



HAL
open science

Comment favoriser la motivation de l'élève de cycle 3 porteur d'un handicap moteur au regard d'une participation régulière aux séances d'Éducation Physique et Sportive ?

Florian Deynes

► To cite this version:

Florian Deynes. Comment favoriser la motivation de l'élève de cycle 3 porteur d'un handicap moteur au regard d'une participation régulière aux séances d'Éducation Physique et Sportive ?. Education. 2013. dumas-00907669

HAL Id: dumas-00907669

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00907669>

Submitted on 21 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2012 - 2013

Comment favoriser la motivation de l'élève de cycle 3 porteur d'un handicap moteur au regard d'une participation régulière aux séances d'Education Physique et Sportive ?

Florian DEYNES

Directeur de mémoire : Jacques GLEYSE

Tuteur du mémoire : Jean-Jacques FELIX

Assesseur : Christian RIGAL

Soutenu en juin 2013

Remerciements :

Mes premiers remerciements vont à Charles et ses parents, sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Je tiens à remercier particulièrement M. Jean-Jacques FELIX, qui m'a apporté des conseils toujours judicieux et une dynamique indispensable à la réalisation de cette étude.

Je remercie également M. Jacques GLEYSE, pour ses conseils et les orientations qu'il a apportés à ce travail.

Enfin un grand merci à mes proches, qui m'ont soutenu et qui ont toujours été à l'écoute et de bons conseils.

Résumé :

Ce travail de recherche porte sur le manque de motivation, affiché par un élève atteint de myopathie, envers la pratique de l'EPS. Se déplaçant en fauteuil électrique, l'élève ne souhaite plus prendre part aux séances. Au travers de la théorie des buts d'accomplissement, ce travail tente de comprendre les raisons d'un tel refus et de trouver des solutions afin de susciter de nouveau chez l'élève l'envie de pratiquer. Les connaissances disponibles autour du concept de motivation soulignent l'importance de l'environnement et des interactions qui s'y opèrent dans la construction de la motivation.

Mots-clés : Myopathie ; Education Physique et Sportive ; Motivation ; Intégration ; But d'accomplissement ; Basket-ball.

Summary :

The goal of this work experience report is to analyze the lack of motivation to practice PE in class, of a pupil suffering from myopathy. He requires an electric wheelchair and he doesn't want to practice with other pupils. Thanks to goal achievement theory, this study tries to find the reasons to understand why this pupil doesn't want to practice PE and to find solutions in order to make him feel like practicing. The present researches about motivation show the importance of environment and relationships to build motivation.

Key words : Myopathy ; Physical Education ; Motivation ; Integration ; Goal achievement ; Basket-ball.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
I. REVUE DE LITTERATURE.....	2
I.1. Myopathie	2
I.1.1. Myopathie : une maladie au caractère polymorphe	2
I.1.2. La dystrophie de Becker : une forme de dystrophie musculaire	3
I.1.3. Expression de la dystrophie musculaire de Becker chez l'élève.....	4
I.2. EPS et handicap	5
I.2.1. Ecole et handicap : vers une politique d'intégration et de lutte contre l'exclusion	6
I.2.2. L'EPS : une pratique conseillée	7
I.2.3. Les obstacles à la pratique de l'EPS dans le cas d'un élève handicapé moteur.....	9
I.3. Concept de motivation : point de vue théorique	11
I.3.1. Différentes approches de la motivation.....	12
I.3.2. Définition retenue.....	13
I.3.3. La motivation en contexte scolaire : une approche socio-cognitiviste.....	14
I.3.3.1. Les théories de l'expectation valence.....	14
I.3.3.2. Les théories de l'attribution causale.....	15
I.3.3.3. La théorie de l'autodétermination	16
I.3.3.4. La théorie des buts d'accomplissement.....	17
I.3.4. La théorie des buts d'accomplissement.....	18
I.3.4.1. Les buts d'accomplissement : définition et influence	18
I.3.4.2. Climat motivationnel :.....	20
I.4 Résumé de la partie théorique et annonce de la problématique:.....	22
II. PROTOCOLE DE RECHERCHE:	23
II.1. Le contexte :	24
II.1.1. Présentation de l'école, de la classe et de l'élève.	24
II.1.2. Cadre d'intervention	25
II.2. Présentation de l'expérimentation :	26

II.2.1. Le questionnaire.....	26
II.2.1.1. Présentation du questionnaire :.....	27
II.2.1.2. Conditions de passation du questionnaire :.....	28
II.3. Présentation de la séquence d’enseignement.....	28
II.3.1. Déroulement de la séquence.....	29
II.3.2. Mise en œuvre d’un climat motivationnel adapté à partir du TARGET.....	29
II.3.3. Présentation d’une séance type.....	31
II.4. Résultats.....	33
II.4.1. Résultats des observations lors des matchs de fin de séance.....	33
II.4.2. Résultats des fiches d’auto-évaluation.....	34
II.4.3. Résultats du questionnaire.....	35
II.4.4. Analyse des résultats.....	39
II.4.5. Retour aux hypothèses.....	41
II.5. Limites du protocole et perspectives d’amélioration.....	41
CONCLUSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE.....	45
ANNEXE I : Extrait d’entretien avec l’élève.....	50
ANNEXE II : Adaptation du Questionnaire d’Approche et d’Evitement en EPS (Schiano-Lomoriello, Cury & Da Fonséca, 2005).....	52
ANNEXE III : Fiches d’auto-évaluation.....	53
ANNEXE III : Fiches d’auto-évaluation (suite).....	54

INTRODUCTION

Dans le cadre de ma formation, j'ai eu l'opportunité d'observer le fonctionnement d'une classe de CM2. Cette classe ordinaire compte parmi ses élèves, un enfant atteint de myopathie. Dans un souci de respect de l'anonymat, nous appellerons cet élève Charles. Les myopathies sont des maladies neuromusculaires dont l'expression est une dégénérescence progressive des tissus musculaires. Cet élève se déplace donc en fauteuil roulant électrique au sein de l'école et possède de ce fait une mobilité réduite. Lors des séances se déroulant au sein de la salle de classe, l'intégration de Charles semble opérante. Les interactions qu'il entretient avec l'enseignant, ainsi qu'avec les autres élèves sont nombreuses et peuvent être qualifiées de « normales » : il participe, discute avec les autres élèves ... Au contraire, ces interactions sont beaucoup moins importantes dès que les élèves sortent du contexte « salle de classe » et ce notamment pendant les séances d'Education Physique et Sportive (EPS). Ce dernier ne participe que partiellement, il ne produit aucun effort physique et endosse des rôles d'arbitre, de chronométreur voire même celui de spectateur. Etant titulaire d'une licence STAPS spécialité « Activités Physiques Adaptées » et ayant dispensé pendant plusieurs années des séances d'activités sportives pour des jeunes porteurs d'un handicap moteur, cette situation m'a fortement interpellé. Lors de mon premier entretien avec Charles (cf. Annexe I), il m'a fait part de son refus de participer aux séances d'EPS, car suite à plusieurs tentatives tout au long de son cursus scolaire, il ne se sentait pas « à l'aise ». Il a également révélé que hors du contexte scolaire, il pratiquait le football en fauteuil au sein d'une association pour personnes handicapées. Dans cet autre environnement, où le contexte de pratique est profondément différent de celui proposé à l'école (objectifs, protagonistes) l'élève manifeste une grande motivation pour la pratique. Ainsi, le cadre de pratique peut constituer une source de motivation ou un frein à la pratique. L'objectif de ce travail sera de répondre à la problématique suivante : **« Comment peut-on améliorer la motivation de l'élève en situation de handicap dans un souci d'entrer dans la pratique de l'EPS, et de la poursuivre dans le temps ? ».**

Pour répondre à cela, nous verrons dans un premier temps les apports de la littérature. Il s'agira de mieux connaître la spécificité de la maladie de l'élève et de cerner les problèmes que son handicap suscite pour pratiquer l'EPS. Nous essaierons également de comprendre les mécanismes de la motivation suivant une approche cognitiviste afin de proposer un cadre de pratique suffisamment motivant et adapté. Dans un second temps, nous verrons comment j'ai pris en compte les apports des auteurs, pour proposer des séances permettant le développement de la motivation de Charles. Nous nous pencherons alors sur l'évolution de sa motivation grâce aux réponses d'un questionnaire, obtenus à différents moments de sa pratique.

I. REVUE DE LITTÉRATURE

Cette première partie s'attache à passer en revue les différents apports de la littérature dans le but d'intégrer un élève myopathe à des séances d'EPS et ce suivant une pratique motivante. Pour cela, nous verrons ce qu'est une myopathie et les différents formes existantes, avant de nous pencher plus précisément sur la forme de myopathie dont l'élève est porteur et la façon dont elle s'exprime. Par la suite, nous aborderons l'intégration des élèves en situation de handicap dans le système scolaire et plus précisément pour la pratique de l'EPS. Nous nous intéresserons alors plus spécifiquement aux élèves porteurs d'un handicap moteur et aux difficultés que suscitent leur participation aux séances d'EPS. Enfin, nous nous pencherons sur les différentes connaissances disponibles autour du concept de motivation afin de comprendre le refus de pratiquer de Charles et comment l'aider, par l'élaboration de séances motivantes, à s'inscrire dans une pratique régulière de l'EPS.

I.1. Myopathie

L'élève sur lequel porte notre étude présente un handicap moteur dû à une myopathie. Nous allons voir dans cette partie les différents types de myopathies qu'il existe. Par la suite, nous aborderons d'une manière plus précise la myopathie de Becker et la façon dont elle s'exprime chez Charles.

I.1.1. Myopathie : une maladie au caractère polymorphe

Le terme de myopathie est utilisé en médecine pour désigner l'ensemble des maladies neuromusculaires se caractérisant par une dégénérescence progressive du tissu musculaire. Généralement d'origine génétique, il existe différents types de myopathies variant d'une forme à l'autre en fonction des anomalies présentes dans le génotype d'un individu. Ainsi, on distingue trois grandes familles de myopathies d'origine génétique : les myopathies congénitales, les myopathies métaboliques et les dystrophies musculaires.

Les myopathies congénitales se manifestant dès la naissance ou les premiers mois de la vie touchent principalement la structure de la fibre musculaire. Cette fibre musculaire devient plus fragile en raison d'un certain nombre de défauts dans sa structure (AFM, 2011). Ces défauts

n'aboutissent pas à la mort cellulaire ni à la destruction du muscle. Il existe différents types de myopathies congénitales dont la gravité varie d'une forme à l'autre. D'autre part, selon le Collège des Enseignants de Neurologie (2002), les myopathies métaboliques sont quant à elles secondaires à un dysfonctionnement de la voie de dégradation des sucres (glycogénoses), du métabolisme des graisses (lipidoses) ou de la chaîne respiratoire (maladies mitochondriales). Ces processus chimiques, permettant à la cellule musculaire d'assurer sa fonction, sont défaillants et peuvent aboutir à une hypotonie des muscles squelettiques et du diaphragme. Ce type de myopathie peut se déclarer dès les premiers mois de vie ou apparaître tardivement avec l'adolescence. Enfin, dans le cas des dystrophies musculaires, la dégénérescence du tissu musculaire est associée à une destruction progressive des fibres musculaires. L'observation du muscle au microscope met en évidence la présence de cellules musculaires dégénérantes et de cellules jeunes qui témoignent d'un processus de régénération tendant à lutter contre cette dégénérescence (AFM, 2009). Ce type de dystrophie peut se manifester dès l'enfance ou à l'âge adulte. La destruction des cellules musculaires peut atteindre l'ensemble des muscles et peut ainsi entraîner l'impossibilité de la marche, des troubles respiratoires, des problèmes cardiaques...

Chacune de ces familles de myopathie se divisent en plusieurs sous-familles : on en dénombre actuellement douze pour les myopathies congénitales, vingt-trois pour les myopathies métaboliques et neuf pour les dystrophies musculaires. Cette classification n'est pas fixe et ne cesse d'évoluer en fonction de l'avancée des recherches. De plus, au sein même d'une famille, l'expression de la maladie varie d'un individu à l'autre. Il est impossible de prévoir l'expression future et l'évolution de ces maladies qui restent incurables pour le moment. La prise en charge des personnes atteintes de myopathie se résume à l'amélioration de leur qualité de vie et à la lutte contre d'éventuelles complications (AFM 2011).

Nous venons de voir les différentes familles de myopathie existantes, et nous allons maintenant nous intéresser aux dystrophies musculaires et plus précisément à la dystrophie de Becker dont est atteint Charles.

I.1.2. La dystrophie de Becker : une forme de dystrophie musculaire

Dans le cadre de ce travail, l'élève que j'ai rencontré est atteint de myopathie et présente plus précisément une dystrophie musculaire. Au sein des dystrophies musculaires, il existe neuf formes d'atteintes différentes, soulignant ainsi le caractère polymorphe de cette pathologie. Parmi

ces formes, la plus commune est la dystrophie musculaire facio-scapulo-humérale. Elle se caractérise par une atteinte musculaire débutant par la face et se propageant progressivement aux autres muscles. Pouvant toucher aussi bien les hommes que les femmes, cette dystrophie se manifeste généralement à l'adolescence mais peut également survenir jusqu'à l'âge de 60 ans. Parmi les myopathies musculaires, la myopathie de Duchenne constitue la forme la plus grave de par les atteintes qu'elle engendre et sa rapidité d'évolution. Ne pouvant atteindre uniquement les personnes de sexe masculin, les premiers signes de cette pathologie apparaissent vers l'âge de 3 ans et se caractérisent par des difficultés de déplacement. Progressivement l'atteinte va s'étendre des muscles des membres et du tronc à l'ensemble de l'organisme jusqu'à toucher le myocarde et les muscles respiratoires.

Charles est lui atteint d'une dystrophie musculaire de Becker. Il s'agit d'une maladie rare, environ un garçon sur 35000 en serait atteint. Touchant uniquement les hommes, cette forme de dystrophie peut toucher l'ensemble des muscles et se manifeste généralement par une faiblesse musculaire centrée sur les membres inférieurs. La dystrophie de Becker, à l'instar de la grande majorité des myopathies, se manifeste différemment d'une personne à l'autre : la gravité de l'atteinte ainsi que la rapidité de son évolution peuvent ainsi varier considérablement. D'une façon générale, la personne atteinte éprouve une grande fatigue lors de la marche et d'importantes difficultés dans la réalisation d'actions motrices telles que courir, sauter et monter des escaliers. Cette myopathie apparaît lors de l'enfance ou de l'adolescence et déclenche de vives douleurs musculaires et des crampes. Dans un second temps, la dégénérescence se généralise jusqu'à atteindre le muscle cardiaque qui perd alors en souplesse et en efficacité (AFM, 2010). Face à cette pathologie, la pratique physique peut être conseillée mais doit faire l'objet d'un encadrement et d'une attention toute particulière (AFM, 2009).

