



**HAL**  
open science

## EPS : une pratique professionnelle engageante pour tous

Jonas Le Morvan

► **To cite this version:**

Jonas Le Morvan. EPS : une pratique professionnelle engageante pour tous. Education. 2015. dumas-01228491

**HAL Id: dumas-01228491**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228491v1>**

Submitted on 13 Nov 2015

**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.

# **EPS : une pratique professionnelle engageante pour tous**

**LE MORVAN Jonas**

**Tuteur: TESSIER Damien**

**MASTER MEEF parcours EPS**

**Année 2014-2015**

<b>1</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Cadre théorique .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1</b>	<b>La motivation selon la théorie de l'Autodétermination (Deci et Ryan 2002) : .....</b>	<b>3</b>
2.1.1	La motivation est contenue en chacun (théorie de l'intégration organismique) : .....	3
2.1.2	Le potentiel motivationnel de chacun est révélé par la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux (Basic needs theory) .....	5
2.1.3	Les régulations sont perçues différemment par les élèves et influence leur motivation (cognitive évaluation theory) .....	6
2.1.4	La qualité de la motivation dépend aussi de la personnalité de l'individu (causality orientation théorie).....	6
<b>2.2</b>	<b>L'engagement, élément malléable, résultant de la motivation. ....</b>	<b>7</b>
2.2.1	L'engagement, selon REEVE (2012), est visible sous plusieurs dimensions.....	7
2.2.2	L'enseignant instaure une interaction enseignant/élève/savoir propice ou non à l'engagement (REEVE 2012).....	8
2.2.3	Les choix de l'enseignant qui déterminent la motivation et l'engagement de l'élève sont aussi le fruit de pressions plus ou moins malléables : .....	10
<b>2.3</b>	<b>La « Typo-péda. » de ROY (98) comme outils d'adaptation à chaque profil de classe pour opérationnaliser les théories de la motivation.....</b>	<b>11</b>
2.3.1	Les classes de type 1:.....	13
2.3.2	Les classes de type 2 : .....	13
2.3.3	Les classes de « type 3 » : .....	14
<b>3</b>	<b>Questionnement : .....</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>Problématique :.....</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>Méthodologie .....</b>	<b>16</b>
<b>5.1</b>	<b>Participants.....</b>	<b>16</b>
5.1.1	Caractérisation socio-éducative 2 LOG (« typo-péda » de ROY 98) : .....	16
5.1.2	Caractéristiques physiques et motrices 2LOG :.....	17
5.1.3	Pratique pédagogique adoptée : <u>pratique affective</u> . (en lien avec les leviers du modèle Dialectique de REEVE 2012 : tâche et climat instauré par l'enseignant).....	17
<b>5.2</b>	<b>Protocole.....</b>	<b>19</b>
5.2.1	Protocole pour toutes les classes .....	19
5.2.2	Protocole détaillé pour les 2LOG .....	20
<b>5.3</b>	<b>Outils :.....</b>	<b>22</b>

<b>6</b>	<b>Résultats</b> .....	<b>23</b>
6.1.1	Résultats macroscopiques : (sur l'ensemble des classes dont l'engagement à été évalué).....	23
6.1.2	Résultats microscopiques : (sur la classe retenue pour l'étude spécifiques des leviers de l'engagement : 2 <sup>nd</sup> LOG) .....	23
<b>7</b>	<b>Discussions</b> .....	<b>26</b>
<b>7.1</b>	<b>Explication des résultats et impacts sur la pratique professionnelle :</b> .....	<b>26</b>
7.1.1	Recontextualisation.....	26
7.1.2	Interprétation des résultats macroscopiques : .....	26
7.1.3	Interprétation des résultats microscopiques : classe de seconde logistique .....	28
<b>7.2</b>	<b>Nuances</b> .....	<b>31</b>
<b>7.3</b>	<b>Perspectives futures :</b> .....	<b>32</b>
<b>8</b>	<b>Bibliographie</b> .....	<b>33</b>
<b>9</b>	<b>Annexes</b> .....	<b>1</b>
9.1	Fiche d'observation de l'engagement.....	2
9.2	Extrait du projet de cycle 2LOG.....	3
<b>10</b>	<b>Résumé Français</b> .....	<b>1</b>
<b>11</b>	<b>Résumé Anglais</b> .....	<b>1</b>

# 1 Introduction

Affecté en stage au lycée général, technologique, et professionnel André Argouges à Grenoble, j'ai été confronté à une grande diversité de classes et d'élèves. Ceux des enseignements professionnels ont des origines socio-professionnelles classant cette partie de l'établissement en « REP » (Réseau d'Education Prioritaire) contrairement à la partie « général et technologique » qui accueille une population d'élèves issue d'autres catégories socio-professionnelles, plus « favorisés ». Ainsi beaucoup de diversité règne au sein du lycée, et au sein des filières professionnelles. Certains BAC professionnels attirent des publics plus genrés que d'autres (Métiers de la mode et du vêtement, versus Logistique). Face à toute cette diversité, en résultent des classes aux profils particuliers. Il semblerait qu'elles nécessitent une analyse fine de leur vécu, leurs représentations, leur rapport à l'institution et à l'EPS pour espérer les engager. C'est l'une des premières choses qu'un collègue m'a conseillée lorsque je suis entré dans le lycée : « ne traîne pas pour définir les caractéristiques de tes classes, sinon t'es foutu ». Même si j'ai tenté de suivre ce conseil qui m'apparaissait comme une compétence professionnelle incontournable pour engager les élèves, j'ai subi mon manque d'expertise en la matière : certaines leçons semblaient engager des classes, et d'autres non, alors que le niveau de préparation de mes cycles me paraissait être égal. Je remplissais scolairement chaque critère (de réussite, de réalisation, les buts et adaptations etc..) et pourtant la leçon ne semblait parfois pas adaptée au public qu'elle visait. Pour contrer cet écart entre mes attentes en terme d'engagement et les comportements des élèves, j'ai donc utilisé la punition et des pressions pour « forcer » artificiellement l'engagement du plus grand nombre et espérer que les élèves puissent apprendre. Certains collègues invoquent la note, la sanction, l'autoritarisme comme principal outil pour susciter l'engagement de leurs élèves. Or si on suit les théories contemporaines de la motivation, les principaux leviers ne sont pas là. En réagissant par le contrôle, je suis allé à l'encontre de ces théories plus « positives », (moins axées sur la répression), que j'avais apprises durant mes 4 années de formation initiale, et qui pourtant, me tenaient à coeur. Je sortais de certaines leçons frustré de ne pas être parvenu à les opérationnaliser, et agacé d'avoir recours aux pressions (punitions, heures de colle etc.). J'avais l'impression qu'un trop grand écart existait entre la théorie et la pratique. Refusant de rester sur ce constat, j'ai souhaité que ce mémoire soit l'occasion pour moi de parvenir à utiliser, adapter, et concrétiser les théories contemporaines de la motivation à chacune de mes classes, pour que je puisse susciter leur engagement.

