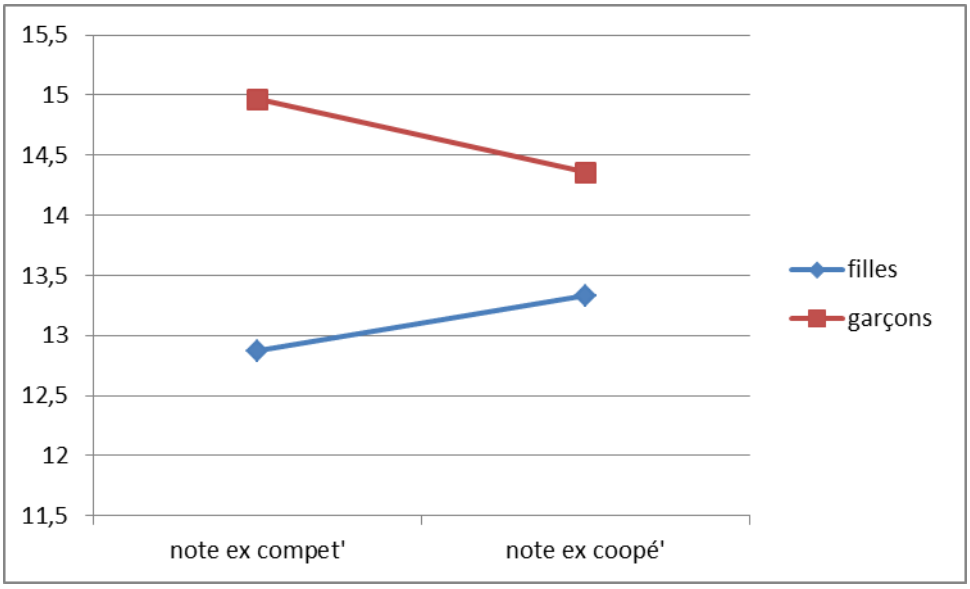


Graphique 1 : Moyenne en EPS des filles et des garçons au trimestre précédent

Dans un second temps, nous avons comparé la réussite des élèves estimée par l'enseignant en fonction du sexe et de la condition pédagogique. Il est important de souligner que l'évaluation n'a pas été communiquée aux élèves ; seule l'expérimentatrice a eu accès à cette information.

En tout premier lieu, l'analyse révèle que les garçons (M = 14.66) réussissent mieux que les filles (M = 13.1, $F(1, 50)=7,42$; p=.009). Par ailleurs, nous obtenons une interaction sexe x condition pédagogique ($F(1, 50) = 18.99$; $p < .0001$). L'analyse des contrastes montre que les garçons réussissent mieux en compétition qu'en coopération et les filles l'inverse. *(Voir le graphique 2)*

	Note à l'exercice en compétition	**Note à l'exercice en coopération**
Filles	12,875	13,3333
Garçons	14,96429	14,35714



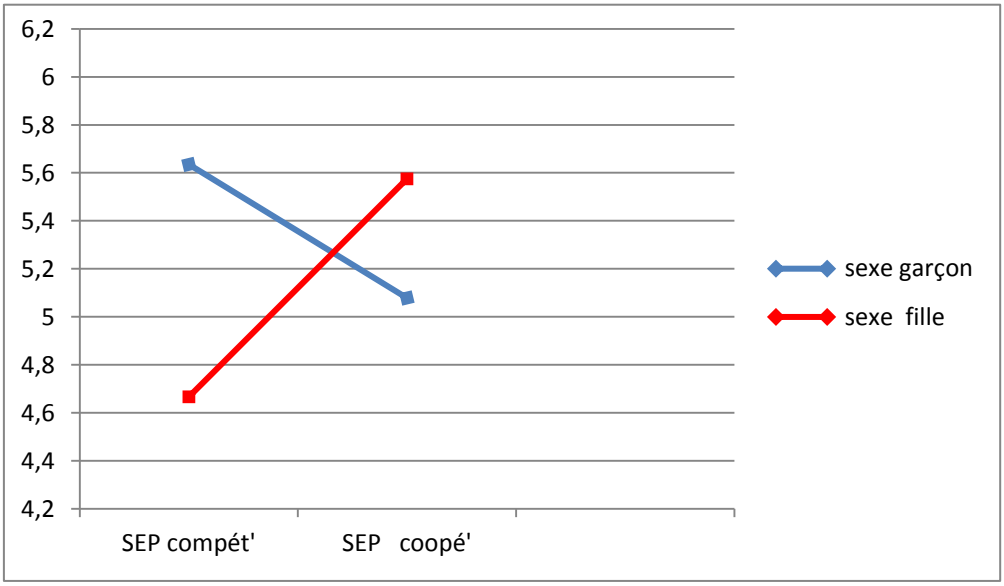
Graphique 2 : notes des garçons et des filles en situation de compétition et en situation de coopération