I.1.3. Expression de la dystrophie musculaire de Becker chez l'élève

L'élève sur lequel porte notre recherche présente une dystrophie musculaire de Becker. Comme nous avons pu le voir auparavant, l'expression de cette pathologie ainsi que celle des myopathies en général, évoluent de manière spécifique et propre au sujet. L'évolution et le développement d'une telle maladie ne pouvant être prédictibles, il est donc nécessaire de prendre connaissance des capacités propres à l'élève. Dans le cas présent, l'atteinte est assez importante et se rapproche d'une myopathie de Duchenne. Ainsi, Charles se déplace en fauteuil roulant électrique au sein de l'école afin de se préserver d'une trop grande fatigabilité. Au fil des années ses capacités

motrices ont diminué de façon significative. Concernant les membres inférieurs, la posture debout est envisageable mais engendre une grande fatigue. Lorsqu'il est dans son fauteuil il est capable de bouger ses jambes et de donner des coups de pied vers l'avant. Le tonus musculaire de la ceinture abdominale lui permet de maintenir une posture droite lorsqu'il est en position assise. Au niveau des membres supérieurs, sa motricité fine est déficiente ce qui entraîne des difficultés dans la réalisation de gestes graphiques. Il arrive cependant à tenir un stylo et rédiger quelques phrases. L'amplitude des épaules, sans être optimale, est suffisante pour parvenir à lancer un objet sur une courte distance et à une hauteur limitée. La mobilité au niveau de la nuque est intacte tout comme sa vue et son ouïe. Afin de l'aider dans la réalisation des tâches scolaires, et notamment pour l'écriture, il bénéficie de l'aide d'une AVS pendant la moitié du temps scolaire.

Ces différentes connaissances sur la myopathie et plus précisément sur les capacités de l'élève, nous permettent d'appréhender avec plus de finesse l'élaboration des séances d'EPS correspondant à ses besoins et à ses capacités. Il faudra ainsi composer avec ses possibilités de déplacements, qui sont réduites de par l'utilisation du fauteuil roulant électrique, et ses possibilités d'action avec ou sans ballon. Il sera également nécessaire de limiter l'intensité des exercices proposés et d'arrêter l'activité en cas de fatigue de l'élève afin de préserver son capital musculaire. L'aspect sécuritaire fera également l'objet d'une attention particulière, dans la mesure où la présence d'un fauteuil et le manque de connaissances des autres élèves sur handicap de Charles constituent un risque supplémentaire de blessure. Nous allons à présent voir quelles sont les éléments et difficultés à prendre en compte pour la pratique de l'EPS dans le cas d'un élève présentant un handicap moteur.

I.2. EPS et handicap

Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisé en milieu ordinaire a augmenté significativement ces dernières années, et notamment depuis la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Nous allons maintenant voir l'évolution de l'intégration des élèves en situation de handicap dans le système scolaire. Puis nous verrons les conditions de cette intégration aux séances d'EPS avant de nous pencher sur les difficultés et les obstacles que cela génère dans le cas d'un handicap moteur.

I.2.1. Ecole et handicap : vers une politique d'intégration et de lutte contre l'exclusion

Charles est atteint de myopathie, il est en situation de handicap. Selon la loi du 11 février 2005, constitue un handicap « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne, en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Cette définition met en évidence le lien qu'il existe entre handicap et environnement. Le fait de ne pouvoir s'adapter, ne serait-ce que partiellement à son environnement constitue donc un handicap.

L'Histoire de l'humanité regorge d'actes et de politiques de ségrégation à l'encontre des personnes handicapées. Au cours des années, les mentalités ont évolué et la place des personnes handicapées s'est affirmée. Cette évolution se retrouve également dans la construction et l'évolution du système éducatif en France. Initialement, les enfants handicapés étaient exclus de ce système et laissés au soin de leur famille. Dès le XVIIIe siècle, les internats se développent et proposent une certaine éducation à leurs résidents, puis progressivement les établissements et instituts spécialisés se multiplient. La promulgation de la loi du 15 avril 1909 pour la création des classes de perfectionnement marque un véritable tournant. En effet, cette loi instaure la création de "classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires, pour l'accueil des enfants arriérés ". La création de ces classes constitue une avancée dans l'intégration des enfants handicapés au sein du système éducatif. Désormais, depuis la loi de 2005, le Ministère de l'Education Nationale (2006) avance dans le bulletin officiel du 31 août 2006 que « l'accueil des enfants handicapés se fait en priorité en milieu ordinaire. Chaque enfant doit donc être inscrit dans l'établissement qui correspond à son lieu de résidence ("son établissement de référence") et bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation. ». Cette nouvelle directive souligne la volonté de l'Etat et celle de l'Education Nationale, de mettre en œuvre une politique d'intégration et d'inclusion des personnes handicapées au sein de notre société.

Cette politique d'intégration est désormais opérante avec un nombre toujours croissant d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Nous allons maintenant voir comment s'organise l'intégration d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire et notamment pour la pratique de l'EPS.

I.2.2. L'EPS : une pratique conseillée

En fonction du handicap et de sa gravité, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) oriente l'élève vers un établissement médico-social, un dispositif collectif ou en classe ordinaire. Dans le cas d'une scolarisation en milieu ordinaire, la pratique de l'EPS, à l'instar des autres élèves, l'élève handicapé doit prendre part aux séances sauf en cas de dispense médicale. Les éventuelles contre-indications et préconisations pour la pratique sportive doivent être inscrites dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui définit les modalités d'accueil de l'élève. De plus, les auteurs s'accordent sur les bienfaits d'une pratique sportive et notamment de l'EPS sous réserve d'un encadrement adapté.

D'une manière générale, et selon le Ministère de l'Education Nationale (2008), l'EPS « vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leurs corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui) ». Ainsi, par le biais de l'EPS, les élèves vont pouvoir développer des connaissances et des capacités relevant de la dimension physique, morale et sociale. L'EPS s'impose donc comme étant un outil d'intégration sociale, de reconnaissance de soi et qui véhicule des valeurs telles que le respect et le dépassement de soi. De surcroît, l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) (2010) préconise une activité physique régulière et modérée à raison d'au moins trente minutes par jour. Cette recommandation s'adresse au plus grand nombre, incluant ainsi les personnes en situation de handicap.

Sur le plan physique, la Commission Régionale Sport et Handicap Midi-Pyrénées (2010) préconise la pratique d'une activité physique pour des enfants en situation de handicap moteur. Cette dernière permet non seulement d'optimiser les capacités physiques et musculaires, mais aussi d'accroître et de maintenir l'autonomie, d'améliorer la coordination, l'habileté gestuelle et l'équilibre, et enfin d'éviter les méfaits de la sédentarité (excès de poids, problèmes cardiovasculaires, ostéoporose...). D'une manière plus spécifique, l'AFM (2010) recommande la pratique d'une activité physique ou sportive pour les personnes atteintes de myopathie de Becker. Celle-ci est d'autant plus nécessaire que les muscles dystrophiques diminuent en volume et en force rapidement s'ils ne sont pas mobilisés. De ce fait la pratique physique permet de retarder l'amyotrophie musculaire qui s'installe progressivement. Cependant, elle doit se réaliser selon certaines conditions : l'intensité ne doit pas atteindre un seuil maximal ; il est déconseillé de forcer

sur les muscles les plus fragiles ; il est préférable de s'arrêter avant de ressentir de la fatigue et/ou des douleurs musculaires.

Sur le plan socio-cognitif, les auteurs s'accordent sur le fait que la pratique de l'EPS permet à l'élève en situation de handicap moteur de développer l'estime de soi. Selon Gaillard (2007), l'EPS permet à l'élève d'avoir un rôle et une fonction spécifique au sein d'un groupe. Elle contribue ainsi à la construction de la conscience de soi et d'une reconnaissance sociale au travers du regard des autres. Pour Lavis (2009), l'EPS, de par sa capacité à accroître l'autonomie d'un individu handicapé, permettrait le développement de la construction sociale. En effet, face à leur manque d'expérience motrice, la pratique de l'EPS tend à construire l'autonomie. L'élève prend alors conscience de ses capacités physiques et découvre ainsi de nouvelles possibilités qu'il peut réinvestir dans la vie quotidienne. Cette découverte inscrit l'élève dans une nouvelle perception de lui : celle d'un enfant moins dépendant qui s'affirme en tant qu'individu. La Commission Régionale Sport et Handicap Midi-Pyrénées (2010) distingue les apports de la pratique physique sur le plan cognitif et sur le plan social. Ainsi, au niveau cognitif, la pratique physique permet, au-delà du développement de l'estime de soi, la diminution de l'anxiété, l'épanouissement, le dépassement de soi et l'émergence d'une certaine fierté. L'ensemble de ces apports conduit à un état de bien-être cognitif. Au niveau social, elle permet l'élargissement des capacités de communication et d'interactions positives avec les autres, une meilleure insertion dans un groupe et dans la société, s'imposant comme un moyen de lutte contre l'isolement. Enfin, selon Postic (2002) l'élève maîtrisera davantage ses appréhensions, ses peurs et ses complexes ce qui lui permettra de développer une meilleure image de lui-même.

Comme nous venons de le voir, la pratique de l'EPS est donc conseillée dans le cas des myopathies et plus généralement pour les élèves en situation de handicap moteur. L'EPS s'impose comme un outil contribuant à l'amélioration de la santé de l'élève que ce soit sur le plan physique, mental ou social. De plus, dans le cas de Charles, le PPS ne mentionne pas d'interdiction de pratique de l'EPS. Cependant, il y est stipulé qu'il demeure nécessaire de ne pas dépasser un certain seuil d'intensité, d'arrêter la pratique en cas de fatigue et que l'activité doit se réaliser le moins possible en dehors du fauteuil. Malgré le fait qu'elle soit conseillée, l'intégration d'un élève en situation de handicap moteur aux séances d'EPS est souvent confrontée à une source variée d'obstacles et de difficultés. Nous allons à présent passer en revue les facteurs qui constituent un frein à la participation de l'élève.

I.2.3. Les obstacles à la pratique de l'EPS dans le cas d'un élève handicapé moteur

Face aux bienfaits d'une activité physique régulière, la pratique de l'EPS reste un enjeu primordial dans la scolarité d'un élève handicapé. Cependant, selon Postic (2002), les élèves handicapés moteurs « intégrés dans les établissements de l'enseignement public, et qui ont des handicaps moins graves que les handicapés en institution, ont un taux bien moindre de participation au cours d'EPS ». Comment expliquer cette faible participation ? Les causes de cette non-intégration des élèves en situation de handicap moteur sont multiples et de diverses natures. Concernant un handicap moteur, Postic (2002) identifie les obstacles qui peuvent s'opposer à la pratique de l'EPS en fonction de différents niveaux : celui de l'élève, des parents, de l'enseignant ou encore de la structure.

En se plaçant du point de vue de l'élève, les différents éléments pouvant constituer un frein à la participation aux séances d'EPS sont : une mauvaise image de soi due à l'incapacité de faire comme les autres, les contraintes liées à la maladie : que ce soit le handicap lui-même ou les soins qu'il nécessite, et un contexte non motivant qui entraîne une attitude de rejet ou d'évitement.

Au niveau des parents, on retrouve parfois un comportement de surprotection vis-à-vis de l'élève qui s'expose lors de la pratique à un risque de blessure et surtout aux regards des autres. Les parents demandent alors une dispense pure et simple à la pratique et refuse même certains aménagements. Certains parents craignent également que la pratique physique altère les résultats dans les matières que ces derniers perçoivent comme prioritaires telles que les mathématiques et le français. L'EPS, et plus généralement la pratique d'une activité physique, étant perçue comme inutile ou du moins non prioritaire dans la vie future de l'élève.

Du point de vue de l'enseignant, interviennent des obstacles personnels, professionnels et éducatifs. Les obstacles personnels correspondent à la conception que l'enseignant possède de la pratique de l'EPS. Les enseignants peuvent avoir du mal à concevoir une représentation des handicapés comme de potentiels pratiquants. De plus, les enseignants, dont la responsabilité est engagée, ont tendance à surprotéger les élèves. Cette tendance au sur-protectionnisme est donc un obstacle à éviter et à prendre en considération. Ensuite interviennent les obstacles professionnels qui regroupent les difficultés de gestion de l'hétérogénéité et l'adaptation des contenus. La présence d'un élève en situation de handicap moteur demande une adaptation accrue de l'enseignant qui se doit de proposer un enseignement accessible et adapté à tous les élèves. Postic (2002) souligne également que les enseignants ont souvent la crainte de « déposséder les autres enfants par

l'attention particulière accordée à l'enfant intégré, et du coup, d'abaisser le niveau scolaire de l'ensemble de la classe ». De plus, l'auteur souligne le manque de formation des enseignants dans ce domaine. Ces derniers se retrouvent face à une situation inconnue qui comporte une part d'incertitude et d'appréhension. Enfin, l'enseignant rencontre également des obstacles éducatifs. Ils se résument à la gestion des relations entre l'élève handicapé et les autres élèves. La difficulté de la gestion de ces relations relève généralement plus de la crainte et d'une certaine appréhension d'une situation inédite que d'une réalité.

Les derniers types d'obstacle sont structurels et partenariaux. Au niveau des obstacles structurels, on retrouve les difficultés d'accès des lieux de pratique, le manque d'aides humaines et techniques mais aussi des effectifs de classe trop important ne permettant pas intégration optimale. Ces obstacles restent problématiques dans la mesure où ils ne dépendent pas de la seule volonté de l'enseignant ou de l'élève. Pour les obstacles partenariaux, Postic (2002) met en évidence le manque de communication entre les différents acteurs intervenant dans la scolarité de l'élève. Ainsi, elle souligne le manque de connaissance des textes et de concertation entre les différents acteurs (équipe éducative, parents, élève).

En définitive, l'enseignant doit composer avec de nombreux obstacles afin d'intégrer au mieux un élève en situation de handicap moteur aux séances d'EPS. Dans le cas de Charles, ces différents obstacles ne sont pas tous présents. Tout d'abord, il n'existe pas de dispense stricte à la pratique et les parents n'y sont pas opposés si elle se révèle adaptée. Les conditions d'accueil bien que minimales permettent l'intégration de l'élève. De plus, l'enseignant malgré les difficultés ne s'oppose pas à cette pratique et la perçoit comme nécessaire. Ainsi, le principal obstacle relève de l'élève et plus précisément de son envie de participer. En effet, l'élève affiche un manque de motivation ce qui explique en grande majorité sa non-participation. Cependant, étant garant du climat et de l'environnement d'apprentissage, il est du ressort de l'enseignant de susciter la motivation et l'envie chez l'élève de participer de manière régulière aux séances.

Nous allons donc aborder ce qu'est la motivation et quels sont les possibilités d'action pour l'enseignant ?

I.3. Concept de motivation : point de vue théorique

Nous avons identifié le manque de motivation comme étant la principale cause de la non-pratique de Charles. Dans cette partie, il s'agira de mieux comprendre le concept de motivation et de passer en revue l'ensemble des connaissances apportées par les différents auteurs et chercheurs. L'objectif est de savoir comment se construit et s'opère le processus de motivation afin de pouvoir adopter une démarche d'enseignement propice à la pratique de l'élève : éviter les éléments qui freinent, et mobiliser ceux qui favorisent, la construction d'un comportement motivé. Plus précisément, l'objectif est d'identifier ces éléments en vue de construire des séances suscitant chez l'élève l'envie de pratiquer régulièrement l'EPS.

L'EPS présente une entrée particulière quand à l'étude de la motivation. Cette discipline présente une certaine ambivalence : un versant que l'on peut qualifier de pratique physique et un versant plus cognitif axé sur l'apprentissage. Dans ce travail de recherche, nous nous placerons essentiellement dans une approche pédagogique axée sur l'apprentissage de compétences. Très peu d'études ont été réalisées sur la motivation scolaire des élèves en situation de handicap moteur. Cependant, comme nous avons pu le voir auparavant, ces élèves présentent les mêmes besoins que les autres et un même mode de fonctionnement. Bien qu'ils nécessitent une attention particulière, il faut éviter le sur-protectionnisme et ne pas agir différemment. Ainsi, l'ensemble des théories que nous allons aborder, bien qu'elles ne s'adressent pas spécifiquement à des élèves en situation de handicap sont transférables pour ces derniers qui sont avant tout des élèves comme les autres.