Aussi le choix d'encourager l'engagement m'a paru pertinent en EPS car il semble un des préalables indispensables pour que les élèves puissent espérer acquérir des apprentissages moteurs. En effet le manque d'engagement semble être un des principaux obstacles auquel un enseignant d'EPS fait face au cours de sa carrière. De plus étant donné le nombre d'heures limitées pour répondre notamment à l'objectif de développement de la santé, il semble qu'on ne puisse faire l'économie d'un temps d'engagement moteur important. Ainsi, j'ai fait le choix d'axer ce mémoire professionnel sur la recherche de leviers permettant de susciter l'engagement des élèves, en accord avec les théories contemporaines. Or, dans son ouvrage de 1983 « The reflective practitioner », Schön démontre que « la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles » (in Recherche et Formation n°36 « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation » 2001). Face à ce constat, il semble qu'une simple application des théories ne soit pas vertueuse. Il ne s'agit alors pas d'exclure les théories du milieu professionnel, mais de les positionner en ressource, pour aider à comprendre et réguler son action dans un contexte singulier. Dans ce cadre là, la posture du « praticien réflexif » (Schön, 1983) paraît être une compétence incontournable. Nous entendons par là « une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré » (Perrenoud, 1998). En effet l'expérience ne semble pas mener nécessairement à l'expertise. A priori une démarche plus active est requise. Il s'agit alors en contexte scolaire, d'avoir un regard sur son action et les résultats qu'ils produisent sur les élèves. La finalité est d'être capable d'une régulation de son action a posteriori, mais également de viser, à terme, une régulation dans l'action.

Nonobstant, il convient de définir le cadre théorique sur lequel nous baserons nos réflexions. Cela nous permettra de dégager les leviers apportés par la théorie, qui nous seront utiles dans la réponse aux préoccupations professionnelles décrites ci-dessus.

## **2 Cadre théorique**

Nous allons définir le cadre théorique de l'engagement. Pour commencer une distinction entre motivation et engagement nous semble essentielle :

La motivation renvoie à l'ensemble des forces (internes et externes) qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but (Deci, 1992). Elle est inobservable et subjective, et relève de l'intention. Elle constitue donc un préalable (invisible), qui détermine et déclenche l'action : cela donne lieu à l'engagement (partie visible de la motivation). En contexte scolaire l'engagement renvoie à l'implication active de l'élève dans une situation d'apprentissage (Wellborn, 1991). Cet engagement est un prédicteur robuste des performances à l'école (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ) et est principalement déterminé par le contexte scolaire (dont l'enseignant fait partie). Or la théorie de l'autodétermination permet d'appréhender les interactions entre l'élève et cet environnement scolaire. C'est aujourd'hui la théorie la plus heuristique utilisée pour décrire et expliquer les antécédents de la motivation.

### **2.1 La motivation selon la théorie de l'Autodétermination (Deci et Ryan 2002) :**

Elle formalise les interactions entre l'individu et son environnement grâce à cinq théories inter-reliées. Pour traiter l'objet de notre mémoire, nous en présenterons quatre.

#### **2.1.1 La motivation est contenue en chacun (théorie de l'intégration organismique) :**

Cette théorie supporte l'idée que chaque individu est susceptible de s'engager spontanément. Cette hypothèse est d' Cependant cela ne représente qu'une potentialité, qui est déclenchée lorsque les conditions sont réunies. Si l'environnement stimule l'individu, il va s'engager. Dans ce cas là l'individu intègre les nouvelles expériences dans le soi.

Pour parvenir à cet engagement volontaire et autonome deux mécanismes entrent en jeu :  
-L'interiorisation (les demandes externes sont acceptées et assimilées)  
-L'intégration constitue l'étape ultime d'une motivation autonome (les demandes extérieures sont intégrées dans les valeurs et la personnalité de l'individu)

L'accès à cette étape ultime (intégration) est un processus. On peut identifier différents degrés d'autodétermination sous la forme d'un continuum. Plusieurs critères le définissent: la forme de régulation le lieu perçu de causalité, les raisons de l'engagement.

	Comportement autodéterminé	Continuum de motivation				Comportement non autodéterminé
Type de motivation	<b>Motivation intrinsèque</b>	<b>Motivation extrinsèque</b>				<b>Amotivation</b>
Forme de régulation	Régulation intrinsèque  Intégration	Régulation Intégré  +	Régulation Identifié  Intériorisation	Régulation Introjectée  -	Régulation externe	Absence de régulation
Lieu perçu de causalité	Interne	Interne	Plutôt interne	Plutôt externe	Externe	Ni interne Ni externe
Pourquoi le comportement est-il réalisé ?	Par intérêt, plaisir, satisfaction qui en découle directement	Parce qu'il est en parfaite harmonie avec les valeurs et l'identité de l'individu	Parce qu'il a du sens, il est valorisé et relié à des buts importants	Pour faire face à des pressions internes : éviter la culpabilité ou la honte, satisfaire des attentes sociales	Pour faire face à des pressions externes palpables : obtenir une récompense, éviter une punition	Manque d'intentionnalité, résignation, dévalorisation, absence de contrôle du comportement.
Degré d'autonomie versus contrôle	Motivations autonomes			Motivation contrôlées/ contraintes		

*Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (Théorie d'Intégration Organismique) –SARRAZIN (P), PELLETIER (L), DECI (E), RYAN (R), « Nourrir un motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination » in MARTIN-KRUM ©, TARQUINIO (C.) (dir.), Traité de psychologie positive, Bruxelles, De Boeck, 2011, P. 273-312*



## 2.1.2 Le potentiel motivationnel de chacun est révélé par la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux (Basic needs theory)

Trois besoins psychologiques fondamentaux sont identifiés. Le besoin de compétence se traduit par un désir de réussite, d'acquisition de nouvelles expériences et de savoirs. Le besoin d'autonomie correspond à la perception d'être maître de ses choix et actions. Enfin le besoin de proximité sociale désigne l'aspiration d'évoluer dans un climat chaleureux. Plus ces besoins sont satisfaits, plus la motivation est autodéterminée. En effet selon STROET et al. (2013), en contexte scolaire la satisfaction des besoins est positivement reliée à la motivation des élèves. Même si les comportements enseignant qui permettent aux élèves de percevoir une satisfaction de leurs besoins sont difficilement définissables (STROET et al.), il semble néanmoins que certains agissements soient plus vertueux que d'autres:

- Pour satisfaire le besoin d'autonomie le soutien est préférable au contrôle.
- Pour satisfaire le besoin de compétence la structure est préférable au chaos.
- Pour satisfaire le besoin de proximité sociale : l'implication est préférable à l'hostilité.

Voici quelques pistes de comportement enseignant susceptibles de satisfaire (style+) ou de nuancer (style-) les besoins psychologiques de l'élève.

Comportements pédagogiques	Style +		Style -	Comportements pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaît les sentiments et les perspectives</li> <li>- Propose des choix véritables</li> <li>- Valorise l'intérêt intrinsèque</li> <li>- Donne des raisons</li> <li>- Opportunités de participation</li> <li>- Encourage les prises d'initiatives</li> </ul>	Soutien de l'autonomie	↔	Contrôle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intimidation</li> <li>- Encourage la rivalité</li> <li>- Promet des récompenses</li> <li>- Punit les erreurs</li> <li>- Dévalue les perspectives</li> <li>- Contrôle explicite des élèves</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne des consignes sur l'organisation</li> <li>- Donne des perspectives d'apprentissage</li> <li>- Guide l'apprentissage</li> <li>- Feedback de compétence</li> <li>- Valorise/reconnaît les efforts</li> </ul>	Structure	↔	Chaos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- But et consignes vagues</li> <li>- Ne régule pas l'activité des élèves</li> <li>- Pas de feedback</li> <li>- N'interagit pas avec les élèves</li> <li>- N'encourage pas les élèves</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regard Inconditionnel</li> <li>- S'intéresse à la vie des élèves</li> <li>- Style de communication chaleureux</li> <li>- Est inclusif</li> <li>- Est intéressé/concerné</li> </ul>	Implication	↔	hostilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regard conditionnel Négatif</li> <li>- Restreint les possibilités d'interaction</li> <li>- Style de communication froid et critique</li> <li>- Exclu des élèves</li> <li>- Est peu concerné par ses élèves</li> </ul>

SARRAZIN (P), PELLETIER (L), DECI (E), RYAN (R), 2011, (op.cit).

Aussi, selon DE MEYER et al. (2013) : en contexte spécifique à l'éducation physique (E.P.) les comportements contrôlant de l'enseignant sont perçus par l'élève de façon importante. Ce comportement frustré le besoin d'autonomie et favorise une motivation contrôlée (c.f. « continuum de motivation ». Celle-ci est susceptible de diminuer l'intégration des demandes extérieures comme normes et valeurs (motivation intrinsèque). Une relation positive indirecte entre comportement contrôlant de l'enseignant et amotivation de l'élève a été établie. Il semblerait que cela soit dû aux émotions négatives qui se dégagent du contrôle subi par le subordonné.

### **2.1.3 Les régulations sont perçues différemment par les élèves et influence leur motivation (cognitive evaluation theory)**

Les régulations extérieures fournies par le contexte sont perçues différemment selon l'individu. En contexte scolaire une des régulations les plus utilisées est la note. En accord avec la théorie de l'évaluation cognitive, les régulations telles que la note peuvent être perçues comme un feedback informationnel (degrés de compétence acquise dans un exercice) ou comme un moyen de contrôle (pression/menace pour réagir). Ainsi certaines régulations peuvent être perçues comme un feedback permettant d'apprendre (satisfaction du besoin de compétence) ou comme un moyen de contrôle (frustration du besoin d'autonomie).

### **2.1.4 La qualité de la motivation dépend aussi de la personnalité de l'individu (causality orientation theory)**

La personnalité de l'individu interagit avec le contexte dans lequel il est plongé. Il y a trois orientations de personnalité en lien avec la motivation. L'orientation autonome conduit l'individu à s'engager dans les activités qui lui paraissent intéressantes et porteuses de défi. Cette orientation favorise l'expression de motivations autodéterminées. L'orientation contrôlée pousse l'individu à s'engager en fonction du système de contraintes/récompenses perçu dans l'environnement. Cette orientation favorise l'expression de motivation non autodéterminées. Enfin l'orientation interpersonnelle mène l'individu ne pas se considérer comme responsable de ses réussites ou échec, il est résigné. Cette orientation favorise l'amotivation.

Ces orientations se construisent au gré des expériences (y compris scolaires) ,selon leur contribution à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Des expériences qui respectent les trois besoins psychologiques fondamentaux sont plus à même de développer

une orientation autonome que des expériences qui les frustrent. Ainsi la personnalité oriente la motivation, mais ne la détermine pas. En revanche le contexte scolaire agit sur la construction d'orientation.

Il semblerait alors que les équipes pédagogiques aient une responsabilité non négligeable dans le développement de la motivation autonome à court et long terme. Cependant la motivation demeure invisible, avant d'agir dessus, l'enjeu va être de parvenir à la percevoir.