Puis, nous avons réalisé une analyse de variance avec deux facteurs : un facteur intra-sujet qui correspond aux conditions de passation du SEP et de la motivation scolaires en EPS dans une discipline non sexe-typée (compétition ET coopération) et un facteur inter-sujet qui correspond au sexe des participants (fille OU garçon).

3.1. Concernant le SEP

Conformément à notre hypothèse, l'analyse révèle qu'il y a une interaction entre les conditions de passation et le sexe des répondants ($F(1, 50) = 40.69$; $p < .00001$). Le graphique 3 et l'analyse des contrastes indique que en situation coopérative, les filles ont un meilleure SEP que les garçons ($p < .0001$) alors qu'en situation compétitive, les garçons ont un meilleur SEP que les filles ($p < .0001$)

	SEP compétition	SEP coopération
Sexe garçon	5,635714	5,078571
Sexe fille	4,666667	5,575



Graphique 3 : Moyenne du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons en fonction des conditions de passation (en compétition ou en coopération)

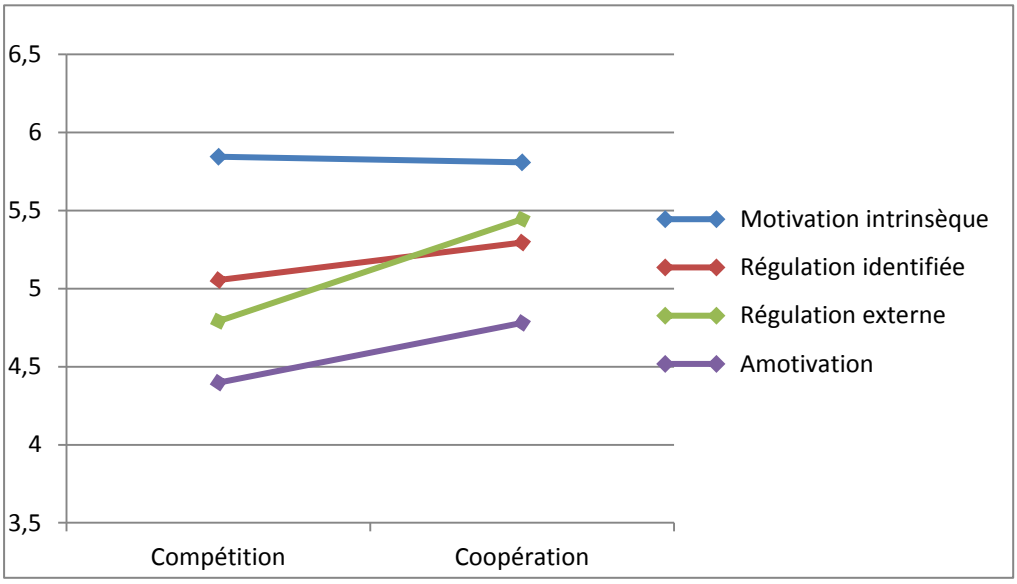
3.2. Concernant la motivation

Contrairement à notre hypothèse, l'interaction sexe x condition pédagogique n'est pas significative sur la motivation ($F(1, 50) < 1$; *ns*). Plus précisément, en coopération, les filles ont un score de motivation générale de 5.25 et les garçons de 5.41. En compétition, les filles ont un score de motivation générale de 5.19 et les garçons de 4.85.