En premier lieu, nous verrons les différentes approches autour du concept de motivation pour en retenir une définition particulière. Par la suite, nous nous intéresserons plus précisément au concept de la motivation en milieu scolaire avec une approche cognitive de la motivation. Il s'agira alors de passer en revue les différentes théories disponibles dans ce domaine afin de mieux appréhender cette notion et de percevoir comment celle-ci s'organise et agit sur l'élève. Enfin, nous focaliserons notre attention sur la théorie des buts d'accomplissement qui accorde un rôle majeur aux interactions qui s'opèrent entre un individu et son environnement dans la construction de la motivation et qui semble ainsi la plus adaptée à notre sujet d'étude.

I.3.1. Différentes approches de la motivation

Du latin *movere*, qui signifie « mettre en mouvement », la motivation est un concept qui a fait l'objet de nombreuses études et recherches depuis le début du 20^{ème} siècle. Ainsi, plusieurs auteurs ont fait de cette notion de motivation un objet d'étude, et ce suivant diverses approches et théories. Face à l'importance des travaux réalisés, nous verrons dans cette partie un panel non-exhaustif de ces différentes approches et théories.

Tout d'abord, l'approche biologique s'intéresse à la motivation en axant les recherches sur le rôle et les effets d'actions de neurotransmetteurs et d'hormones au sein de l'organisme (Andreassi, 1986). D'autre part, la psychanalyse considère la motivation comme une caractéristique propre à un individu qui repose sur des notions d'énergie, de besoin et de tension. Freud (1915) explique que la production d'un comportement est assimilée à une pulsion faisant passer l'organisme de l'état de repos à celui de mouvement. Cette pulsion est due à une accumulation d'énergie entraînant une tension désagréable au sein de l'appareil psychique. La décharge de ce trop plein d'énergie est source de plaisir, plaisir recherché par la suite par le sujet, conduisant ainsi à la reproduction du comportement. L'approche béhavioriste avec Skinner (1979, p.161), marque sa différence avec l'approche psychanalytique dans le sens où elle attribue l'origine d'un comportement aux facteurs externes. Selon ce dernier, « ce ne sont pas des processus psychiques qui se déroulent dans les profondeurs de l'esprit conscient ou inconscient ; ce ne sont que des effets de contingences de renforcement, presque toujours liés à une punition ». Dans le prolongement de ces travaux, Houssaye (1993, p. 224) propose une théorie du conditionnement qu'il résume ainsi : « le comportement des individus est modelé par les récompenses (ou leur absence) et les punitions (ou leur absence) qui en découlent ; il peut ainsi être renforcé positivement ou négativement ». De ce fait, la reproduction d'un comportement est due à la présence de renforcements positifs (récompenses ou encouragements), alors que la présence de renforcements négatifs (punitions et dépréciations) conduit à une non-reproduction ou une correction du comportement. L'approche humaniste, quant à elle, place la dynamique interne de l'individu au centre de la construction de la motivation. Elle se démarque de l'approche béhavioriste, qui en considérant les facteurs externes comme seule origine du comportement, propose une vision erronée du processus de construction de la motivation. En effet, selon l'approche humaniste, ce sont les facteurs intrinsèques qui sont prédominants dans la construction de la motivation. Dans ce sens, Maslow (1954) propose une théorie des besoins. Selon cette théorie, le comportement d'un individu est réalisé dans l'optique d'assouvir cinq besoins qui sont des besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et de réalisation.

D'une manière plus récente, les travaux autour de la motivation tendent à adopter majoritairement une approche cognitive. Selon cette dernière, la motivation ne peut être considérée comme étant le simple résultat d'une pulsion, de renforçateurs ou de satisfaction de besoins. Cette approche, tout en prenant en considération les apports des précédentes, s'intéresse davantage aux connaissances, aux pensées, à l'interprétation de l'individu face au comportement réalisé. Tholman (1932) s'impose comme l'un des pionniers de l'approche cognitive en avançant que la production d'un comportement est soumise aux représentations de l'individu devant la tâche à accomplir, incluant ainsi à la fois des facteurs externes et internes. Par la suite, plusieurs théories se sont succédées et ont adopté cette approche cognitive de la motivation. Les auteurs contemporains semblent s'accorder sur la fiabilité de cette approche qui constitue désormais l'approche privilégiée autour du concept de la motivation et ce notamment en contexte scolaire.

Dans ce travail de recherche, nous adopterons de ce fait une approche cognitive de la motivation.

I.3.2. Définition retenue

Comme nous avons pu le constater, la notion de motivation diffère selon les auteurs. Nous retiendrons la définition suivante qui s'inscrit dans une approche cognitive : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993). Au regard de cette définition, la production d'un comportement est soumise à un ensemble de forces internes et/ou externes au sujet. Ainsi, ces forces constituent un facteur déterminant de la motivation. Leur modification peut donc conduire à la production d'un nouveau comportement. La présence de forces externes sous-entend que le comportement ne dépend pas seulement du sujet mais aussi de son environnement. En admettant qu'il soit impossible d'agir sur les forces internes du sujet, on peut émettre l'hypothèse que la modification des forces externes peut permettre l'émergence d'un nouveau comportement. La motivation serait donc une qualité non figée pouvant varier sous condition de modifier les forces qui s'exercent sur le sujet. Dans cette optique, la modification des forces externes, donc des interactions que le sujet entretient avec son environnement, peut éventuellement le conduire vers un comportement motivé.

De plus, selon Ryan (1971) l'environnement et le contexte dans lequel évolue le sujet constituent un vecteur décisif : « en se centrant sur l'enfant plutôt que sur le contexte dans lequel il vit, on arrive à blâmer les victimes des situations et à occulter les conséquences des situations sur leur comportement ». Ainsi l'enjeu d'un travail sur la motivation ne réside pas seulement dans

l'analyse et l'exploitation des ressources internes au sujet, mais doit s'étendre à la compréhension et l'aménagement d'un contexte approprié. Nous allons maintenant aborder les apports de l'approche cognitive et les perspectives d'intervention qu'elle offre.

I.3.3. La motivation en contexte scolaire : une approche socio-cognitiviste

Comme nous avons pu le voir en introduction de ce chapitre, l'EPS présente une certaine ambivalence. En effet, cette discipline est partagée entre pratique physique et apprentissage, si bien que l'amalgame entre «sport» et «EPS» est fréquent. Les travaux concernant la motivation en contexte scolaire et en sport sont nombreux et divers. Cependant, dans ce travail de recherche, nous nous focaliserons sur la motivation scolaire car l'EPS, avant d'être une pratique physique, est avant tout une discipline scolaire. De plus, le sujet d'étude étant en situation de handicap moteur, il serait peu judicieux d'axer notre étude et future intervention sur la dimension physique qui lui fait défaut en laissant de côté le versant des apprentissages. Nous allons donc aborder ces différents travaux à travers ses grandes théories avant de nous focaliser sur celle de la motivation d'accomplissement.

I.3.3.1. Les théories de l'expectation valence

Selon Famose (1997), « deux processus expliquent les comportements motivationnels : les attentes de succès et la valeur de la tâche ». Les attentes de succès correspondent aux probabilités subjectives d'un individu qu'il a de réussir. Ces probabilités dépendent de la comparaison établie par le sujet entre le résultat souhaité et le résultat anticipé. Les attentes de succès se révèlent alors liées au sentiment de confiance en soi. La valeur de la tâche constitue le deuxième processus pouvant expliquer les comportements motivationnels. Il s'agit de l'intérêt qu'un individu perçoit à réaliser une tâche. Cet intérêt est lié aux conséquences positives ou négatives qui découlent de l'atteinte du résultat. En fonction de la mise en relation de l'attente de succès et de la valeur de la tâche que perçoit l'élève, ce dernier prend la décision de s'investir ou non dans la tâche (déclenchement), détermine la nature de son investissement, vers quoi ce dernier va tendre (direction), quantifie les efforts à fournir dans la tâche (intensité), et choisit de poursuivre ou non la tâche dans le temps (persévérance).

I.3.3.2. Les théories de l'attribution causale

Selon Cury et Sarrazin (2000), « les théories de l'attribution centrent leurs analyses sur la manière dont un individu perçoit, interprète et traite les informations associées à son propre comportement ou au comportement d'autrui. Les causes de ces comportements n'étant pas toujours observables ni identifiables, cet individu impose sa propre perception de la causalité » Au regard de cette définition, les attributions causales s'intéressent essentiellement aux explications fournies par l'élève pour expliquer son comportement même si celles-ci ne correspondent pas à la réalité de l'événement passé. Par exemple, un élève en situation de réussite scolaire peut expliquer sa réussite par le travail fourni, la chance ou autre. Plusieurs théoriciens se sont penchés sur les attributions causales. Dans le cadre de la motivation scolaire, la théorie de Weiner (1986) semble la plus adaptée. Il distingue ainsi quatre causes pour expliquer le résultat d'un événement : l'effort, l'habileté, la difficulté de la tâche et la chance. Il caractérise ces différentes causes en fonction de trois dimensions : le lieu de la causalité (interne ou externe), la stabilité (stable ou instable), la contrôlabilité (contrôlable ou incontrôlable).

Tableau récapitulatif de la théorie de l'attribution causale de Weiner (1986)

	EFFORT	HABILETE	DIFFICULTE	CHANCE
CAUSALITE	Interne	Interne	Externe	Externe
STABILITE	Instable	Stable	Stable	Stable
CONTROLABILITE	Contrôlable	Incontrôlable	Incontrôlable	Incontrôlable

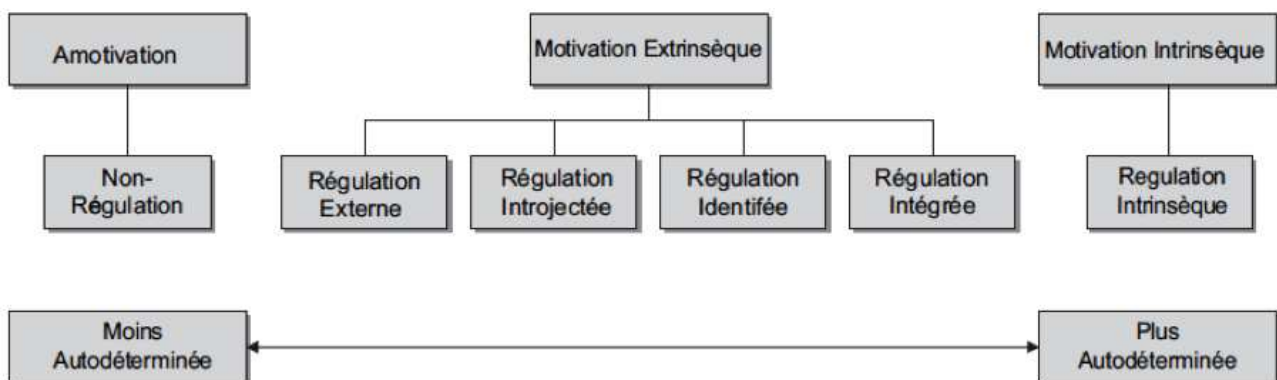
De ce fait, attribuer un résultat à une cause externe (difficulté ou chance) signifie que l'individu admet n'avoir aucune emprise sur ce dernier et ne se sent pas responsable de ce qui s'est passé. Inversement, l'attribution à une cause interne (effort ou habileté), revient à accepter d'endosser la responsabilité. Ensuite, le fait d'associer un résultat à une cause stable (habileté, difficulté signifie que ce dernier est reproductible dans des circonstances similaires. Au contraire, l'attribution du résultat à une cause instable sous-entend qu'il est possible d'améliorer ce dernier en cas d'échec en fournissant des efforts supplémentaires. Enfin si le résultat est assimilé à une cause incontrôlable, la perception de l'élève dans les situations futures est altérée, il aura ainsi le

sentiment de ne pas être responsable et surtout de ne pas pouvoir agir sur le résultat. A l’opposé, si l’élève perçoit que le résultat obtenu est contrôlable, il aura le sentiment de pouvoir agir sur le résultat et d’être seul responsable de l’issue de l’activité.

I.3.3.3. La théorie de l’autodétermination

La théorie de l’autodétermination constitue un axe majeur dans la compréhension de la notion de motivation. Suivant cette théorie, Deci et Ryan (2000) indiquent que plus l’engagement dans une activité est réalisé suivant un choix personnel, plus la motivation présente un degré d’autodétermination élevé. A l’inverse, plus l’engagement dans la pratique répond à des pressions internes et/ou externes, plus le niveau d’autodétermination est faible. Ainsi, Deci et Ryan (2008) distinguent six niveaux de motivation en fonction de leurs degrés d’autodétermination qui s’inscrivent dans un continuum.

Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l’automotivation
(Deci & Ryan, 2008, p. 17)



Ces différents niveaux de motivations sont corrélés à des répercussions affectives, cognitives et comportementales (Dupont & al.2010). Une motivation présentant un niveau d’autodétermination élevé est associée à une dimension de plaisir, un haut niveau d’estime de soi, une performance plus élevée et avec des affects positifs. Un élève présentant une motivation autodéterminée, s’engagera plus volontiers dans une pratique physique régulière et montrera une plus grande persistance dans la poursuite de la tâche que celui ayant une motivation moins autodéterminée.

I.3.3.4. La théorie des buts d'accomplissement

Selon Murray (1938), il existe une autre forme de motivation que celles abordées précédemment : la motivation d'accomplissement. Cette motivation d'accomplissement se caractérise par le besoin que ressent un individu « d'accomplir quelque chose de difficile ; de maîtriser, de manipuler ou d'organiser des objets physiques, des êtres humains ou des idées ; de faire cela aussi rapidement et aussi indépendamment que possible ; de surmonter des obstacles et d'atteindre un haut standard ; d'exceller ; de rivaliser et de surpasser les autres ; d'accroître son amour propre par la mise en œuvre efficace du talent ». Cette définition met en avant le lien de dépendance qui existe entre motivation d'accomplissement et les dimensions de difficulté et de comparaison sociale. En effet, la production du comportement est soumise au besoin d'être supérieur par rapport à une certaine norme : « atteindre un haut standard [...] surpasser les autres ».

Dans la continuité de cette définition, de nombreux théoriciens s'accordent sur le fait qu'un individu, s'engage dans une tâche dans l'optique de poursuivre un but précis, d'où le nom de théorie des buts d'accomplissement. Plus précisément, selon Pintrich (2000), un but représente une construction cognitive qui rend compte de ce que l'individu cherche à atteindre ainsi que les raisons qui le poussent à agir. La théorie des buts d'accomplissement s'intéresse ainsi aux raisons de l'engagement d'un individu dans une activité. Selon les différents théoriciens, ces buts influent sur la participation de l'individu et donc sur sa motivation. Ils soulignent également l'importance de l'environnement qui serait enclin à privilégier l'émergence et l'orientation de ces buts. En effet, des auteurs comme Heckhausen (1974), Epstein (1989) et Ames (1992), attribuent une place importante à l'environnement et proposent les critères permettant de construire un « climat motivationnel » orienté vers un but spécifique.