## **2.2 L'engagement, élément malléable, résultant de la motivation.**

### **2.2.1 L'engagement, selon REEVE (2012), est visible sous plusieurs dimensions.**

L'engagement visible chez l'individu est multidimensionnel, il convient de l'appréhender sous toutes ses facettes :

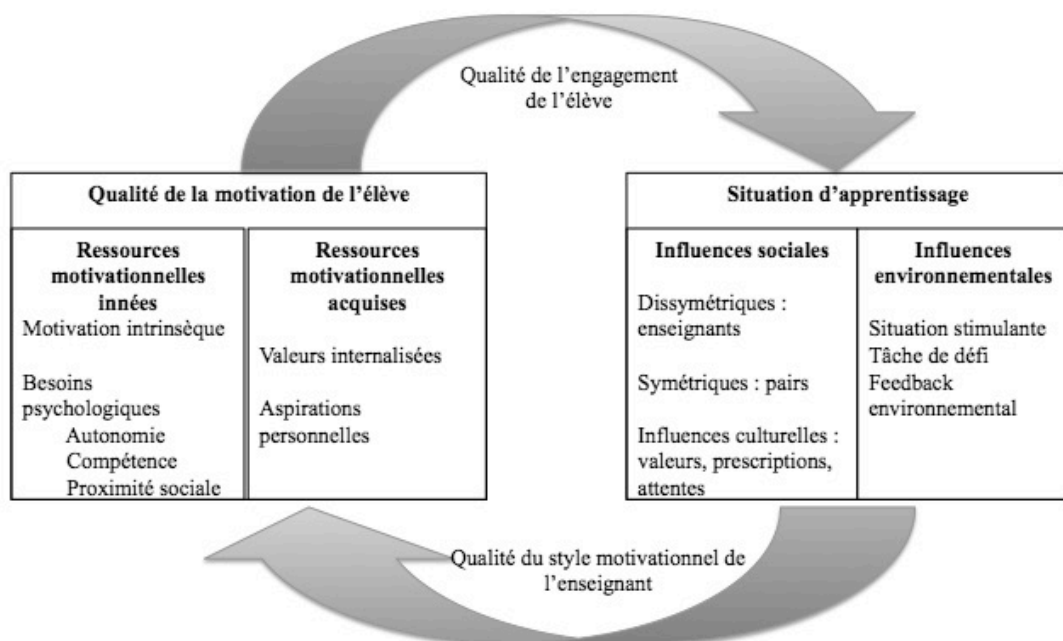
- Comportemental: concentration et attention, effort important, persistance élevée.
- Emotionnel : présence de facilitateurs émotionnels (intérêt, curiosité, enthousiasme) et absence d'entraves émotionnelles (stress, colère, frustration, anxiété, peur).
- Cognitif: utilisation de stratégies d'apprentissage approfondies, élaborées et sophistiquées ; recherche une compréhension conceptuelle plutôt que de la connaissance de surface ; utilisation de stratégies d'autorégulation (planification de son apprentissage).
- Actif: participation active, intentionnelle et constructive à l'activité d'apprentissage (proposer des idées, faire des suggestions) ; essaie d'enrichir la situation d'apprentissage plutôt que la recevoir passivement comme un dû.

Ces différentes facettes peuvent être mesurées par des indicateurs observables, utiles à l'enseignant. En effet l'engagement multidimensionnel constitue un prédicteur robuste de l'apprentissage et des performances scolaires (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Il paraît alors un élément crucial dont l'enseignant ne semble pouvoir se passer pour faire réussir ses élèves.

## 2.2.2 L'enseignant instaure une interaction enseignant/élève/savoir propice ou non à l'engagement (REEVE 2012).

D'après Christenson, Reschly et Wyli (2012), l'engagement est une caractéristique malléable chez l'élève. Il y a un "effet prof" sur l'engagement. En effet en classe, l'enseignant, le savoir (mis en avant dans une situation), et l'élève sont en interaction constante. Chacun interagit sur l'autre. (Triangle pédagogique : J. Houssaye 82). Mais l'élément qui détermine le plus ces interactions est l'enseignant, de plus il a une forte incidence sur la savoir proposé à l'élève. Pour aller plus loin sur les mécanismes sous-jacent de l'engagement REEVE (2012) propose un modèle dialectique pour mieux appréhender les conséquences du comportement de l'enseignant sur l'engagement des élèves.

### 2.2.2.1 Schéma du modèle dialectique (Student-teacher Dialectical Framework Within SDT - REEVE 2012):



Ce modèle définit 4 étapes, qui déterminent des conséquences directes sur l'engagement des élèves en classe.

Étape 1 : l'enseignant propose un dispositif ou une situation d'apprentissage qui :

- stimule ou non les forces motivationnelles propres de l'élève (motivation intrinsèque et besoins psychologiques fondamentaux).
- suscite ou pas son engagement dans la situation.

Étape 2 : l'élève réagit à la proposition de l'enseignant en s'engageant plus ou moins :

- Si la situation lui paraît authentique et stimulante, il va mobiliser :
  - Sa concentration, ses efforts : engagement comportemental.
  - De l'enthousiasme : engagement émotionnel.
  - Utiliser des stratégies de planification et de régulation de ses actions : engagement cognitif.
  - Éventuellement, un engagement actif : demandant de réexpliquer les consignes ou certains contenus, observer et échanger avec ses camarades pour enrichir sa motricité.
- Si, la situation est jugée inintéressante, rébarbative, si elle ne fait pas sens, que les élèves se sentent forcés, ou qu'ils ont peur de paraître ridicules, alors ils ne s'engageront :
  - à minima.
  - ou pas du tout, manifestant de la résistance passive, des comportements hors tâche, voire des comportements déviants.

Étape 3 : l'enseignant réagit en fonction du niveau d'engagement des élèves :

- En cas de comportements élèves « positifs » : l'enseignant sera enclin à adopter un style soutenant les besoins psychologiques de ses élèves, prompt à renforcer leur engagement initial.
- En cas de comportements élèves « négatifs » : l'enseignant sera enclin à répondre par des comportements contraignants, pensant que les élèves sont implicitement « demandeurs » d'un recadrage.