L'ANOVA révèle des effets non attendus. Tout d'abord, la motivation des élèves est plus importante en coopération (M = 5.33) qu'en compétition (M = 5.02).

Cet effet des conditions pédagogiques est cependant différent en fonction des sous-dimensions concernées.

	Compétition	Coopération
Motivation intrinsèque	5,84375	5,808036
Régulation identifiée	5,054315	5,295387
Régulation externe	4,790923	5,443452
Amotivation	4,397321	4,779765

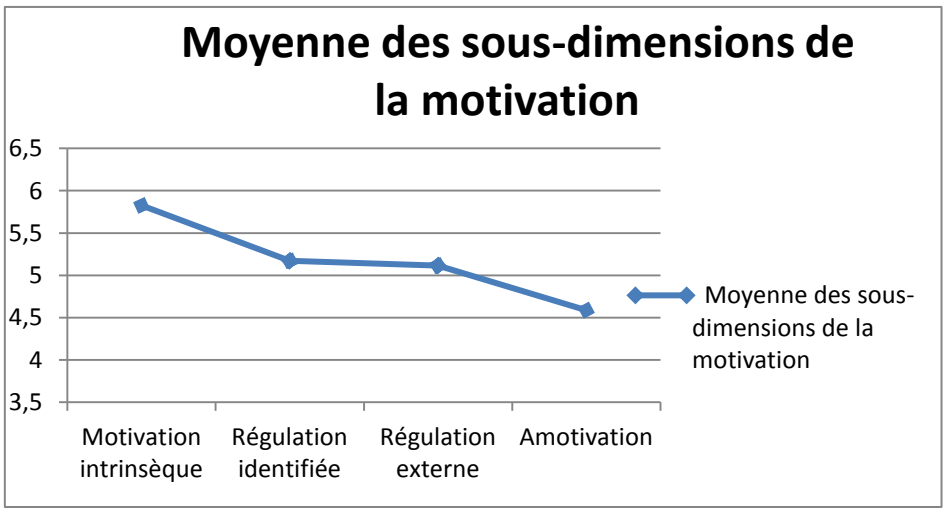


Graphique 4 : Moyenne des sous dimensions de la motivation des élèves en situation de compétition et en situation de coopération

Le graphique 4 et les contrastes montrent que les conditions pédagogiques n'ont d'impact que pour la régulation externe et l'amotivation ($p < .05$). La motivation intrinsèque et la régulation identifiée ne sont, quant à elles, pas sensibles aux conditions de passation.

Par ailleurs, les élèves ont des scores aux sous-dimensions de la motivation différents ($F(3, 150) = 17.61$; $p < .0001$). Plus précisément, le graphique et les contrastes montrent que la régulation identifiée et régulation externe ont un score moyen par rapport aux autres dimensions et sont inférieures à la motivation intrinsèque ($p < .05$) et supérieure à l'amotivation ($p < .05$). La motivation intrinsèque est, quant à elle, supérieure aux autres dimensions et l'amotivation inférieure aux autres dimensions ($p < .05$).

	Moyenne des sous-dimensions de la motivation
Motivation intrinsèque	5,825893
Régulation identifiée	5,174851
Régulation externe	5,117188
Amotivation	4,588542



Graphique 5 : Moyenne des sous-dimensions de la motivation

4. Discussion

Cette étude a permis d'observer si le fait de travailler avec des conditions pédagogiques différentes, à savoir travail en compétition interindividuelle ou en coopération intergroupe, a un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, c'est-à-dire si les élèves ont leur sentiment d'efficacité personnelle qui s'améliore lorsqu'ils sont dans des conditions pédagogiques différentes.

4.1. La différence des notes et du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons selon les conditions de passation :

A travers les résultats, nous pouvons confirmer que :

Conformément aux stéréotypes, les garçons sont meilleurs en sport que les filles quelques soit les conditions pédagogiques : moyenne en EPS au trimestre précédent : 15.5 pour les garçons et 13 pour les filles.