Cette théorie des buts d'accomplissement, en se centrant sur les composants nécessaires à l'aménagement d'un climat motivationnel adapté, constitue une théorie intéressante dans le cadre de notre travail de recherche. Alors que les différentes théories abordées auparavant, restent centrées sur le sujet et sa façon d'aborder une tâche, la théorie des buts d'accomplissement en s'intéressant davantage aux facteurs qui composent le climat motivationnel, offre une solution d'intervention supplémentaire. Au-delà du discours et de la persuasion, l'aménagement d'un climat motivationnel peut donc constituer un champ d'intervention pour conduire l'élève vers un comportement motivé.

I.3.4. La théorie des buts d'accomplissement

Comme nous venons de le voir, la théorie des buts d'accomplissement semble la plus adaptée au domaine scolaire et à notre recherche. En effet, elle met en avant la possibilité d'intervenir sur la motivation d'un élève en agissant sur le climat proposé. L'enseignant étant le garant du cadre d'apprentissage, il est de sa responsabilité d'aménager un climat motivationnel propice. Cette théorie stipule qu'un individu s'engage dans la réalisation suivant des buts précis. Nous allons voir quels sont les différents buts que poursuit un individu lorsqu'il s'engage dans une tâche, lesquels sont les plus adaptés à l'émergence d'un comportement motivé et comment aménager un climat motivationnel adapté.

I.3.4.1. Les buts d'accomplissement : définition et influence

D'après Nicholls (1984), en accord avec la définition de Murray (1938), être compétent constitue la principale source de motivation d'un individu. La compétence peut alors prendre plusieurs aspects : d'une part il s'agira de maîtriser la tâche demandée, de s'améliorer et de faire des progrès ; d'autre part, il s'agira de rivaliser et de se montrer supérieur aux autres. Ainsi, les auteurs distinguent dans un premier temps deux buts : le but de maîtrise et le but de performance (Ames et Archer, 1988 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliott et Dweck, 1988 ; Ames, 1992 ; Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Utman, 1997).

Le but de maîtrise, également appelé but d'implication dans la tâche (Nicholls, 1984), représente le désir que manifeste un individu de progresser. Ce dernier s'engage dans la réalisation d'une tâche avec pour objectif d'apprendre, de comprendre ou d'acquérir de nouvelles compétences. Ce but de maîtrise reste essentiellement centré sur la tâche mais aussi sur l'individu. En effet, le sentiment de compétence est perçu à travers la perception de progrès personnel. En revanche, le but de performance, également appelé but d'implication de l'égo (Nicholls, 1984), correspond au désir manifesté par un individu de se montrer supérieur et d'exposer ses capacités et compétences aux autres. L'individu réalise la tâche dans le but d'obtenir une certaine reconnaissance voire une admiration sociale. Ce type de but accorde une importance particulière au regard d'autrui et met en avant la notion de comparaison sociale. Le sentiment de compétence est perçu, non plus à travers la perception de progrès personnel, mais à travers la production d'une meilleure performance par rapport à un groupe social référant.

Suivant le type de but poursuivi par un individu, les comportements observés diffèrent significativement. Les buts de maîtrise influencent de manière positive la motivation d'un individu. Ainsi, Dweck (1986) associe ces buts de maîtrise à une « orientation motivationnelle adaptative ». Ces buts permettent d'observer lors d'une situation d'échec une plus grande persistance de la part de l'individu (Elliot & Dweck, 1988), une attribution des succès à l'effort conduisant à une augmentation de la quantité d'efforts fournis (Ames & Archer, 1988) et une grande implication de l'élève dans l'apprentissage (Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989). A l'inverse, les buts de performance agissent négativement sur la motivation et sont sources de réponses non-adaptées (Dweck, 1986). Reprenant notamment les travaux de Dweck & Reppucci (1973) et Ames (1992), Darmon et Butera (2005) considèrent que les buts de performance entraînent des comportements tels qu'un évitement de la difficulté et de l'effort et une plus grande vulnérabilité face à l'échec.

Par la suite, des chercheurs comme Elliot et Harackiewicz (1996) ont dépassé ce cadre dichotomique des orientations motivationnelles des buts, pour y apporter des nuances d'approche ou d'évitement en fonction de la valence accordée à l'activité. Ainsi, Elliot (1997,1999) prône l'existence de quatre buts différents pouvant être poursuivis par un individu : les buts d'approche de la tâche, les buts d'évitement de la tâche, les buts d'approche de l'égo et les buts d'évitement de la performance. Selon Elliot (1999), adopter une dimension d'approche équivaut à s'inscrire dans une logique de recherche d'éléments positifs dans la réalisation de la tâche à accomplir. Au contraire, s'engager avec une stratégie d'évitement revient à envisager les différents aspects négatifs que peut induire la réalisation de la tâche.

Pour Elliot (1997), le but de performance-approche correspond au but de performance (ou d'implication de l'égo). L'engagement dans la tâche se fait suivant le désir de se montrer compétent et supérieur aux autres. L'élève s'engage dans l'attente de jugements favorables et de compétence mais il reste soumis à la peur de l'échec et aux jugements défavorables des autres. Ainsi, l'adoption de ce type de but comporte à la fois des aspects positifs et négatifs du point de vue de la motivation. La recherche de compétence et de jugements favorables favorisent l'émergence d'un comportement motivé alors que d'autre part, la crainte de l'échec et des dépréciations peuvent constituer un frein. Selon les auteurs (Dweck et Reppucci, 1973 ; Diener et Dweck, 1978 ; Dweck, 1986), le but de performance-évitement constitue quant à lui, le but le plus néfaste au développement de la motivation. L'engagement est dicté à la fois par un désir d'éviter l'échec mais aussi par celui de ne pas se montrer inférieur aux autres. L'adoption de ce but constitue un frein à la motivation dans la mesure où il conduit l'élève vers des stratégies de protection de soi et de son image, à l'adoption d'un pattern maladaptif et au risque de se sentir impuissant. Enfin, Elliot et McGregor (2001)

distinguent les buts de maîtrise-approche et les buts de maîtrise-évitement. Un but de maîtrise-approche, s'apparente à celui de maîtrise vu précédemment : l'élève exprime un besoin important d'accomplissement et de compétence. Il se concentre alors sur les aspects positifs du comportement : il est focalisé sur le développement de la compétence et la maîtrise de la tâche. L'adoption de ce but conduit vers un engagement optimal dans la réalisation de la tâche et permet l'émergence d'une orientation motivationnelle adaptative. Le but de maîtrise-évitement se différencie du but de maîtrise-approche, dans la mesure où l'élève est focalisé sur le refus de se montrer incompetent, une incompetence proclamée par lui-même. Ainsi, l'élève s'engage dans la tâche avec le désir de ne pas faire d'erreur et d'éviter ce qu'il considère comme un échec. Ce but contient donc à la fois un aspect positif dans la mesure où l'élève se focalise sur la maîtrise de la tâche et non sur la comparaison avec les autres, et un aspect négatif car l'élève se trouve dans une stratégie d'évitement d'une erreur potentielle.

Au vu des effets sur la motivation de la poursuite de ces buts, il apparaît comme étant préférable qu'un élève s'inscrive prioritairement dans une poursuite de buts de maîtrise-approche. En effet, il s'agit du seul but qui ne présente pas d'aspect négatif et qui de ce fait ne peut constituer un frein potentiel à la motivation de l'élève. Selon Elliot (1999), l'adoption des buts d'accomplissement dépend notamment des caractéristiques environnementales, de la perception d'un climat motivationnel. Nous allons donc nous intéresser à la manière dont le climat motivationnel peut orienter un individu vers un but précis et notamment vers un but de maîtrise-approche.

I.3.4.2. Climat motivationnel :

L'ensemble des auteurs s'accordent sur le fait qu'aménager un climat motivationnel précis peut conduire les élèves vers l'adoption de buts souhaités. Ainsi, la motivation de l'élève n'est pas uniquement soumise à sa volonté mais dépend également du contexte dans lequel il évolue. Le rôle de l'enseignant s'impose donc comme primordial car, par l'aménagement d'un climat propice aux apprentissages, il peut conduire les élèves vers une pratique motivée. Comme nous avons pu le voir auparavant, dans l'optique d'une meilleure adhésion et d'une pratique régulière de l'EPS, il semble donc nécessaire que l'élève s'inscrive prioritairement dans une poursuite de buts de maîtrise-approche de la tâche plutôt qu'une poursuite de buts de performance (approche et évitement) et de maîtrise-évitement.

Selon Ames (1992), un climat de performance, où la comparaison sociale, la compétition et la valorisation de la victoire sont de mise, conduit les élèves vers la poursuite de buts de performance. Inversement, un climat de maîtrise, favorisant l'apprentissage, la compréhension et l'acquisition de nouvelles compétences, oriente les élèves vers des buts de maîtrise. Cependant, l'auteur ne distingue ici que deux types de buts : maîtrise et performance, n'introduisant pas de ce fait les nuances d'approche et d'évitement. Or nous savons qu'un but de maîtrise-évitement peut constituer un frein à la motivation et inversement que l'adoption d'un but de performance-approche peut constituer un aspect positif à la motivation. Est-il alors judicieux de développer un climat de maîtrise au risque de conduire l'élève vers l'adoption d'un but de maîtrise-évitement et inversement ne serait-il pas intéressant de développer un climat de performance en espérant que l'élève adopte un but de performance-approche malgré les risques que cela peut engendrer sur la motivation de l'élève ?

Les apports de Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin (2002), lèvent le voile sur ce questionnement. En effet, selon ces derniers, dans le cadre de l'éducation physique, la perception d'un climat de maîtrise permet l'adoption uniquement de buts de maîtrise-approche alors que les perceptions d'un climat orienté de performance conduisent à des buts d'approche de la performance et à des buts d'évitement de la performance. De plus, selon Cury & Sarrazin (2001) « la perception d'un climat orienté vers la maîtrise favorise à la fois l'expression d'un intérêt élevé pour l'EPS et la représentation d'une compétence personnelle forte pour cette discipline scolaire ». Ainsi, il semble effectivement judicieux de développer un climat de maîtrise qui permettra l'adhésion à des buts maîtrise-approche.

Afin de favoriser l'émergence de buts de maîtrise-approche chez les élèves, et donc d'un comportement motivé, Epstein (1989) préconise l'aménagement d'un climat particulier répondant à certaines variables qui se retrouvent à travers l'acronyme TARGET pour Tâche, Autorité, Reconnaissance, Groupement, Evaluation et Temps. Dans ce climat, (a) les tâches proposées doivent être à la fois variées, individualisées, sollicitant des enjeux personnels, impliquant l'élève et composées de buts réalisables à court terme ; (b) au niveau de l'autorité, l'enseignant permet aux élèves de participer aux décisions, de développer une certaine autonomie et de réaliser des tâches à responsabilité ; (c) en ce qui concerne la variable de la reconnaissance, les qualités personnelles et les progrès individuels doivent faire l'objet d'une valorisation, l'intérêt manifesté ainsi que les gratifications soient équitables ; (d) les formes de groupement doivent favoriser les interactions entre les élèves en constituant des groupes hétérogènes et permettre la diversité des compétences ; (e) l'enseignant encourage l'auto-évaluation et doit avoir recours à une évaluation individualisée et

signifiante pour chacun, en valorisant davantage les progrès plutôt que la performance ; (f) le temps de pratique doit être suffisant afin que les élèves aient le temps de progresser et de s'améliorer.

Pour résumer, la théorie des buts d'accomplissement s'intéresse aux buts poursuivis par un individu lorsqu'il s'engage dans une activité. La poursuite de buts de maîtrise, et plus spécifiquement de buts de maîtrise-approche, s'avère plus adaptée à une pratique régulière de l'EPS. Cette théorie de la motivation d'accomplissement met également en avant la nécessité d'instaurer un climat propice à l'expression de cette motivation. D'une manière plus précise, Epstein (1989) définit les critères nécessaires au développement des buts de maîtrise-approche, et donc à l'émergence d'une « orientation motivationnelle adaptative » (Dweck, 1986), au travers du TARGET. Ce dernier constitue la base du travail de recherche effectué : dans le but de conduire Charles vers une pratique régulière de l'EPS, les séances proposées ont été élaborées de façon à respecter scrupuleusement chacun de ces critères.

I.4 Résumé de la partie théorique et annonce de la problématique:

Nous avons donc détaillé le cas de Charles, élève en situation de handicap, qui ne participe pas pleinement aux séances d'EPS en occupant seulement des rôles de chronométreur, arbitre voire de simple spectateur. Nous avons pu voir dans la partie théorique que la pratique physique en général et donc celle de l'EPS reste conseillée pour les élèves atteints de myopathie. Par ailleurs, il n'existe pas d'interdiction stricte de pratique dans son PPS. Il y est juste recommandé de ne pas atteindre un seuil maximal et de ne pas pratiquer sans fauteuil pour ne pas risquer d'éventuelles blessures. Ainsi, sur le plan théorique, Charles devrait donc participer aux séances d'EPS.

Dans le cas présent et grâce aux apports de la partie théorique, Charles présente visiblement une motivation insuffisante et inadaptée à la pratique régulière de l'EPS. En effet, en référence à la théorie des buts d'accomplissement, l'élève s'engagerait dans la pratique en s'inscrivant dans une poursuite de but autre que celui d'approche-maîtrise. Il s'agira dans un premier temps de vérifier l'état de cette motivation et plus précisément la nature des buts qu'il poursuit lorsqu'il s'engage dans la pratique de l'EPS et ainsi constater s'ils peuvent expliquer son refus de participer.

Dans le cas où un problème de motivation est avéré, il sera ensuite pertinent de se questionner sur les modalités à mettre en œuvre dans les séances d'EPS afin de susciter l'envie de participer à Charles. Nous avons vu auparavant que l'élève devait adopter idéalement une

orientation motivationnelle d'approche-maîtrise. En effet, la poursuite de ces buts permet d'observer une plus grande persévérance et implication. Dans cette optique, l'aménagement d'un climat de maîtrise à travers le TARGET permet d'orienter l'élève vers l'adoption d'un but d'approche-maîtrise.

La problématique de ce travail de recherche était : Comment peut-on améliorer la motivation de l'élève en situation de handicap dans un souci d'entrer dans la pratique de l'EPS, et de la poursuivre dans le temps ? Au vu des apports de la littérature concernant le concept de motivation, nous pouvons préciser cette problématique de cette manière : **Comment aménager un climat de maîtrise à l'aide du TARGET, visant l'intégration et une adoption de buts propices à une pratique régulière d'un élève en situation de handicap ?**

Nous pouvons alors formuler les hypothèses suivantes :

- Charles s'inscrit dans une poursuite de buts autre qu'un but de maîtrise-approche. En effet, chacun des autres buts peut constituer un frein à la pratique de l'EPS et favoriser ainsi l'émergence d'un comportement maladaptif et donc non-motivé.
- L'instauration d'un climat de maîtrise va permettre d'observer une modification dans l'orientation des buts poursuivis par l'élève et une pratique régulière.

Nous allons maintenant voir quelle stratégie de recueil de données j'ai adoptée et dans quelles conditions s'est déroulée mon intervention.

II. PROTOCOLE DE RECHERCHE:

Dans cette partie, nous aborderons les conditions dans lesquelles s'est déroulé mon travail de recherche. Dans un premier temps, nous verrons les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel évolue l'élève à travers une présentation de l'école, de la classe et de la place qu'il y occupe. Nous verrons également les conditions dans lesquelles s'est passée mon intervention et notamment les contraintes diverses que j'ai pu rencontrer. Par la suite, nous nous pencherons sur la manière dont j'ai effectué mon recueil de données par l'intermédiaire d'un questionnaire. Enfin, nous verrons comment s'est déroulée la séquence d'enseignement et quels éléments ont été pris en compte afin d'essayer de conduire l'élève vers une motivation optimale.