Étape 4 : les élèves réagissent au style de l'enseignant :

- Un style motivationnel soutenant les besoins favorise l'internalisation de ces contingences extrinsèques qui vont venir enrichir les ressources motivationnelles initiales des élèves. C'est un cercle vertueux.
- Un style contrôlant est propice à instaurer de la tension avec les élèves conduisant ces derniers à refuser d'assimiler les règles, valeurs et contenus. C'est un cercle vicieux.

Pour résumer l'enseignant à un rôle central dans l'instauration d'un rapport élève/savoir/enseignant, propice ou non à l'engagement (cercle vertueux versus cercle vicieux). Selon cette dialectique, il y a deux déterminants de l'engagement de l'élève :

- 1) La situation proposée (stimulante versus ennuyante pour les élèves visés).
- 2) Le style de l'enseignant pour réguler (contrôlant versus respectueux du besoin d'autonomie).

Néanmoins ces théories générales (autodétermination Deci & Ryan, engagement et dialectique de Reeve) restent à adapter. Comme nous le rappelle Shön (1983) elles ne peuvent avoir un rôle prédictif sur toutes les pratiques professionnelles enseignantes. Il convient de les contextualiser. Or la dialectique de REEVE ne prend pas en compte les antécédents contextualisés qui poussent l'enseignant à faire ses choix. Il convient alors d'identifier les pressions qui s'exercent sur l'enseignant pour mieux les appréhender.

### **2.2.3 Les choix de l'enseignant qui déterminent la motivation et l'engagement de l'élève sont aussi le fruit de pressions plus ou moins malléables :**

On peut identifier plusieurs types de pressions perçues par l'enseignant :

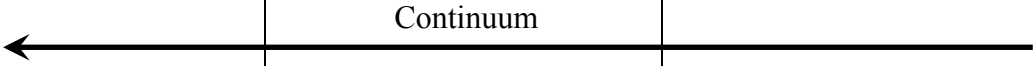
- Pressions d'en haut : inspecteurs, chefs d'établissement, textes etc..
- Pressions d'en bas : « déviance » de certains élèves, manque de matériel, de temps etc..
- Pressions internes : croyance, conviction, philosophie personnelle.

Ces 3 types de pression conduisent à réduire les ressources mobilisées par l'enseignant face à ses élèves, et l'invitent à adopter un comportement qui répond à ces pressions et non aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves (contrôle pour gagner du temps, situation imposée pour évaluer en accord avec les textes) etc.. Ainsi toutes ces pressions rappellent que les choix de l'enseignant sont le fruit de pressions, parfois externes à sa bonne volonté, et parfois internes (pouvant être modifiés avec un regard réflexif). Parmi les pressions évoquées celle qui pèse le plus sur le comportement de l'enseignant est certainement les agissements des élèves (pressions d'en bas). La passivité des élèves est l'une des pressions qui pousse le plus l'enseignant à avoir un comportement contrôlant. Dans la perspective de se soustraire à cette pression, une démarche d'enseignement adapté aux élèves semble nécessaire pour éviter de déclencher la passivité.

### **2.3 La « Typo-péda. » de ROY (98) comme outils d'adaptation à chaque profil de classe pour opérationnaliser les théories de la motivation.**

Dans la perspective d'arriver à mieux contextualiser la théorie pour la rendre efficace, la « Typo-péda » développé par P. ROY (1998) semble être un outil pertinent. Il nous propose une « catégorisation » de 3 profils d'élèves, afin d'aider à appréhender la réalité. Une pratique pédagogique à mettre en oeuvre est reliée à chaque type d'élèves. Cette pratique s'applique à la classe en fonction du type d'élève majoritairement représenté en son sein. En revanche cette théorie n'est pas une catégorisation arbitraire et stable. C'est un guide pour mieux comprendre les tendances lourdes qui animent une classe. Cet éclairage peut aider à différencier l'enseignement en fonction du « type » de classe, et au sein même de cette classe en fonction du « type » d'élève.

Tableau récapitulatif des différents « types » d'élèves :

<i>Critères</i>	Élève de type 1	Élève de type 2	Élève de type 3
<i>-Rapport à l'institution</i>	Positif, institution qui met en valeur leur qualités.	Pragmatique, cherche le sens du savoir, sinon peu confiance en l'institution.	Négatif, considéré comme un lieu révélant leur difficultés
<i>-Rapport à l'enseignant</i>	« Compagnon de savoir »	Inégal en fonction de sa personnalité et de ses contenus	A construire : considéré comme un flic scolaire, il doit prouver sa justesse et sa capacité aider.
<i>-Rapport à l'E.P.S.</i>	Positif, l'engagement et la pugnacité sont grands.	Recherche de plaisir immédiat, et d'utilité concrète, sinon stratégie de protection de l'estime de soi	Plutôt positif.
<i>-Rapport entre les élèves.</i>	Apaisé et solidaires. Classe où les filles sont majoritaires	Inégaux au sein de la classe (tendues ou bonnes).	De l'agressivité peut se manifester entre les élèves.
<i>-Capacité d'autonomie.</i>	Importante	Modeste	Faible, source de désordre, doit être construite.
<i>-Rapport à l'activité</i>	Bonne	Dépend des l'activité et des situations proposés.	Dépend de l'activité, et des situations.
<i>Pratique à mettre en oeuvre</i>	Réflexive	Effective	Affective
	 Continuum		

Selon le « type d'élèves » majoritairement présent, on en déduit un « type » général de classe, et la pratique pédagogique à mettre en œuvre. Ces pratiques constituent un continuum dans lequel la pratique réflexive est un objectif auquel parvenir.