S'il on s'intéresse davantage à leurs notes en fonction des situations pédagogiques dans une activité sportive non sexe-typée, les garçons réussissent mieux en compétition (moyenne de 15 environ) qu'en coopération (moyenne de 14.4). Pour les filles, les résultats sont inversés : elles réussissent mieux en coopération (moyenne de 13.3 environ) qu'en compétition (moyenne de 12.9 environ). Ces résultats viennent compléter le point précédent : quelques soit l'activité sportive ou les conditions pédagogiques, les garçons ont un meilleur résultat que les filles.

Ces constats nous renvoient à ceux mis en avant dans l'article « Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ? » de Bénédicte Gendron (2007,6). Dans cet article, il est notifié que les parents ont tendance à davantage encourager les garçons à prendre des risques physiques et sociaux que les filles. Cela serait un argument pour justifier l'intérêt des garçons et leurs performances en situation de compétition.

Ceci est à rapprocher de de l'article « Bon ou mauvais élève » paru dans la revue Sciences Humaines en octobre 2003, Pascal Huguet précise que la société a tendance à pousser les garçons à la compétition et les filles à la coopération. Les filles « maîtrisent mieux les relations sociales que les garçons ».

En effet, il semblerait que les filles se sentent davantage concernées par la diffusion des règles de la vie sociale.

Comme il l'a été démontré à travers différentes études, notamment celles exposées dans la partie théorique de ce mémoire, les garçons ont un sentiment d'efficacité personnelle supérieur à celui des filles en situation de compétition interindividuelle (moyenne du SEP : environ 5.6 pour les garçons et environ 4.7 pour les filles). Contrairement aux filles dont le sentiment d'efficacité personnelle est supérieur à celui des garçons en situation de coopération (moyenne du SEP : environ 5.08 pour les garçons contre environ 5.57 pour les filles).

4.2. L'impact des conditions pédagogiques sur la motivation

Les résultats de cette étude n'ont montré aucune corrélation significative de l'impact des conditions pédagogiques sur la motivation. Cependant, d'après ces mêmes résultats, les élèves semblent être davantage motivés lors d'une situation de coopération. Cela peut s'expliquer de par les interactions sociales qu'ils ont entre eux. Ils doivent établir des stratégies collectives afin de réussir la tâche demandée et s'entraider. Le fait de travailler en coopération développe une dynamique de groupe.

Néanmoins, nous avons souligné, lors de l'analyse des résultats, que les conditions pédagogiques avaient un impact sur la régulation externe et sur l'amotivation. Plus précisément, ces deux sous-dimensions sont supérieures pour les élèves en situation de coopération qu'en situation de compétitions interindividuelle. En effet, lorsqu'ils sont placés en situation de coopération, les enfants ne s'engagent pas seul dans l'exercice. Ils s'investissent pour le groupe et non pas forcément pour eux même.
Tandis qu'en situation de compétition, ils ont le choix de vouloir gagner ou non, et ce choix n'affectera que leur propre personne.

De plus, la motivation intrinsèque étant supérieures pour les élèves quelques soit les situations pédagogiques montre que les élèves prennent plaisir à faire du sport à l'école. Cette pratique est nécessaire pour le bien-être des enfants.

Au cycle 3, le travail en coopération permettrait d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves lors d'une activité sportive. Ceci est à prendre en compte par les enseignants et par moi-même pour ma future pratique car cela permettrait d'augmenter les compétences des élèves en EPS et ainsi les résultats scolaires.

Cependant, à l'école, on ne peut pas systématiquement faire du travail en coopération. Et ceci est à relativiser qu'en au domaine d'enseignement. En effet, une étudiante de master 2 a fait ces mêmes recherches en essayant de montrer que les conditions pédagogiques (travail de groupe ou travail individuel) en mathématiques avaient un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle en fonction du sexe. Ces résultats étaient moins significatifs.