II.1. Le contexte :

Le contexte dans lequel évolue l'élève est important dans la construction de sa motivation et peut donner des indices pouvant expliquer sa non-participation aux séances. Ainsi, une meilleure connaissance de ce contexte pourra nous permettre de mieux intervenir sur la motivation de Charles.

II.1.1. Présentation de l'école, de la classe et de l'élève.

Ce travail de recherche a été effectué dans une école élémentaire publique. L'école se situe dans un village d'environ 2600 habitants et compte 184 élèves pour 7 classes. L'élève sur lequel porte ce travail de recherche est en classe de CM2. Cette classe compte 26 élèves (12 filles et 14 garçons) dont Charles qui est en situation de handicap moteur. Ce dernier a poursuivi l'ensemble de sa scolarité depuis le CP dans cette école élémentaire. Une auxiliaire de vie scolaire (AVS) est présente 2 jours par semaine essentiellement pour aider Charles dans la réalisation d'activités ayant recours à la motricité fine comme écrire, découper, coller ...

Lors de mon premier jour d'observation, j'ai pu constater qu'il s'agissait d'une classe agréable, dont les éléments aimaient travailler ensemble. L'ambiance au sein de la salle de classe est plaisante et propice aux apprentissages. Les élèves n'hésitent pas à poser des questions, rentrent rapidement dans les activités et le volume sonore est plus que respectable.

Dans ce contexte, Charles est relativement bien intégré. Il participe, lève la main et n'hésite pas à demander de l'aide à ses camarades les jours où l'AVS est absente. Lors des activités de groupe, Charles aime prendre les directives et s'affirme comme étant un élément moteur. Les résultats de Charles sur le plan scolaire sont très satisfaisants et font de lui un des meilleurs élèves de la classe. Cependant dès que l'on sort du contexte de la salle de classe, Charles est moins bien intégré et les interactions avec ses camarades sont quasi inexistantes. Tout d'abord, lors des temps de récréation, alors que les autres élèves manifestent le besoin de se dépenser en courant, sautant et criant, Charles se déplace seul à travers la cour, ne joue pas et discute peu avec les autres élèves. Enfin, pendant les séances d'Education Physique et Sportive (EPS), ce dernier ne participe que partiellement, il ne produit aucun effort physique et endosse des rôles d'arbitre, de chronométrateur voire même celui de spectateur. Cette passivité durant l'EPS, ne date pas de cette année de CM2,

elle s'est installée progressivement depuis le CE1 où Charles en adoptant le fauteuil roulant pour se déplacer à commencer à participer de moins en moins aux séances d'EPS. Lors de son année de CM1, des séances de kinésithérapie étaient même prévues pendant le temps d'EPS. Depuis, cette non-pratique est ancrée au sein de l'école, si bien qu'il est apparu difficilement envisageable pour Charles de pouvoir pratiquer avec les autres élèves.

Pour l'année de CM2, cette non-pratique s'explique par un accord consensuel et informel entre l'enseignant et Charles. En effet, d'un côté se trouvait Charles, qui exprimait le souhait de ne pas pratiquer avec les autres élèves. De l'autre côté, l'enseignant ne voulait pas le contraindre à pratiquer et évitait ainsi de devoir surmonter certains obstacles et craintes. Ainsi, il a évoqué plusieurs raisons pour expliquer le fait qu'il ne souhaitait pas intégrer Charles : la crainte de diminuer significativement le niveau de la classe, l'aspect sécuritaire, la réaction des autres élèves et le manque d'expérience pour lui proposer des exercices intéressants et permettant de l'intégrer pleinement.

II.1.2. Cadre d'intervention

Lors de ma visite au sein de cette classe, une séquence de dix séances de Basket-ball avait débuté et deux séances étaient déjà passées. De ce fait, j'ai pu assister à la troisième séance et donc observer la non-pratique de l'élève. Suite à cette séance et face à la non-pratique de Charles, j'ai alors demandé à l'enseignant s'il était envisageable de faire une tentative pour intégrer celui-ci. Il a accepté sous réserve que l'élève accepte également de participer sans le contraindre.

Une fois l'accord passé avec l'enseignant, il s'agissait de convaincre l'élève d'essayer de participer et d'identifier les causes de son refus. Ainsi, en plus de mes observations et divers échanges avec les différents protagonistes, j'ai eu recours à un entretien semi-directif avec Charles (cf. Annexe I). L'objectif était de faire un point sur la situation et d'orienter mes futures recherches dans la littérature. Ce dernier a été effectué en relation duelle peu de temps après la séance d'EPS à laquelle l'élève avait pris part dans un rôle de chronométreur. L'entretien s'étant déroulé juste après la séance, j'espérais que l'élève puisse percevoir plus aisément les réponses qu'il allait me livrer. L'entretien était de type semi-directif ayant pour question initiale : « Comment se déroule les séances d'EPS, que fais-tu pendant ces moments ? ». De cet entretien un problème de motivation est ressorti d'où le travail réalisé. En effet, Charles nous indique qu'il pense ne pas avoir sa place au sein du groupe au vu de sa mobilité réduite, qu'il ne voyait pas l'intérêt de pratiquer avec les autres

élèves et qu'il redoutait la difficulté des tâches demandées. A la fin de l'entretien, j'ai réussi à le convaincre de bien vouloir essayer de participer à la séquence de Basket-ball en cours. Pour cela, j'ai dû insister sur le fait que nous allions avec l'enseignant tenter de tout mettre en œuvre pour qu'il puisse se sentir à sa place lors des séances.

Au niveau des installations, l'école possède deux terrains de Basket-ball de 13mètres de large et de 22 mètres de longueur où se déroulent les séances. Le fait de disposer de deux terrains nous a permis de diviser la classe en deux et j'ai de ce fait pu intervenir de manière plus spécifique auprès de l'élève. Ces terrains possèdent un revêtement goudronné et se situent en extérieur, dans la cour de récréation, offrant ainsi un grand espace de pratique. Cependant, ce revêtement présente un caractère dangereux car en cas de chute, les brûlures par frottement sont fréquentes. Les panneaux de Basket-ball culminent à une hauteur de 3,05 mètres ce qui ne permet pas à Charles de réaliser des activités de tir ou de lancer-francs. Au niveau du matériel, l'école possède des ballons de Basket-ball de différentes tailles. Nous avons alors décidé de jouer avec des ballons de taille 5 ce qui permettait à Charles, mais aussi aux autres élèves d'avoir une meilleure maîtrise de la balle. Le temps accordé à la pratique est d'une heure par séance et s'organise de la manière suivante : 15 minutes d'échauffement, 30 minutes pour 2 situations d'apprentissage et 15 minutes d'opposition dans un contexte proche d'un match.

II.2. Présentation de l'expérimentation :

Dans cette partie nous aborderons les différentes modalités de l'expérimentation. Il s'agira de voir quels moyens j'ai utilisé afin de mieux comprendre la motivation de Charles et sur quels éléments je me suis appuyé afin de la modifier lors de la séquence de d'enseignement.

II.2.1. Le questionnaire

Dans l'optique de mieux intervenir sur la motivation de Charles, il était nécessaire d'identifier cette dernière, et de pouvoir constater son évolution afin de valider l'efficacité de mon intervention. Pour cela j'ai eu recours à un questionnaire qui a fait l'objet de plusieurs passations. Nous allons à présent voir les caractéristiques de ce questionnaire et ce qu'il permet d'évaluer ainsi que les conditions de passations et les limites qui en découlent.

II.2.1.1. Présentation du questionnaire :

Suite à l'entretien effectué avec Charles (cf. Annexe I), j'ai axé mon travail de recherche sur la motivation. En effet, à partir de ces propos, j'ai identifié que la principale cause de sa non-participation aux séances d'EPS était un déficit de motivation de sa part. Avant d'aménager des séances spécifiques afin de lui permettre de développer un comportement motivé, il s'agissait de confirmer l'existence de ce manque de motivation pour l'EPS. De plus, Viau (2009) avance qu'« il est nécessaire que les enseignants analysent bien les problèmes de motivation de leurs élèves avant d'intervenir ». De ce fait, je lui ai proposé un questionnaire (cf. Annexe II) visant à définir son profil motivationnel vis-à-vis de l'EPS en identifiant les buts qu'il poursuit lorsqu'il pratique l'EPS. Ce questionnaire est une adaptation du Questionnaire d'Approche et d'Évitement en EPS développé par Schiano-Lomoriello, Curry et Da Fonseca (2005). Charles devait se positionner sur une échelle de Lickert en 5 points allant de 0 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Les 12 items du questionnaire se partageaient en 4 catégories de 3 items permettant d'évaluer les orientations motivationnelles de Charles : les buts maîtrise-approche, les buts maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts performance-évitement.

Concernant le but de maîtrise-approche, les items étaient : « Il est important pour moi de m'améliorer le plus possible » ; « Je veux apprendre le plus possible » et « Je souhaite vraiment progresser ». Les items relatifs au but de maîtrise-évitement étaient : « J'ai peur de ne pas pouvoir m'améliorer autant que possible » ; « Parfois j'ai peur de ne pas progresser autant que je le voudrais » et « J'ai souvent peur de ne pas pouvoir apprendre tout ce que je pourrais ». Pour le but de performance-approche, les items se résumaient à « Il est important pour moi d'être meilleur que les autres élèves de la classe » ; « Il est important pour moi de faire mieux que les autres élèves de la classe » ; « Mon but c'est d'obtenir une meilleure performance que la plupart des élèves ». Enfin les items correspondant au but de performance-évitement étaient : « Mon but c'est d'éviter d'obtenir une performance plus faible que les autres élèves » ; « Je veux éviter de faire moins bien que les autres élèves » et « Il est important pour moi d'éviter de faire partie des moins bons élèves ». Dans l'optique d'éviter des réponses similaires à des questions proches de sens, sans réflexion de la part de l'élève, ces items étaient répartis de façon à ce que les items correspondants à un même but soient éloignés les uns des autres.

II.2.1.2. Conditions de passation du questionnaire :

J'ai demandé à l'élève de remplir à trois reprises ce questionnaire afin de constater l'évolution de sa motivation : la première passation a été réalisée avant que l'élève ne prenne part aux séances ; la deuxième quand à elle, fut réalisée en milieu de séquence, soit après trois séances de pratique ; enfin la dernière passation s'est déroulée à la fin de la séquence après la dernière séance, soit après six séances.

Concernant la première passation, comme l'élève ne pratiquait plus depuis longtemps, les questions faisaient appel à ses souvenirs. J'ai ainsi insisté sur le fait que ce questionnaire vise uniquement sa perception de l'EPS et non sa pratique en générale d'une pratique sportive (notamment le football fauteuil). La motivation de Charles entre ces deux pratiques varie naturellement et profondément. Avec d'autres enfants en situation de handicap, Charles pratique volontiers et se sent compétent, et lorsqu'il pratiquait avec les autres élèves de sa classe, il ne ressentait pas ce sentiment de compétence, ne se sentait pas à sa place et de ce fait, ne souhaitait plus prendre part aux séances.

Ayant besoin précisément des résultats de cet élève, la passation ne pouvait se faire de façon anonyme. Il s'agit ainsi d'une des limites de mon étude : l'élève pouvait cocher en fonction des éventuelles attentes que j'avais de ce questionnaire. Afin d'éviter cela, avant chaque passation, j'ai demandé à l'élève d'être le plus sincère possible, que je n'avais aucun intérêt à ce qu'il donne une réponse plutôt qu'une autre et de ne pas faire attention au jugement que je pouvais avoir sur ses réponses. J'ai également insisté sur le fait qu'il n'existait pas de bonnes ou mauvaises réponses et que ce qui m'importait était son unique perception des choses. Enfin, j'ai précisé que ce questionnaire m'était uniquement destiné et que l'enseignant ou les autres élèves de la classe n'auraient pas de vues sur ses réponses.

II.3. Présentation de la séquence d'enseignement.

Suite aux premiers résultats du questionnaire, un problème de motivation a été confirmé chez Charles. Ne s'inscrivant pas spécifiquement dans une poursuite de but de maîtrise-approche, l'objectif était donc de construire une séquence d'enseignement lui permettant d'y accéder. Dans cette partie nous allons voir comment s'est déroulée cette séquence de Basket-ball et comment j'ai essayé de mettre en œuvre un climat motivationnel adapté au travers du TARGET. Enfin, nous

verrons les différentes difficultés que j'ai pu rencontrer lors de l'élaboration de cette séquence ainsi que lors de sa réalisation.

II.3.1. Déroulement de la séquence

Comme nous l'avons vu auparavant, trois séances ont déjà été proposées par l'enseignant de la classe. Ce dernier ayant débuté sa séquence et ne pouvant pas chambouler son organisation, j'ai dû m'inscrire dans la lignée de son travail. Nous avons donc convenu que nous garderions les mêmes objectifs de sa séquence en modifiant les différentes situations pour permettre l'intégration de Charles et l'instauration d'un climat de maîtrise en appui sur le TARGET. Nous avons alors divisé la classe en deux groupes me permettant de prendre en charge les situations d'apprentissage où Charles était présent. Ainsi, j'ai pu m'approprier ces situations et faire en sorte de proposer un climat adapté à la pratique de Charles. Pour l'aménagement des séances, j'ai donc essayé d'adopter une stratégie qui prenait en considération les difficultés de Charles tout en évitant de tomber dans la stigmatisation. Alors que Charles participait à sa première séance, les autres élèves en étaient à la quatrième. La séquence était initialement composée de 10 séances à raison de deux séances par semaine. Cependant, en raison de conditions météorologiques défavorables, une séance a dû être annulée. J'ai ainsi eu l'occasion d'animer 6 séances auxquelles Charles a pris part.

II.3.2. Mise en œuvre d'un climat motivationnel adapté à partir du TARGET

Afin de conduire l'élève vers l'adoption d'un but d'approche-maîtrise, il était nécessaire de mettre en place un climat propice à son développement, à savoir un climat de maîtrise. Pour ce faire, j'ai choisi d'aménager mes séances en prenant en considération le TARGET développé par Epstein (1989). Ce climat permet d'orienter les buts de l'élève vers des buts d'approche-maîtrise favorisant une plus grande persévérance et implication. Nous allons maintenant voir comment j'ai pris en compte les recommandations du TARGET afin d'aménager mes séances.

Tout d'abord, selon le TARGET, la tâche doit être réalisée pour elle-même : il ne doit pas y avoir de promesse de récompense. Ainsi, l'engagement dans la tâche se fait par la volonté de relever des défis. Avant chaque situation d'apprentissage et les phases d'opposition, nous avons défini avec Charles les buts et objectifs de l'apprentissage. Nous déterminions ensemble les critères de réussite et nous fixions des défis à relever (« faire au moins cinq passes correctes sur 10 »). En procédant

ainsi, l'élève se focalise sur la valeur intrinsèque de la situation en se libérant des éventuels incitateurs externes comme le regard des autres et la recherche de récompense.

Concernant l'autorité, les élèves doivent pouvoir avoir la possibilité de prendre des décisions quand à sa formation. L'enseignant doit ainsi donner l'opportunité à l'élève de faire des choix qui vont permettre à l'élève de se sentir responsable et relativement indépendant. Afin de prendre en compte ce paramètre, à l'issue de chaque séance je demandais à Charles d'identifier les différents points qu'il souhaitait retravailler ultérieurement. L'élève choisissait soit de renforcer ses points forts, soit de s'améliorer dans les domaines où il éprouvait des difficultés. Le point choisi était abordé la séance suivante en fin d'échauffement. Ainsi Charles en plus de s'engager physiquement, rentrait dans une démarche réflexive et d'acteur de sa formation.