Nous allons préciser ce que nous entendons pour chaque « type de classe » :

### **2.3.1 Les classes de type 1:**

- Composée de très bons élèves sympathiques et actifs, en majorité des filles.
- Ces élèves perçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage dans lequel ils sont contents de se réaliser
- L'enseignant est considéré comme un « compagnon de savoir » apprécié
- Les relations entre les élèves sont amicales, et ils font preuve de respect, d'entraide et de solidarité
- Les capacités d'attention et d'autonomie des élèves sont grandes, et l'engagement des élèves dans l'apprentissage est important

**Pratique à privilégier** : « réflexive » qui favorise une distanciation critique par rapport à sa propre pratique.

### **2.3.2 Les classes de type 2 :**

- Élèves ayant un rapport pragmatique à l'école.
- N'ayant pas trop confiance en eux, centrés essentiellement sur leur plaisir immédiat (individualisme), ils s'engagent s'ils perçoivent l'intérêt ou l'utilité des situations proposées.
- Dans le cas contraire, des stratégies de protection de soi comme la dévalorisation ou la redéfinition de la tâche peuvent être employées
- L'école est perçue comme un passage obligé où ils viennent sans conviction
- L'enseignant est considéré comme un « travailleur scolaire ». Il est plus ou moins apprécié selon les contenus qu'il propose et sa personnalité.
- Les relations entre les élèves sont variables (tendues ou bonnes)
- Ils disposent de capacités d'attention et d'autonomie assez modestes.

**Pratique à privilégier** : « effective » c'est à dire donner leur dose de sport aux élèves. Leur faire intégrer leur besoins afin que les situations d'apprentissage fassent sens.

### 2.3.3 Les classes de « type 3 » :

- Elèves ayant un rapport négatif à l'école, mais plutôt positif vis-à-vis de l'activité physique et de l'EPS.
- Le cadre scolaire est perçu comme une contrainte parce qu'il sanctionne leur incompétence, leurs difficultés et leur inadaptation.
- Dans ce type de classe l'agressivité est permanente (latente ou exprimée) et la capacité d'attention est faible.
- L'enseignant est considéré comme un « flic scolaire ». Pour être apprécié et accepté, il doit être intègre, juste et très présent car ces élèves ne supportent pas l'indifférence.
- L'autonomie est source de désordre, elle se construit progressivement.

**Pratique à privilégier :** « affective » c'est à dire réduire les tensions et créer un certain confort social. Favoriser l'intériorisation des règles de fonctionnement social de la classe et de l'établissement

### **3 Questionnement :**

Comment favoriser l'engagement de mes classes malgré leurs caractéristiques singulières et un contexte particulier ?

Quels leviers et outils utiliser pour cela, et comment les adapter pour qu'ils soient efficaces à chaque classe ?

Quels limites aux démarches mise en œuvre ?

### **4 Problématique :**

Le nœud de mon mémoire semble résider dans la capacité à opérationnaliser les théories de la motivation pour les rendre effectives au contexte d'enseignement et à chaque classe dans laquelle j'enseigne.

Pour y parvenir il convient de transformer ces théories en outils, utilisables dans un contexte singulier.

L'enjeu sera donc de parvenir à extraire des indicateurs permettant d'apprécier l'engagement des élèves dans chaque leçon, dans le but de réguler son intervention en agissant sur les leviers de l'engagement en accord avec les théories de la motivation et les caractéristiques de chaque classe.

Nous soutiendrons l'idée que chaque classe requiert une démarche de praticien réflexif, c'est à dire une opérationnalisation singulière et sans cesse renouvelée des théories de la motivation et de l'engagement.

Afin de porter un regard lucide sur la réflexion, les éventuelles limites de chaque outil et théories seront énoncés.

## 5 Méthodologie

### 5.1 Participants

4 classes (1 technologique, 3 professionnelles) ont pu suivre la méthode mise en place. Suite à des événements ponctuels peu prévisibles (mauvaise météo pour aller dehors, déplacement de cours) et étant donné la durée de l'expérimentation (classes en stage, vacances scolaires, évaluation de fin de cycle), une classe paraissait avoir un contexte d'enseignement suffisamment stable pour révéler la démarche mise en œuvre et étudier l'évolution d'une leçon à l'autre. Nous nous focaliserons sur cette dernière pour apprécier les leviers de l'engagement mis en œuvre.

Classe choisie : 2<sup>nd</sup> LOGISTIQUE (2LOG ; Professionnel)

#### 5.1.1 Caractérisation socio-éducative 2 LOG (« typo-péda » de ROY 98) :

Les élèves ont un rapport à l'école plutôt négatif : environ un tiers des élèves ont choisi la filière. Les autres ont été orientés par défaut (>10<sup>ème</sup> vœux). Beaucoup de problèmes d'attitudes sont relevés à chaque conseil de classe (incivisme au self, dégradation du lycée, graffitis diffamatoires etc.), un élève a déjà été exclu pour avoir frappé une de ses camarades. Le rapport à l'EPS est inégal : les deux tiers des garçons et une ou deux filles ont un rapport plutôt positif, mais cela varie en fonction de l'activité. Le rapport à l'enseignant est plutôt conflictuel pour un tiers de la classe. Les règles de vie de classe (pas d'écouteur, de portables, de casquettes, ni de sacoche pour courir etc..) font l'objet de rappels récurrents. Le climat de classe est plutôt bon malgré des exceptions. Les élèves se disent être contents d'être ensemble mais admettent qu'il n'y a pas une ambiance de travail. Les comportements sont très genrés (absentéisme important chez les garçons pendant le cycle STEP, plus limité en relais vitesse), il y a une faible mixité. Leur capacité d'autonomie semble limitée. La compréhension des attentes est lente et doit être réexpliquée, démontrée plusieurs fois. Quelques élèves cherchent régulièrement à se cacher, ou à tricher (résultat du match, chronos en relais vitesse). Les élèves ont un enthousiasme fragile envers le cycle en cours : Relais vitesse, notamment les filles. Les garçons s'engagent plus que le cycle précédent (STEP), qui à l'inverse plaisait à la plupart des filles.

### 5.1.2 Caractéristiques physiques et motrices 2LOG :

#### Général :

Mixité déséquilibrée : 24 élèves : 10 filles <14 garçons.

1 élève obèse.

3 élèves en surpoids.

10 élèves plutôt sportifs (foot) : toniques et explosifs.

1 basketteuse en dispositif haut niveau.

Des corps souffrant d'une hygiène de vie faible pour les 2/3 : manque de sommeil, pas de déjeuner le matin avant l'E.P.S. à 8h.