Il semblerait donc, que pour les filles possédant un SEP faible, il serait judicieux de les placer davantage en situation de coopération, avec les élèves dont le SEP est élevé. Pour ces derniers, leur motivation intrinsèque étant plus importante, cela permettrait d'améliorer l'amotivation des élèves ayant un SEP faible et par conséquent, il s'impliquerait davantage dans une activité. Tandis que pour les élèves dont le SEP est dans la moyenne, les conditions pédagogiques n'influent que très peu étant donné que la motivation est presque équivalente.

Pour ma future pratique je tâcherai donc à faire des groupes hétérogènes afin de faire progresser tt le monde.

On pourrait envisager de faire du travail de groupe avec au sein d'un groupe d'élèves ayant un faible SEP et d'autre ayant un SEP élevé afin de mettre en place des conflits sociocognitifs et apprendre davantage de nouvelles compétences en favorisant les débats.

Conclusion

Cette étude a montré qu'il y avait effectivement un impact des conditions pédagogiques en EPS sur le sentiment d'efficacité personnelle en fonction du sexe.

Cependant, rien de significatif n'a était retenu en ce qui concerne l'impact sur la motivation des élèves. Néanmoins, soulignons le fait que motivation externe et l'amotivation ont tendance à être supérieures en situation de coopération intergroupe.

Cette étude a de plus mis en avant le fait que la passation des consignes était primordiale et que les élèves doivent comprendre les enjeux de ces deux conditions pédagogiques pour ne pas influencer et fausser les résultats.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et périodiques :

BIGEON C., BLANCHARD S., MARRO C., VOUILLOT F., 2002, Sentiments d'efficacité personnelle, obstacles ou leviers pour l'orientation des filles et des garçons ?, *L'orientation, contraintes et liberté.*

BUFFARD-BOUCHARD T., 1992, *Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture,* Enfance, Tome 45 n°1-2, 63-78.

FELOUZIS G., 1993, Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 34-2, 199-222.

FENOUILLET F., 2003, *La motivation*, Paris, Dunod, 53-56.

FERRAND C., 2006, Relations entre les théories implicites, les orientations motivationnelles et la tendance à reporter des comportements d'autohandicap en EPS chez les élèves de collège, *CAIRN.INFO.*

GALAND B., 2006, Réussite scolaire et estime de soi, *Revue des Sciences humaines : l'école en question,* hors-série n°5, 65-68.

GALAND B., VANLEDE M., 2004, Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, hors-série n°29, 4-14.

GENDRON B., 2007, Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école, *Tréma*, 32, 39-47.

GONI A., Zulaika L.M., 2001, l'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi, *CAIRN.INFO.*

HUGUET P., 2003, Bon ou mauvais élève ?, *Revue des Sciences Humaines : l'éducation, un objet de recherches*, 142.

LE BRETON David, Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques, *CAIRN.INFO, 2003*

MARTINOT D., 2001, Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, 483-502.

Thèses, conférences, congrès :

Thèse : MASSON J., 2011, *But d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Thèse : HEUTTE J., 2011, *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Conférence : BRESSOUX P., 2009l, *Approche psychologique de l'enfant et estime de soi »*, Université Pierre Mendes France à Grenoble.

Sites internet :

DENJEAN M., 2006, *La motivation*, site du CEDIP, 11.
http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Motivation_v5_cle062385.pdf

HEUTTE J., 2011, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bloc-notes de Jean Heutte.
http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article 13

Annexe 1 : questionnaire d'auto-efficacité adapté à l'école et à l'EPS

Consigne *: Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible-en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses*

1	2	3	4	5	6
Tout à fait faux	Plutôt faux	Un peu faux	Un peu vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai

J'arrive toujours à faire les exercices en sport	1	2	3	4	5	6
J'arrive à me concentrer sur les exercices en sport à l'école.	1	2	3	4	5	6
Je comprends les exercices en sport.	1	2	3	4	5	6
J'arrive à me motiver pour faire les exercices en sport.	1	2	3	4	5	6
Je suis capable de m'organiser pour faire les exercices de sport à l'école.	1	2	3	4	5	6

PRENOM :_____

AGE :_____

SEXE :_____

Annexe 2 : Echelle de motivation

Consigne *: Les 16 énoncés suivants représentent des raisons pour lesquelles les gens font une activité. Indique à quel point elles peuvent s'appliquer à toi en encerclant le chiffre le plus approprié.*

1	2	3	4	5	6	7
Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement

POURQUOI FAIS-TU CETTE ACTIVITÉ ACTUELLEMENT?