La reconnaissance de l'élève, souvent fragilisée ou inexistante auparavant, constituait une de mes principales occupations. Charles devait percevoir que l'enseignant a conscience de ses progrès. Ainsi, durant chaque séance, je veillais à souligner les progrès réalisés en les valorisant. De plus, en fin de séance nous faisons une phase de retour sur la séance au cours de laquelle nous évoquons l'ensemble des progrès réalisés. Les retours sur les progrès s'intéressaient à l'ensemble des activités et pas uniquement aux seules tâches difficiles ou que l'on peut qualifier de « nobles ». Ainsi, l'élève devait prendre conscience de l'ensemble de ses progrès au lieu de se focaliser uniquement sur les choses difficiles qu'il avait du mal à réaliser. Cette prise de conscience, qui a du mal à se faire naturellement, permet de dépasser l'aspect négatif de certaines tâches difficiles et d'accéder à un certain sentiment de compétence. Elle permet également de se détacher de la comparaison avec les autres élèves qui peuvent réaliser des actions difficiles voire impossibles pour Charles avec une grande facilité. Il s'agit donc de se centrer sur soi-même et plus spécifiquement sur les progrès réalisés.

Au niveau des formes de groupement, le TARGET préconise de favoriser les interactions entre les élèves et de constituer des groupes hétérogènes. Pour cela, la majeure partie des situations d'apprentissages proposaient un travail de coopération avec des partenaires. De plus, nous avons veillé avec l'enseignant à ce que s'opèrent des changements entre les groupes et les membres des groupes afin que Charles puisse pratiquer avec l'ensemble de ses camarades. Ainsi, il a eu l'occasion de collaborer avec l'ensemble des élèves de la classe et développer de ce fait ses compétences sociales. Les formes d'interaction de par la pratique d'un sport collectif varient entre opposition et collaboration. L'une des difficultés était de donner à Charles le sentiment d'apporter une contribution significative. Pour cela j'ai eu recours à plusieurs stratégies comme l'attribution

d'un rôle spécifique (capitaine, relais obligatoire ...) ou encore le recours à une reconnaissance accrue de ma part.

En ce qui concerne l'évaluation, le TARGET conseille d'une part l'auto-évaluation et d'autres part d'avoir recours à une évaluation individualisée et signifiante pour chacun valorisant davantage les progrès à la performance. Cela permet de développer le sentiment de compétence et d'efficacité de l'élève. Ainsi, les évaluations doivent donner la possibilité à l'élève de prendre conscience des progrès qu'il a réalisés. Dans cette optique, j'ai eu recours à l'auto-évaluation de l'élève. Cette dernière, qui a lieu en fin de séance, induisait l'élève vers une conscientisation de ce qu'il sait faire ou pas encore. L'élève devait alors colorier la tenue d'un joueur à mesure qu'il pensait être compétent dans le domaine : une tenue où seules les chaussettes sont coloriées correspondant au niveau le plus bas de compétence perçue et un joueur entièrement colorié correspondant au niveau le plus élevé (cf. Annexe III). Je complétais également le joueur en fonction de ce que j'avais perçu des performances réalisées par Charles. Puis nous confrontions les deux dessins et échangeons sur les différences éventuelles. L'élève devant accepter également l'échec, j'ai essayé de me montrer le plus objectif possible en prenant en compte son handicap et en fonction des capacités que je pensais être les siennes. Cette phase d'échange permettait à l'élève de prendre conscience de ce qu'il savait faire et de mesurer les progrès qu'il pouvait réaliser.

Enfin, le temps d'activité devait rester relativement souple. En effet, le TARGET préconise d'ajuster le temps de pratique en fonction des progrès des élèves afin de leur permettre de pouvoir maîtriser la tâche. Ce n'est qu'une fois l'élève rentré dans une démarche de fixation de l'activité que l'on changeait d'activité. Le but étant de ne pas interrompre l'élève dans une phase d'expérimentation et de recherche de stratégie. Le temps de pratique se devait donc d'être assez important si nécessaire et au contraire d'être assez court si la tâche était maîtrisée.

II.3.3. Présentation d'une séance type

Avant la première séance, afin d'assurer une pratique en toute sécurité et de permettre à Charles de participer pleinement plusieurs règles ont dûes être établies. Tout d'abord, aucun contact n'était autorisé avec Charles ou son fauteuil. Une distance de sécurité d'un mètre devait être constamment respectée. Cela permettait non seulement de limiter toutes blessures éventuelles, que ce soit pour Charles ou ses camarades, mais cela permettait également à Charles de pouvoir effectuer un nombre plus important d'actions au cours du jeu. En effet, balle en main il avait la

possibilité de manipuler le ballon et de le passer sans risque d'interception trop élevé. Etant assis, si les élèves s'attroupaient autour de lui, il n'avait alors aucune chance de conserver le ballon. De plus, un rappel des objectifs de l'EPS a été effectué auprès des élèves : il ne s'agit pas de viser avant toute chose la performance et la compétition mais bien de mettre en avant la dimension de progrès et de respect. Bien que les élèves n'étaient généralement pas dans cette optique de compétition et de soif de victoire, un rappel semblait judicieux afin d'éviter toute invective envers les éléments les plus en difficulté et notamment Charles.

Chaque séance débutait par une phase d'échauffement mettant en avant la mise en activité de l'organisme et la manipulation de balle. Ainsi la majorité des échauffements proposait la réalisation de parcours moteurs avec et sans ballon. Durant ces phases les élèves, et notamment Charles, expérimentaient leurs capacités motrices et leur habileté balle en mains. Charles pouvait alors essayer des gestes, des déplacements et des enchainements d'action qu'ils pouvaient réinvestir durant la séance. Suite à la phase d'échauffement, suivaient deux situations d'apprentissage. Leur temps était variable en fonction des progrès des élèves au sein de chacune des situations. L'objectif était de leur laisser le temps de s'approprier la tâche à réaliser et d'adopter une stratégie à la fois collective et individuelle. Au cours de chaque situation, un temps de discussion était organisé afin d'identifier les progrès réalisés et les diverses stratégies adoptées. Une attention particulière était accordée à Charles afin de le conseiller sur les actions qu'il pouvait mettre en œuvre afin d'être plus efficace et qu'il pouvait réinvestir dans le jeu. En effet, lors des premières séances, il ne participait que très peu au jeu et restait en retrait ou lorsqu'il essayait de participer, sa vitesse de déplacement ne lui permettait pas d'être dans le rythme du jeu. Il a fallu alors développer des stratégies de placement afin de lui permettre d'être le plus disponible possible. Ses difficultés de déplacement devaient alors être compensées par un placement optimum. Ce placement était donc l'objet d'apprentissage principal de Charles : repérer l'endroit où il serait le plus utile pour l'équipe et participer au jeu.

Suite aux situations d'apprentissage une phase d'opposition sous la forme d'un mini tournoi était organisée. Les élèves se rencontraient par équipe de 4 sur les deux terrains. Les élèves des deux équipes qui ne jouaient pas se répartissaient les rôles d'arbitre et de chronométreur et relevaient les scores. A la fin de la séance, Charles était invité à s'auto-évaluer et nous discussions de la perception de ses capacités.

II.4. Résultats

Suite à cette séquence, les points positifs et les satisfactions sont notables. Tout d'abord, Charles a participé à l'ensemble des séances. Cette adhésion était déjà synonyme de progrès pour un élève qui ne pratiquait plus l'EPS depuis plus de deux années. Le fait d'avoir pris part aux 6 séances restantes témoigne d'une vision modifiée de Charles vis-à-vis de l'EPS.

II.4.1. Résultats des observations lors des matchs de fin de séance

Au cours de la séquence, j'ai pu relever certains indices témoignant de l'intégration de Charles et de son investissement. Nous avons pu voir que le TARGET accorde une certaine importance aux interactions entre les élèves. En effet, il préconise des formes de groupement favorisant les interactions entre les élèves. Je me suis alors penché sur des indices observables afin de pouvoir adapter mes interventions futures et de me rendre compte de l'efficacité des séances proposées. Ces indices sont reportés dans le tableau ci-dessous et ont été relevés durant les matchs de fin de séance. J'ai choisi d'observer ces phases car durant ces dernières, l'élève est libre de ses actions et ne doit pas respecter de consignes particulières, si ce n'est les règles du jeu. De plus, ces phases de match intervenant en fin de séance permettent à l'élève de réinvestir des compétences travaillées lors des situations d'apprentissage.

Tableau d'observation des phases de match :

Matches Critères observés	Match 0	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4	Match 5	Match 6
Nombre de ballons touchés	0	2	3	3	4	5	5
Interjections/Interpellations par un coéquipier.	0	4	6	6	7	7	7
Félicitations/encouragements par un coéquipier.	0	1	2	4	4	5	5
Interpellations de l'élève	0	0	1	3	2	4	4
Félicitations de l'élève à un coéquipier.	0	2	2	3	3	2	4
Estimations de la distance parcourue sur le terrain.	0	5-10	10-15	10-15	20-25	20-25	20-25

Ces résultats démontrent une participation de plus en plus effective de Charles au cours des séances. L'ensemble des critères sélectionnés augmente significativement entre le début et la fin de la séquence. Cependant, ces résultats ne témoignent pas d'une modification au niveau de son comportement motivationnel. Afin de rendre compte de l'évolution de la motivation de Charles dans une pratique respectant le TARGET, il faut se référer aux résultats du questionnaire.

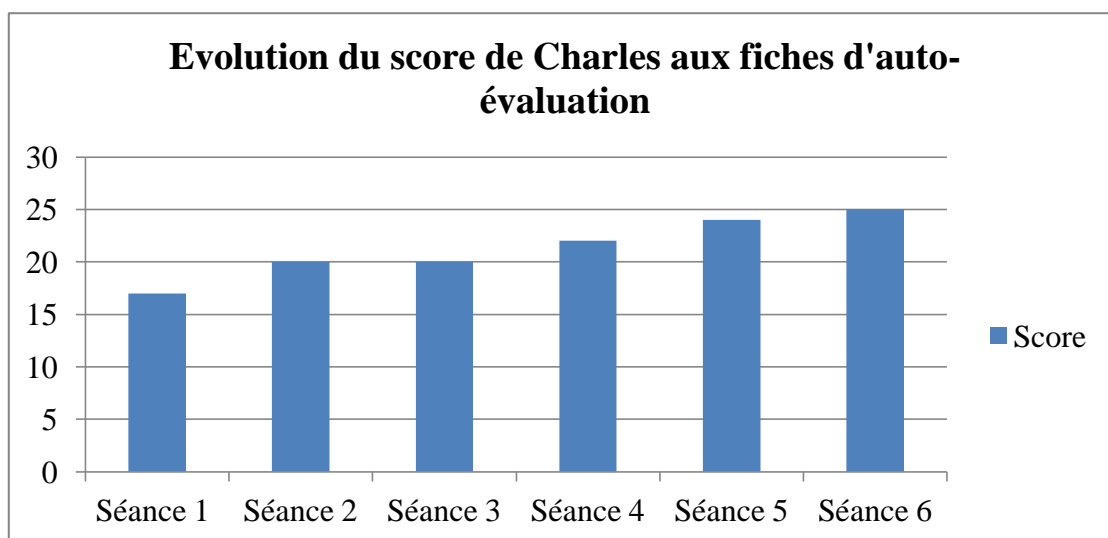
II.4.2. Résultats des fiches d'auto-évaluation

Au terme de chaque séance, Charles devait compléter une fiche d'auto-évaluation visant à rendre compte de sa propre perception de ses compétences au fil des séances. Comme nous l'avons vu auparavant, il devait colorier la tenue d'un joueur à mesure qu'il pensait être compétent dans le domaine correspondant : une tenue où seules les chaussettes sont coloriées correspondant au niveau le plus bas de compétence perçue et un joueur entièrement colorié correspondant au niveau le plus élevé (cf. Annexe III).

Tableau-résultats aux fiches d'auto-évaluation de Charles :

	Nombre de chaussettes seules	Nombre de shorts et de chaussettes	Nombre de tenues complètes
Séance 1	6	1	3
Séance 2	3	4	3
Séance 3	3	4	3
Séance 4	2	4	4
Séance 5	0	6	4
Séance 6	0	5	5

Pour analyser ces résultats, j'ai attribué un coefficient de 1 lorsque seulement les chaussettes sont coloriées ; un coefficient de 2 pour les tenues coloriées jusqu'au short ; et un coefficient de 3 pour les tenues entièrement coloriées. De ce fait, on obtient le diagramme suivant :



On peut alors constater que le score de Charles a évolué de manière significative entre la première et la dernière séance passant d'un score de 17 à 25. Hormis une stagnation entre la deuxième et la troisième séance, cette évolution est permanente d'une séance à la suivante.

II.4.3. Résultats du questionnaire

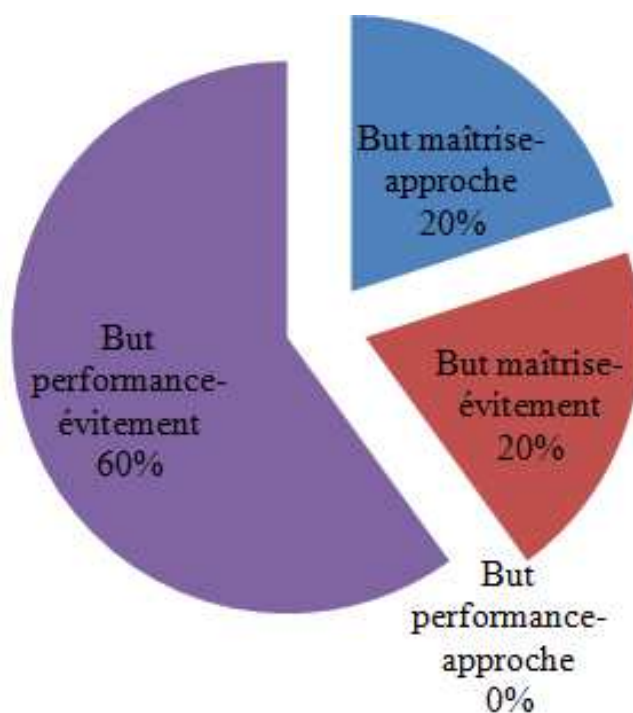
Charles a dû compléter un questionnaire à trois reprises afin de pouvoir évaluer l'avancée des éventuelles modifications motivationnelles dans sa poursuite de buts. Les résultats obtenus à ce questionnaire sont répertoriés dans le tableau suivant. Les nombres inscrits dans ce tableau correspondent au total des différents scores obtenus par positionnement de l'élève sur une échelle de Lickert pour chacun des trois items correspondant à une catégorie de but. Ainsi, plus le score est important pour un but, plus l'élève s'inscrit dans la poursuite de ce dernier.

Passations Buts poursuivis	Avant la pratique	Après trois séances	Après six séances
	But maîtrise-approche	3	8
But maîtrise-évitement	3	4	4
But performance-approche	0	0	0
But performance-évitement	9	3	1

Comme en témoigne le tableau de résultats, la poursuite de but de l'élève a été profondément modifiée au cours de la séquence d'enseignement. Ainsi, avant la pratique l'élève

s'inscrivait principalement dans une poursuite de but de performance-évitement avec un score de 9 sur 12. Concernant les buts de maîtrise-approche ou de maîtrise-évitement l'élève totalisait un score de 3 sur 12. Enfin, l'élève ne s'inscrivait absolument pas dans une poursuite de but de performance-approche en totalisant le score le plus faible possible à savoir 0.