#### En relais vitesse :

-La recherche de vitesse par l'utilisation d'un « train avant » (trajectoire des genoux majoritairement devant le bassin) est peu utilisée, la fréquence semble être préférée à l'amplitude.

- Peu d'utilisation des membres supérieurs et du tronc pour retransmettre : les bras ne sont pas lancés vers l'avant, le gainage est faible.

-Les élèves partent à l'arrêt, ou avec peu d'élan pour recevoir le témoin

-Le receveur regarde le donneur, la passation est hasardeuse, changement de main fréquents.

### 5.1.3 Pratique pédagogique adoptée : **pratique affective.** (en lien avec les leviers du modèle Dialectique de REEVE 2012 : tâche et climat instauré par l'enseignant)

#### -Au niveau des tâches pour le cycle :

- 1) Proposer une activité ludique et stimulante. S'appuyer sur les pratiques sociales de références, comme point de départ pour satisfaire les représentations des élèves.
- 2) Satisfaire le besoin de compétence : structurer, rendre progressif l'apprentissage : difficulté et complexité adaptées, donner des contenus qui répondent aux préoccupations de l'élève (ex : comment aller vite pour améliorer son record personnel). Donner du sens aux situations d'apprentissage par des situations faisant émerger le problème = partir de leurs représentations pour aller contre.

3) Satisfaire le besoin d'autonomie : offrir des choix significatifs mais structurés : « quel repère tu préfères pour ta prise d'élan : vert/orange/rouge ? » « tu sais pas ? » « Vas y essaye les tous tu me diras après lequel tu choisis ».

4) Satisfaire le besoin de proximité social : jouer sur les formes de groupements affinitaires pour engager certains élèves. Proposer un climat stimulant (ci dessous)

-Au niveau du climat pour le cycle :

1) Eviter un temps de consigne trop long. Utiliser des repères et des images qui ont du sens (athlètes des J.O. couleurs suggestives : vert, orange, rouge etc.) pour faciliter l'assimilation des attentes.

2) Enchaîner les situations, éviter les temps de flottement pour qu'ils ne s'assoient pas.

3) Tisser des liens directs pendant les transitions. C'est à dire exprimer l'utilité de chaque phase de la leçon. « L'échauffement c'est comme pour la voiture ou la moto, si elle est froide, elle n'avance pas, pire elle peut tomber en panne » « quand vos muscles seront chauds, ils seront plus rapides, et plus solides pour éviter les claquages par exemple ».  
= « on va travailler le passage du témoin perdre le moins de temps possible sur le temps final ».

= « on va essayer des repères (plot vert/orange/rouge) pour partir au bon moment » « c'est pour éviter de reprendre des marques à chaque séance, ces repères doivent être justes pour que toute l'équipe puisse aller vite ! »

4) différencier les buts, sans complexifier l'organisation.  
= « si tu n'es pas en forme aujourd'hui ce n'est pas grave, par contre ça risque de te pénaliser, essaye de faire ce que tu peux : cours moins vite, tu pourras travailler juste le passage du témoin ». S'il s'engage il faut justifier au reste de la classe sa performance modeste (« pour ta forme d'aujourd'hui c'est assez rapide Hugo ! »), pour éviter qu'il n'utilise lui même des stratégies de protection de l'estime de soi plus radicale « j'arrête je suis trop mal aujourd'hui ».

= but de défis (plutôt orienté sur des expériences de record personnels=maîtrise ; mais sans freiner les élèves qui sont sur des buts de compétition avec leurs pairs).

## 5.2 Protocole

### 5.2.1 Protocole pour toutes les classes

La démarche générale est celle du « praticien réflexif » (op. cit), c'est à dire la recherche continue d'une amélioration de son intervention en se basant sur les résultats obtenus. Afin de mieux appréhender l'engagement dans sa totalité et sa diversité, une grille de mesure a été créée (Annexe 1). Pour favoriser l'engagement de chaque classe, trois étapes s'enchaînent en boucle :

-Avant :

1. La « typo péda » de P. ROY a été utilisée pour caractériser les élèves au plan socio-éducatif.
2. Les élèves sont placés sur le « continuum de motivation » (Deci et Ryan 2002) pour appréhender leur degré de motivation autonome et compléter la caractérisation socio-éducative dans l'activité enseignée. Cette grille permet également d'identifier vers quel type de motivation on doit faire aller l'élève pour favoriser à terme l'intégration d'une régulation interne. C'est un repère pour l'enseignant pour déterminer le degré de structure de chaque situation.
3. Le cycle est préparé autour de la recherche de situation stimulante pour le type de classe identifiée et des besoins moteurs repérés dans l'activité.

-Pendant :

Les leviers identifiés par REEVES (2012) : Tâche et climat stimulant sont mis en œuvre dans la classe : proposer des situations ludiques mais permettant d'entrer dans l'apprentissage ; style pédagogique recherchant une motivation autodéterminée : éviter la comparaison sociale, recentrer sur des buts de maîtrise ; proposer des défis ; expliquer la cohérence et l'utilité de la leçon ; rester actif, pratiquer avec les élèves, rester proche d'eux et à l'écoute.

-Après :

Remplissage à chaud de la fiche de mesure de l'engagement. Puis comparaison des résultats par rapport à la leçon précédente. Ensuite identification des dimensions de l'engagement manquantes et recherche des erreurs dans : 1) la tâche, 2) le climat 3) le contexte. Enfin élaboration de corrections en créant la leçon suivante.

Les 4 classes à ma charge ont suivi le protocole durant 2 à 3 leçons.

Les résultats sont comparés entre les classes pour déterminer leur particularité et ainsi leurs besoins. Aussi les résultats sont comparés pour une même classe d'une leçon à l'autre pour constater une évolution (progression ou régression dans chacune des dimensions).

Afin de traiter plus spécifiquement les deux leviers de l'engagement identifiés lors du cadre théorique (tâche et climat), nous allons détailler succinctement les principales situations d'apprentissage des leçons n°2 et n°3 qu'on vécues les élèves de seconde logistique.