...Parce que cette activité est vraiment plaisante.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que j'ai choisi de la faire pour mon bien.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je sens qu'il faut que je la fasse	1	2	3	4	5	6	7
...Je ne sais pas; je ne vois pas ce que cela me procure.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je me sens bien en faisant l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je crois que cette activité est importante pour moi	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je suis supposé-e la faire.	1	2	3	4	5	6	7
...Je fais l'activité, mais je ne suis pas sûr-e si cela en vaut la peine.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je trouve cette activité intéressante.	1	2	3	4	5	6	7
...Par décision personnelle.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que c'est quelque chose que je dois faire.	1	2	3	4	5	6	7
...Je fais l'activité, mais en me demandant si je dois la poursuivre.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je trouve cette activité agréable.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je trouve que cette activité est bonne pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
...Parce que je n'ai pas d'autres choix que de la faire.	1	2	3	4	5	6	7
...Il y a peut-être de bonnes raisons pour faire cette activité, mais personnellement je n'en vois pas.	1	2	3	4	5	6	7

Annexe 3 : Consignes de passation

Compétition entre les élèves
L'enseignant dit : « Bonjour, aujourd'hui, nous allons travailler sur XXX *(décrire l'exercice).* Je vais vous demander de travailler seul pour apprendre de nouvelle chose. Il est important, pour cet exercice, de travailler seul. Je vais vous demander d'essayer de faire le mieux possible cet exercice et le plus rapidement possible. Nous verrons qui réussit le mieux. Attention, c'est la compétition entre vous. Vous êtes prêts ? Top !! »
Donnez la consigne de l'exercice.
L'exercice ne doit pas nécessairement être long
Une fois la situation d'apprentissage c ompétitif terminée, leur distribuer le questionnaire.

Je vais maintenant vous demander de me dire ce que vous avez pensé de cette séance de travail. Pour cela, nous vous demandons de répondre à plusieurs questions.
Cet exercice n'est pas noté. Il n'y a ni bonne ni de mauvaise réponse, vos réponses seront toujours bonnes si vous répondez toujours ce que vous pensez vraiment.
Tu vas devoir me dire dans quelle mesure les phrases s'appliquent à toi. Pour cela, tu devras entourer le chiffre qui te correspond.

Je vous propose de faire un exemple ensemble. *(projeter la phrase ou sur un transparent)*

POURQUOI FAIS-TU CETTE ACTIVITÉ ACTUELLEMENT?

PARCE QUE ELLE M'AMUSE BEAUCOUP

1	2	3	4	5	6	7
Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennemen t	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement

Si tu penses que

Si cela ne te correspond pas du tout, elle ne t'amuse pas du tout, il faut entourer la case 1 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond très peu, elle ne t'amuse que très peu, il faut entourer la case 2 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond un peu, elle ne t'amuse qu'un peu, il faut entourer la case 3 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond moyennement, elle t'amuse moyennement, il faut entourer la case 4 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond assez, elle t'amuse assez, il faut entourer la case 5 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond beaucoup, elle t'amuse beaucoup, il faut entourer la case 6 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond exactement, elle t'amuse énormément, il faut entourer la case 7 (*montrer sur l'échelle*)

Lorsque vous avez terminé, vous retournez votre feuille et attendez que je la ramasse.

Avez-vous des questions ? N'hésitez pas à me solliciter si vous avez des questions.

Coopération

Les élèves doivent être placés en petit groupe de 4-5 élèves. Veillez à mélanger les garçons et les filles. Pas de groupe ségrégué.