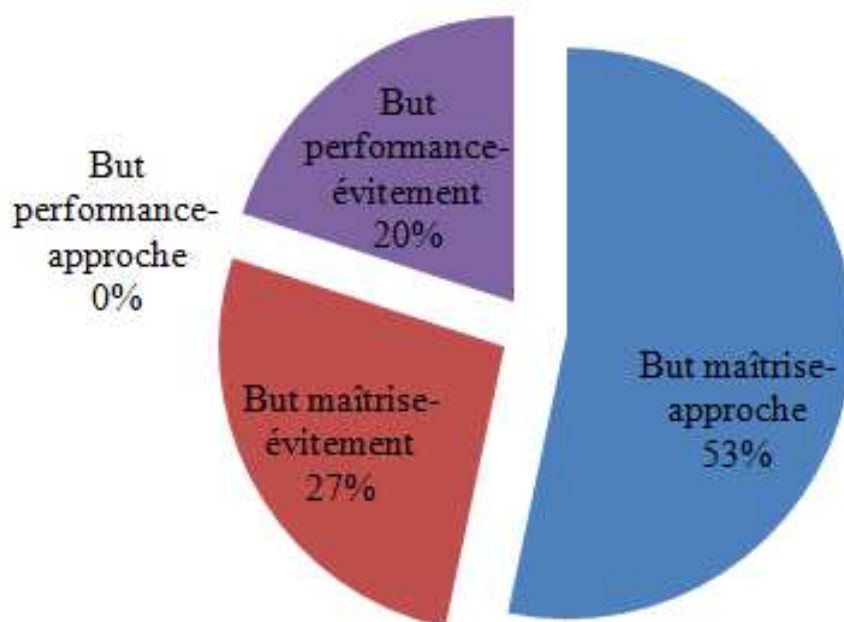
Répartition de l'adhésion de Charles aux buts motivationnels avant de pratiquer.



Comme le montre le diagramme précédent, plus de la moitié des points accordés par Charles aux différents buts est consacrée au seul but de performance-évitement ce qui dénote l'importance qu'elle occupe. Les buts de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement représentent chacun 20% des points attribués et le but de performance-approche 0%.

Suite à la deuxième passation du questionnaire, le profil motivationnel de Charles a changé : alors que le score pour le but de maîtrise-approche a quasiment triplé (passant de 3 à 8), le score relatif au but de performance-évitement a été divisé par trois (passant de 9 à 3). A l'inverse, on peut constater aucune modification notable pour les buts de performance-approche (score = 0) et de maîtrise-évitement (score = 4).

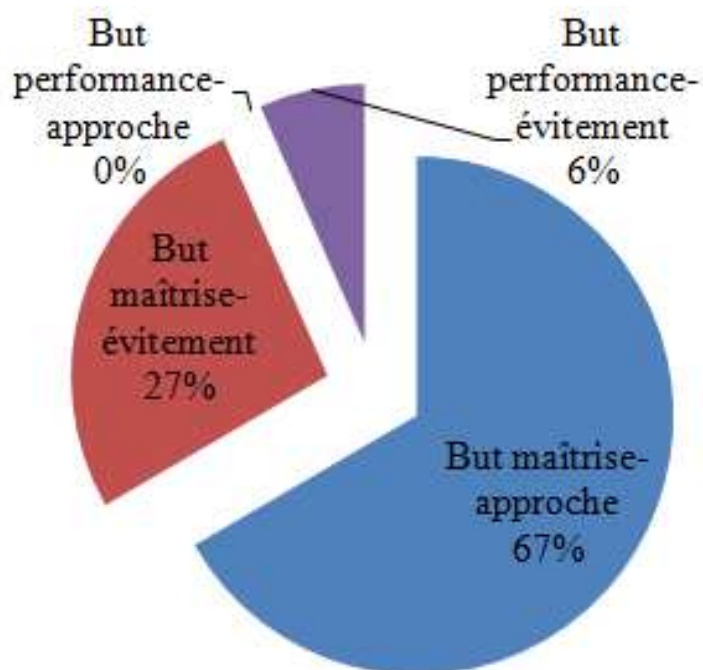
Répartition de l'adhésion de Charles aux buts motivationnels après 3 séances de pratique.



Comme on peut le constater sur le diagramme précédent, plus de 53% des points accordés par Charles aux différents buts sont consacrés au seul but de maîtrise-approche. Le pourcentage de ce dernier ayant plus que doublé. Au contraire le but de performance-évitement représente plus que 20% des points attribués. Le but de maîtrise évitement a légèrement augmenté passant de 20% à 27% des points accordés. Enfin, le but de performance-approche représente toujours 0%.

Enfin, après la sixième séance les résultats obtenus au questionnaire confirment la tendance des derniers résultats. Effectivement, le score relatif au but de maîtrise-approche s'est renforcé (passant de 8 à 10), alors que celui relatif au but performance-évitement a continué de diminuer (passant de 3 à 1). Concernant les buts de maîtrise-évitement et de performance-approche, on peut observer une stagnation au niveau des scores qui demeurent inchangés.

Répartition de l'adhésion de Charles aux buts motivationnels après 6 séances de pratique.



Comme le démontre le diagramme ci-dessus, aucun changement n'est a constaté pour les buts de performance-approche et de maîtrise-évitement représentant respectivement 0% et 27% des points accordés. Le but de maîtrise affiche un pourcentage augmenté avec 67% des points attribués, alors que le but de performance-approche représente plus que 6% des points.

Au regard de l'ensemble des résultats, on constate que les principaux changements se sont opérés entre la première et la troisième séance. En effet, durant cette période Charles a complètement changé de profil motivationnel : alors qu'initialement il s'inscrivait majoritairement dans une poursuite de but de performance-évitement et peu dans la poursuite de but de maîtrise-approche ; après seulement trois séances ces scores se sont inversés rendant majoritaire la poursuite de but de maîtrise-approche et minoritaire celle de performance-évitement. On peut également noter que le fait de continuer dans le temps l'instauration du TARGET, permet d'observer un renforcement des changements. Les évolutions notées, bien que moins significatives, continuent d'évoluer dans le même sens : augmentation du score pour le but de maîtrise-approche, diminution pour le but performance-évitement et stagnation pour les buts de performance-approche et de maîtrise-évitement.

II.4.4. Analyse des résultats

Avant de procéder à une analyse des résultats du questionnaire, il est nécessaire de préciser que les résultats provenant des critères observés lors des phases de match et des fiches d'auto-évaluation ne constituent que des indices sur la pratique de Charles. Ils ne permettent en aucun cas de mieux comprendre la motivation de l'élève et l'orientation des buts qu'il poursuit. De plus, après analyse de ces résultats, aucune corrélation scientifique ne peut être faite entre ces derniers et ceux du questionnaire. La seule observation possible réside dans le fait que, d'une part, l'intégration de Charles semble devenir plus efficiente et d'autre part, qu'il présente une perception de compétence de plus en plus élevée au fil des séances. Ces évolutions correspondent également à une adhésion progressive de Charles vers un but de maîtrise-approche.

Concernant le questionnaire, les résultats obtenus suite à la première passation, avant que Charles n'ait pris part aux séances, montrent que l'adhésion de ce dernier envers le but de maîtrise-évitement est restée quasi-identique tout au long de la séquence. En se référant aux travaux d'Elliot et Mc Gregor (2001), si un élève poursuit ce type de but, cela signifie qu'il s'engage dans la pratique dans l'optique de réaliser la tâche pour elle-même et de ne pas faire d'erreur, d'éviter ce qu'il considère comme un échec. Les résultats obtenus au questionnaire caractérisent une adhésion très faible pour ce but : avec un score entre 3 et 4, la grande majorité de ses réponses étaient situées entre « pas du tout d'accord » et « moyennement d'accord ».

Concernant le but de performance-approche, on constate qu'il n'est absolument pas poursuivi par Charles lorsqu'il s'engage dans la pratique de l'EPS et ce tout au long de la séquence. En effet, le but de performance-approche comptabilise un score de 0, ce qui correspond au score le plus faible pouvant être attribué avec uniquement des réponses « pas du tout d'accord ». En appui sur les travaux d'Elliot (1997), la poursuite de ce but est synonyme d'un engagement suivant un désir à se montrer compétent et supérieur aux autres. L'élève s'engagerait dans la pratique avec l'espoir d'obtenir des compliments mais resterait soumis au regard des autres. Devant la réalité de son handicap et de son incapacité à se montrer plus performant que les autres élèves, il paraît compréhensible que Charles ne s'engage pas dans la pratique de l'EPS animé par le souhait d'être supérieur aux autres, ce qui explique un score aussi faible.

Charles s'inscrivait principalement dans une poursuite de but de performance-évitement. En effet, il comptabilisait pour les items correspondant à ce but, un score de 9 points sur 12 possibles. En référence aux apports de Dweck et Reppucci (1973), de Diener et Dweck (1978) et de Dweck

(1986), ce but de performance-évitement constitue le but le plus néfaste au développement de la motivation et à la poursuite de la pratique. L'engagement de Charles était alors dicté à la fois par un désir d'éviter l'échec mais aussi par celui de ne pas se montrer inférieur aux autres élèves de la classe. Cette poursuite de but possède donc deux versants négatifs constituant un obstacle majeur à l'émergence d'un comportement motivé. Charles en refusant de pratiquer adoptait alors une stratégie de protection de soi et de son image. Il évitait ainsi de s'exposer au regard des autres et de se confronter à un potentiel échec. Cette adoption de but est compréhensible au regard de son handicap, cependant elle témoigne que le climat de pratique n'était pas perçu comme un climat sécurisant aux yeux de Charles qui refusait de s'exposer au regard des autres élèves. De plus, le fait que Charles adoptait majoritairement ce but de performance-évitement révèle, de part le versant « performance », qu'il n'avait pas intégré les objectifs de la pratique de l'EPS à savoir viser en priorité les progrès et non la performance. Au fil des séances, Charles présentait un but de performance-évitement fortement diminué qui atteignait un score de seulement 3 après trois séances et de 1 après six séances. Comme ce but représente le but plus néfaste à l'émergence et le maintien d'un comportement motivé, Charles adoptait alors une poursuite de but nécessairement plus adaptée.

Enfin, au niveau du but de maîtrise-approche, avant d'avoir commencé la séquence, ce but était très peu représenté totalisant un score de 3 ce qui correspond à des réponses situées entre « pas du tout d'accord » et « moyennement d'accord ». Selon Elliot et Mc Gregor (2001), la poursuite de ce but traduit un engagement axé sur la maîtrise de la tâche et non sur la comparaison sociale avec le désir d'être compétent. Cet engagement est alors optimal avec deux versants positifs (désir d'être compétent et concentration sur la tâche) et permet l'émergence d'une orientation motivationnelle adaptative. Le fait qu'il soit initialement peu représenté démontre que Charles ne percevait pas l'EPS comme une discipline où il pouvait se sentir compétent dans la réalisation de tâche et comme nous l'avons vu précédemment qu'il accordait une place importante au regard des autres. Après seulement trois séances, on constate une adhésion rapide de Charles avec un score passant 3 à 8. Cette adoption montre qu'il a été réceptif et sensible au climat motivationnel mis en place. En adhérant à ce type de but, Charles montre qu'il a intégré les objectifs de l'EPS en se concentrant sur lui et en visant les progrès au lieu de se comparer aux autres. Enfin, le fait que son adhésion à ce but s'accroît au-delà de la troisième séance (passant d'un score de 8 à 10) témoigne de la nécessité de préserver et de maintenir un tel climat dans l'optique de conduire Charles vers un comportement de plus en plus motivé.

II.4.5. Retour aux hypothèses

Au vu des résultats obtenus, nous pouvons valider les hypothèses avancées précédemment. En effet, Charles s'inscrivait effectivement dans la poursuite d'un but autre que celui de maîtrise-approche ce qui explique son ancien refus de participer. Le but de performance-évitement qu'il poursuivait, favorisait effectivement l'émergence d'un comportement maladaptif au regard d'une pratique motivée et régulière. Nous pouvons également valider l'hypothèse que l'instauration d'un climat de maîtrise pour un élève en situation de handicap favorise bien une orientation de but de maîtrise-approche chez ce dernier permettant de ce fait une pratique régulière.

II.5. Limites du protocole et perspectives d'amélioration

Comme nous venons de le voir à travers les résultats obtenus, la mise en place d'un climat adapté, en appui sur le TARGET, permet de conduire un élève en situation de handicap moteur vers une adoption de buts motivationnels adaptés et une adhésion à la pratique de l'EPS. Cependant, il convient de souligner que cette étude comporte certaines limites et ne peut être considérée comme une réalité applicable à chacun des élèves en situation de handicap.

Tout d'abord, cette étude s'inscrit dans une recherche relevant de l'humain : un domaine subjectif, dans lequel aucune règle n'est valable à cent pour cent, tant les facteurs qui en dépendent sont nombreux et de diverses natures. De plus, ce travail ne s'intéressant au seul cas de Charles, l'échantillon est trop faible pour espérer faire des prédictions quand aux effets de l'instauration d'un tel climat avec d'autres élèves en situation de handicap. De ce fait, cette étude gagnerait à s'étendre à une population plus importante. Cependant comme nous avons pu le voir auparavant chaque handicap, et ce au sein même des myopathies, s'exprime différemment d'un individu à l'autre et la façon de vivre ce handicap varie également. De ce fait, la sensibilité de chacun face à un tel climat et les résultats qui en découlent peuvent fluctuer considérablement.

Une autre limite est à souligner : le fait que cette séquence d'enseignement ne soit pas consacrée entièrement à l'instauration d'un climat de maîtrise. En effet, n'ayant pu intervenir qu'à partir de la quatrième séance, l'instauration du climat n'a pu se faire que pour 6 séances. En observant l'évolution de la motivation de l'élève sur une période plus longue, il aurait été possible de voir si les évolutions tendaient à se confirmer ou au contraire à s'estomper. De plus, la motivation est un processus dynamique, les résultats obtenus ne peuvent être qu'éphémères et dus à

l'attrait de la nouveauté. Il aurait été intéressant de poursuivre cette étude dans le temps et les années futures.

Enfin, la nature de l'activité peut également jouer un rôle. En l'occurrence le Basket-ball était un sport apprécié de l'élève qui avait déjà eu l'occasion d'en faire dans une association sportive pour personnes handicapées. Ainsi, le recours à une autre activité peut engendrer des différences au niveau de la motivation de l'élève, l'attrait naturel jouant probablement un rôle important. De ce fait, il serait judicieux de poursuivre cette étude avec différentes activités-supports et ce notamment pour chacune des compétences du socle commun.

Suite à mon départ, l'élève ne pratiquait plus l'EPS. Ce désinvestissement illustre le fait que la motivation soit un processus dynamique et soumis à de multiples facteurs. Les raisons de cette non-participation restent inconnues et peuvent provenir soit de l'élève qui ne voulait plus participer, soit de l'enseignant qui n'a pas réussi ou voulu l'intégrer aux séances ou encore d'un manque de matériel voire des parents.