L'enseignant dit : « Bonjour, aujourd'hui, nous allons travailler sur XXX *(décrire l'exercice).* Je vais vous demander de travailler en petit groupe pour apprendre de nouvelles choses. Vous devez échanger entre vous pour discuter des réponses. Il est important que vous travailliez ensemble. Vous ne pouvez réussir l'exercice si vous ne coopérez pas entre vous. A la fin, chaque groupe devra me donner une seule réponse à chacune des questions, réponses discutées et choisies par tous»

L'enseignante veille à ce qu'il y ait de la coopération entre les enfants.

Donnez la consigne de l'exercice.

L'exercice ne doit pas nécessairement être long

Une fois la situation d'apprentissage coopératif terminée, leur distribuer le questionnaire.

Je vais maintenant vous demander de me dire ce que vous avez pensé de cette séance de travail coopératif. Pour cela, nous vous demandons de répondre à plusieurs questions.

Cet exercice n'est pas noté. Il n'y a ni bonne ni de mauvaise réponse, vos réponses seront toujours bonnes si vous répondez toujours ce que vous pensez vraiment.

Tu vas devoir me dire dans quelle mesure les phrases s'appliquent à toi. Pour cela, tu devras entourer le chiffre qui te correspond.

Je vous propose de faire un exemple ensemble. *(projeter la phrase ou sur un transparent)*

POURQUOI FAIS-TU CETTE ACTIVITÉ ACTUELLEMENT?

PARCE QUE ELLE M'AMUSE BEAUCOUP

1	2	3	4	5	6	7
Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement

Si tu penses que

Si cela ne te correspond pas du tout, elle ne t'amuse pas du tout, il faut entourer la case 1 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond très peu, elle ne t'amuse que très peu, il faut entourer la case 2 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond un peu, elle ne t'amuse qu'un peu, il faut entourer la case 3 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond moyennement, elle t'amuse moyennement, il faut entourer la case 4 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond assez, elle t'amuse assez, il faut entourer la case 5 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond beaucoup, elle t'amuse beaucoup, il faut entourer la case 6 (*montrer sur l'échelle*)

Si cela te correspond exactement, elle t'amuse énormément, il faut entourer la case 7 (*montrer sur l'échelle*)

Lorsque vous avez terminé, vous retournez votre feuille et attendez que je la ramasse.

Avez-vous des questions ? N'hésitez pas à me solliciter si vous avez des questions.

A la fin, l'enseignant évalue chaque élève à l'exercice (note de 1 à 20) et reporte la note au trimestre précédent en sport.

Résumé du mémoire - 4e de couverture

IUFM Nord-pas-de-calais

Site de Villeneuve d'Ascq

Mémoire de master SMEEF spécialité « professorat des écoles »

Etudiant : **Denhaene Julie**

Titre du mémoire : Impact des conditions d'apprentissages en Education Physique et Sportive sur le sentiment de compétence des élèves en fonction de leur sexe

Directrice de mémoire : **Desombre Caroline**

Cette étude a pour objectif de montrer que les conditions d'apprentissage en EPS (situation de compétions interindividuelle ou situation de coopération), dans une activité non sexe-typée, influencent différemment le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) scolaire des garçons et des filles. Pour se faire, deux classes de cycle 3 (CM1-CM2) ont participé à des activités en sport et par l'intermédiaire d'un questionnaire, il a donc été évalué et comparé le sentiment d'efficacité personnelle pour chacun des participants, suite à une activité sportive mettant en avant d'une part la compétition interindividuelle et d'autre part la coopération intergroupe. Il en ressort de manière général, que les garçons ont un meilleur SEP que les filles en situation de compétition et inversement pour les filles. Ces dernières ont un meilleur SEP que les garçons en situation de coopération. Cependant, les résultats ne révèlent pas d'impact significatif en ce qui concerne la motivation, même s'il on peut souligner que de manière général, les élèves ont une motivation supérieur en situation de coopération intergroupe. Cela pourrait s'expliquer par l'impact de la socialisation selon le sexe de l'enfant, mais également par la sensibilité des filles aux persuasions verbales de leurs pairs.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, motivation, travail en coopération intergroupe, travail en compétition interindividuelle, sexe, socialisation, persuasion verbale.