CONCLUSION

Il convient de rappeler l'objectif initial de ce travail de recherche qui était l'intégration d'un élève, en situation de handicap moteur aux séances d'EPS auxquelles il ne prenait plus part depuis plusieurs années. Dans cette optique, nous avons essayé de comprendre les raisons de cette non-participation dont les origines pouvaient être diverses et variées : crainte de l'enseignant, manque de matériel, dispense de pratique, refus des parents, de l'élève ... Après avoir identifié l'ensemble de ces raisons, nous avons constaté que la principale cause de la non-participation de Charles était son refus de participer en raison d'un manque de motivation affiché. Les recherches dans la littérature qui ont suivi visaient donc à comprendre le concept de motivation afin de susciter chez l'élève l'envie de participer. Ces recherches se sont donc axées sur une approche cognitive de la motivation et plus spécifiquement la théorie des buts d'accomplissement qui met en avant le ressenti de l'élève et l'importance de l'environnement dans la construction de la motivation.

Dans le cadre de cette étude, l'élève se refusait de pratiquer. Il était alors nécessaire de créer, par le discours l'envie d'essayer, et par la suite, d'aménager des séances motivantes afin qu'il s'inscrive dans une pratique régulière. Suite à un entretien avec Charles, visant à le rassurer sur le déroulement de la séquence et sur l'aspect non-obligatoire de sa participation, ce dernier a bien voulu s'engager dans la pratique. Nous avons posé comme postulat que ce dernier était un élève comme les autres avec les mêmes besoins mais dont l'intégration nécessitait certains aménagements. Le TARGET s'est alors imposé comme l'élément central de l'intervention. En préconisant, des choix pédagogiques et didactiques dans l'élaboration et la mise en œuvre de séances, il a permis d'aider au développement de la motivation de l'élève. Cependant, ce travail de recherche s'intéresse à un élève en particulier qui est atteint de myopathie. Il était donc nécessaire de mettre en lien les recommandations du TARGET avec le contexte spécifique de Charles.

Afin de mesurer la motivation de Charles, nous avons eu recours à un questionnaire. Ce dernier a fait l'objet de trois passations dans l'objectif de constater l'évolution de sa motivation et notamment des buts poursuivis. Les résultats obtenus ont confirmé l'hypothèse d'un manque, ou du moins d'une motivation défaillante vis-à-vis de l'EPS avant l'instauration du TARGET : Charles poursuivant essentiellement un but de performance-évitement. La crainte de l'échec et du regard des autres dans l'optique de produire une performance constituaient un obstacle difficile à franchir menant au renoncement. Par la suite les résultats du questionnaire ont mis en évidence l'efficacité

du TARGET quand à sa capacité à conduire un individu vers la poursuite de buts de maîtrise-approche et donc vers l'émergence d'un comportement motivé.

Ce travail de recherche nous a permis de mesurer les difficultés associées à l'intégration d'un élève en situation de handicap moteur à des séances d'EPS. Au-delà du manque de matériel et des limites physiques, la motivation de l'élève fait parfois défaut. Cette motivation, souvent fragilisée par un contexte particulier, peut conduire à un refus de l'élève de participer. Le TARGET de par les choix didactiques et pédagogiques qu'il préconise permet de conduire un élève vers une motivation optimale. Les résultats obtenus témoignent de l'efficacité de la mise en place d'un climat de maîtrise sur la motivation de Charles. Cependant, l'expérimentation présente certaines limites et ne permet pas de conjecturer de l'efficacité de l'instauration du TARGET à l'ensemble des élèves en situation de handicap. Au regard de la loi de 2005 et de la volonté de l'Education Nationale d'intégrer au mieux ces élèves, leur nombre est sans cesse croissant. Cette augmentation et les bienfaits associés à la pratique de l'EPS, soulignent l'importance d'approfondir cette étude et de l'étendre aux autres handicaps afin d'aider les enseignants dans leur mission éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- AFM : Association Française contre les Myopathies (2009). La prise en charge dans la dystrophie musculaire de Duchenne. *Savoir et Comprendre*.
- AFM : Association Française contre les Myopathies (2010). La dystrophie musculaire de Becker. *Savoir et Comprendre*.
- AFM : Association Française contre les Myopathies (2011). Avancées dans les myopathies congénitales la dystrophie musculaire de Becker. *Savoir et Comprendre*.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Andreassi, J. L. (1986). *Psychophysiology : Human behavior and physiological response* (2nd ed.). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Collège des Enseignants de Neurologie (2002). *Référentiel National*. [Consulté le 29 mai 2012].
Disponible sur le Web :
<<http://www.cen-neurologie.fr/GeneratePDF.phtml?url=http%3a%2f%2fwww.cen-neurologie.fr%2f2eme-cycle%2fMaladies+et+grands+syndromes%2fMyopathies%2findex.phtml>>
- Commission Régionale Sport et Handicap Midi-Pyrénées. (2010). Sport activités physiques et handicap.
- Cury, F., Da Fonseca, D., & Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals : a test of the trichotomous conceptualization of the endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.

- Cury F., et Sarrazin P. (2000). Effort et buts d'accomplissement. In D. Delignières (Ed.), *L'effort*, Paris, EPS, 41-59.
- Cury, F., et Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches*. Paris, PUF, 374 pages.
- Darnon, B., Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année psychologique*, 105 (1), 105-131.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dupont, J.P., & Carlier, G., & Delens, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88, 7-23.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.

- Elliot, A. J. (1997). Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 10, pp.143-179)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliott, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 416-475.
- Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation : a developmental perspective. In AMES. C, *Research on motivation in education, 3*, 259-295.
- Famose, J.-P. (1997). Motivation et performance sportive. *Dossier EPS n°35*, 207-227. Paris : Editions Revue EPS.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard. 1968.
- Gaillard, J. (2007). *Pratiques sportives et handicaps : Ensemble sportons-nous bien*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Harackiewicz J. M., & Elliot A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.

- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und chancengleichheit*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS : accueillir et intégrer*. Nancy, France : CRDP Lorraine.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Journal Officiel*, n°36 du 12 février 2005, p. 2353.
- Loi du 15 avril 1909 pour la création des classes de perfectionnement. [Consulté le 29 mai 2012].
Disponible sur le Web :
<http://dcalin.fr/textoff/perf_1909.html>.
- Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles. 2008.
- Ministère de l'Education Nationale (2006). Bulletin officiel n°31 du 31 août 2006. [Consulté le 29 mai 2012]. Disponible sur le Web :
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601960C.htm>>.
- Ministère de l'Education Nationale (2006). Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008. [Consulté le 29 mai 2012]. Disponible sur le Web :
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>>
- Murray, H. A. (1938). *Explication de la personnalité*. Paris : Pur, 1953.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G., Cheung, P.C., Lauer, & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- OMS. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*.

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Postic, M.J. (2002). L'éducation physique et sportive comme moyen d'intégration des élèves handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire. *ENSP Ecole Nationale de la Santé Publique. Rennes*. [Consulté le 29 mai 2012]. Disponible sur le Web : <<http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Ensp/Memoires/2002/men/postic.pdf>>.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victims*. New York : Plenum Press.
- Schiano-Lomoriello, S., Cury, F., & Da Fonséca, D. (2005). Development and validation of the Approach and Avoidance Achievement Questionnaire in PE. *European Revue of Applied Psychology*, 55, 85-98.
- Skinner B.F. (1979). *The shaping of a behaviorist*. New York : Knopf.
- Tholman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and men*, New York, Century.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.

ANNEXE I : Extrait d'entretien avec l'élève

- *Comment se déroulent les séances d'EPS et que fais-tu pendant ces moments ?*
- Ben pendant que les autres font du sport, moi j'arbitre... Voilà.
- *Tu arbitres ? Tout le temps ?*
- Oui ... Enfin des fois je fais aussi le chronométrateur. Sinon je regarde. Et des fois je fais des passes avec un petit ballon avec mon A.V.S. ...
- *Et tu n'as pas envie de pratiquer avec les autres ?*
- Euh pas spécialement ...
- *Pourquoi ?*
- Je ne sais pas ... Parce que j'ai l'habitude de ne pas en faire...
- *Et tu en faisais avant ?*
- De quoi ? Non j'ai toujours été handicapé. Je n'ai jamais fait avec les autres. Des fois je joue au foot à l'école mais très peu. Des fois je joue au foot pendant la récréation mais pas en cours de sport.
- *Et si tu ne pratiques pas l'EPS avec les autres, c'est parce que tu ne veux pas ?*
- Je ne peux pas en faire ... le médecin il m'a dit que je peux pas. Ni à la maison, pas de rugby, pas de foot à part le foot fauteuil. Je ne peux pas courir...
- *Et tu penses que tu ne peux pas faire d'EPS en restant dans le fauteuil ?*
- Si je peux mais par exemple le Basket je ne peux pas faire comme ça (en mimant le geste du dribble) enfin si je peux conduire mais je n'arriverai pas à faire des dribbles avec le ballon. C'est trop difficile. En plus les autres ils vont beaucoup plus vite que moi. Je ne vais pas réussir à faire comme il faut et ... Je ne peux pas faire pareil.
- *En si on adapte les règles ça ne te dirais pas d'essayer ? Par exemple si on dit quand tu as le ballon il faut faire attention ...*
- Non. C'est plutôt moi qui dois faire attention. Avec le fauteuil je peux les blesser... C'est plus moi qui ai des chances de les blesser qu'eux ont des chances de me blesser.
- *Donc ça ne te plairait pas de faire avec les autres ?*
- Non. Non pas du tout.
- *Si moi je te propose une séance avec des règles adaptées durant laquelle il n'y aura aucun souci, aucun danger avec les autres élèves : tu ne peux pas les blesser et eux ils ne pourront pas te faire mal. A ce moment-là, ça te dirait de participer ?*
- Pourquoi pas...
- *On m'a raconté que tu faisais du sport en dehors de l'école, tu me racontes un peu ?*

- Ben je fais du foot fauteuil. C'est classe. J'en fais à Montpellier. J'ai pas le même fauteuil, j'ai un pare-choc. C'est un fauteuil électrique, beaucoup plus puissant. J'ai la manette à droite alors que là elle est à gauche. Ca fait deux ans que j'en fais.
- *Et ça te plaît vraiment ?*
- Oui beaucoup, je m'éclate, j'en fais tous les mercredis. Puis j'ai des copains qui sont comme moi du coup c'est plus marrant...

ANNEXE II : Adaptation du Questionnaire d'Approche et d'Évitement en EPS (Schiano-Lomoriello, Cury & Da Fonséca, 2005)

	Pas du tout d'accord	1	Moyennement d'accord	2	3	4	Tout à fait d'accord
	0	1	2	3	4	5	6
1. Il est important pour moi de m'améliorer le plus possible.	0	1	2	3	4		
2. Mon but c'est d'éviter d'obtenir une performance plus faible que les autres élèves.	0	1	2	3	4		
3. Il est important pour moi d'être meilleur que les autres élèves de la classe.	0	1	2	3	4		
4. Je veux apprendre le plus possible.	0	1	2	3	4		
5. Je veux éviter de faire moins bien que les autres élèves.	0	1	2	3	4		
6. Je souhaite vraiment progresser.	0	1	2	3	4		
7. Il est important pour moi de faire mieux que les autres élèves de la classe.	0	1	2	3	4		
8. J'ai peur de ne pas pouvoir m'améliorer autant que possible.	0	1	2	3	4		
9. Il est important pour moi d'éviter de faire partie des moins bons élèves.	0	1	2	3	4		
10. Parfois j'ai peur de ne pas progresser autant que je le voudrais.	0	1	2	3	4		
11. Mon but c'est d'obtenir une meilleure performance que la plupart des élèves.	0	1	2	3	4		
12. J'ai souvent peur de ne pas pouvoir apprendre tout ce que je pourrais.	0	1	2	3	4		

CLÉ DE CODIFICATION :

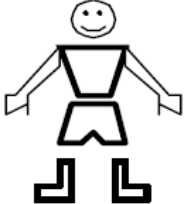
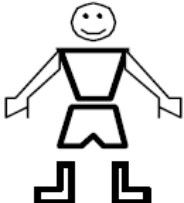
1, 4, 6 : But maîtrise-approche.

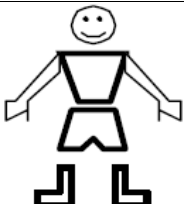
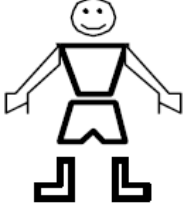
8, 10, 12 : But maîtrise-évitement.

3, 7, 11 : But performance-approche.

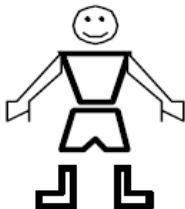
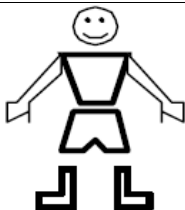
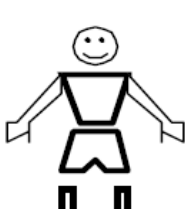
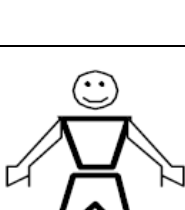
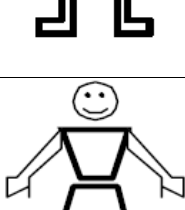
2, 5, 9 : But performance-évitement.

ANNEXE III : Fiches d'auto-évaluation.

JE COOPERE AVEC MES PARTENAIRES ET JE M'OPPOSE AUX ADVERSAIRES.				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Je colorie
Je progresse vers un objectif.	En attaque, je me démarque pour recevoir la balle.	En attaque, je me démarque pour recevoir la balle et fais une passe à un coéquipier sans perdre la balle.	En attaque, je me démarque pour recevoir la balle et fais une passe vers l'avant permettant de faire progresser la balle dans le camp adverse.	
Je m'oppose à des adversaires.	En défense, j'essaie de me placer entre le porteur de balle et le panier.	En défense, je suis entre le porteur de balle et le panier.	En défense, je suis entre le porteur de balle et le panier et je gêne la passe avec mes bras.	

JE MANIPULE LA BALLE AVEC AISANCE				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Je colorie
Je maîtrise la balle.	Je passe la balle à un partenaire.	Je passe la balle de plusieurs façons (passe tendue, en cloche, avec rebond).	Je passe la balle de plusieurs façons et je me déplace rapidement.	
	Je réceptionne la balle en la bloquant.	Je reçois la balle de plusieurs façons (à 2 mains ; au-dessus de la tête ...).	Je reçois la balle de plusieurs façons et j'enchaîne une action (déplacement ; passe).	

ANNEXE III : Fiches d'auto-évaluation (suite)

JE TIENS DIFFERENTS ROLES				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Je colorie
Je joue au Basket-ball.	Je fais partie d'une équipe.	Je fais partie d'une équipe et je donne mon avis.	Je fais partie d'une équipe, je fais des propositions, j'essaie de les faire accepter et respecter pendant le jeu.	
	Je participe au jeu.	Je m'engage dans le jeu.	Je prends des initiatives en tentant des actions difficiles.	
	Je connais les règles principales du jeu.	J'accepte les observations lorsque je n'ai pas respecté les règles.	J'accepte et je comprends les décisions d'arbitrage ; je peux les expliquer et tenter de ne pas les renouveler.	
	J'observe une période de jeu.	Je peux faire des remarques sur le jeu qui se déroule.	Je sais donner des conseils (à un camarade ou à une équipe) je sais les justifier.	
J'arbitre	J'accepte d'arbitrer avec une aide.	J'arbitre et je sais justifier mes décisions.	J'arbitre, je justifie mes décisions et je les fais respecter.	
Je tiens une feuille de match ou de rencontre	Je sais lire une feuille de match.	Je sais remplir une feuille de match.	Je sais remplir une feuille de match et donner des informations pendant et après le jeu.	