## **5.2.2 Protocole détaillé pour les 2LOG**

### **5.2.2.1 Leçon n°2 (cf. annexe 2)**

**Climat** : la leçon est présentée comme « ludique », différente de ce qu'ils ont pu vivre au collège, avec l'objectif de faire une course collective, pour apprendre à passer le témoin. Les performances sont abordées avec légèreté, « c'est pas grave de pas aller vite Océane, ce que je veux vous apprendre dans le cycle c'est aller vite ensemble en donnant bien le témoin ». « Une seconde d'écart avec l'autre équipe, c'est pas beaucoup ! Bien joué quand même ! » « Oui mais vous avez couru dans leur équipe m'sieur c'est normal ». En cas de désengagement l'enseignant en profite pour faire un rappel sur les procédures de certification : le relais vitesse est la seule activité retenue parmi les 3 pour l'année de seconde (les deux autres étant certifiés en première), de plus le cycle est court (problèmes de météo) chaque leçon leur permet de progresser, s'il les ratent cela va les pénaliser. L'enseignant rappelle qu'il est là pour les aider, c'est leur « coach » pour les préparer à l'examen, il doivent en profiter. Il est rappelé que la participation est notée à chaque leçon, pour qu'ils puissent se rendre compte de la note qu'ils auront, en travaillant ou en ne travaillant pas. La note 1/5 est donnée à ceux qui sont présents mais ne « bougent pas », pour leur montrer qu'ils risquent d'avoir une note inférieure à 10 au CCF (contrôle en cours de formation) s'ils ne s'entraînent pas. Plus de 2,5/5 est donné aux élèves qui font le minimum pendant chaque situation.

**Tâches** : Echauffement : 1) course en étoile, « on va toucher autant de cage de foot (minimum 2) qu'on veut, mais on repasse toujours par le centre du terrain. 2) Jeu de l'« épervier » sur terrain large (accélérations progressives) puis plus étroit. Des contenus sur la façon d'aller vite (pour ne pas se faire toucher) sont donnés. La situation suivante est une prise de chronos sur 50mètres : droit de passer seul ou de défier jusqu'à 3 partenaires,



l'objectif est de pouvoir faire des équipes équilibrées pour la course collective, « il faut se donner à fond pour que ce soit juste ». Les contenus de l'échauffement (comment aller vite) sont donnés. Deux équipes mixtes de 7 (à priori homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein) s'affrontent en départ simultané. But : « faire gagner l'équipe en l'aidant à terminer le tour la première ». Organisation libre (chacun négocie la distance qu'il a à courir). Proposer une situation analytique pour répondre aux problèmes rencontrés : But : « sur 50m. être la première équipe de 7 à faire franchir la ligne par le témoin ». Les pertes de temps à la transmission sont mises en avant, pour y répondre, des contenus sur le choix et la position de la main de « don » et celle de réception sont données. L'enseignant repère les « bonnes passations » et les valorise.

#### 5.2.2.2 Leçon n°3 (cf. annexe 2)

**Climat** : la leçon est présentée comme cruciale pour progresser, d'autant que la prochaine leçon sera une pré-évaluation (contraintes d'emploi du temps). Un rappel de ce qui a été appris la semaine passée est fait : passation du témoin. Le système de notation de la leçon est rappelé avec calme pour les élèves particulièrement « déviants » type « aujourd'hui je cours pas ».

Objectif de la leçon : trouver l'élan optimal du receveur pour que toute l'équipe aille vite.

**Tâches** : routine d'échauffement (idem à la leçon précédente). Ensuite prise de chronos sur 50m pour les absents de la semaine passée et pour les autres. Enchaîner sur une course par équipe homogènes « type contrôle en cours de formation » (C.C.F.) avec des repères colorés pour le receveur : plot rouge (départ proche) plot orange (départ moyennement proche) plot vert (départ moins proche). Plusieurs essais sont réalisés pour trouver la couleur adaptée aux capacités.

### 5.3 Outils :

La fiche d'observation de l'engagement (annexe) a été conçue à partir des 4 dimensions définies par REEVE (2012). Chaque dimension a été développée en observables quantitatifs (exemple: nombre de présents) et qualitatifs (joie/plaisir; ennui etc..). Une échelle en face de chaque observable permettait d'apprécier sa présence (10/10) ou son absence (1/10). Par exemple si dans ma leçon j'entendais des réactions positives de la plupart de mes élèves comme "c'est déjà 9h45, c'est passé vite aujourd'hui" "oui c'est vrai" l'observable engagement émotionnel joie/plaisir était noté (8/10).

Dans l'engagement comportementale, l'observable : « nombre d'élèves présents » et nombre d'oubli de tenue peut renseigner l'enseignant sur sa capacité à susciter l'engagement comportementale des élèves lors de la leçon précédente. En effet les élèves qui font le choix d'être présents, ou de ne pas oublier leur tenue se basent sur des événements passés (la leçon précédente ou les commentaires des camarades à ce sujet). En effet la leçon que l'enseignant va mettre en œuvre le jour même n'aura pas d'influence sur ces variables (sauf si un élève quitte le cours). Le nombre d'élèves présents peut aussi être influencé par un changement important : changement d'activité (les élèves qui « choisissent » les activités enseignées en EPS seront plutôt absents pendant celles qu'ils jugent sans intérêts et plutôt présents dans le cas contraire) ou météo (les élèves dont la motivation est limitée seront prompts à être absents le jour où il fait froid en cours de durée par exemple).

## 6 Résultats

### 6.1.1 Résultats macroscopiques : (sur l'ensemble des classes dont l'engagement à été évalué).

Selon les classes, l'engagement global (addition de toutes les dimensions) est différent. Certaines sont naturellement plus promptes à s'engager que d'autres dans la même activité (métiers de la mode et du vêtement : PI/PG > métiers de la mode et du vêtement : MMV en course de durée sur des objectifs de leçons similaires).

Selon les classes, les différentes dimensions de l'engagement ne sont pas également représentées. Certaines (1<sup>er</sup> MMV) ont une préférence pour l'engagement cognitif, alors que d'autres ont un engagement comportemental spontané plus important (1<sup>er</sup> PI/PG).

Au sein d'une même classe, il a été relevé des différences d'engagement global d'une activité à l'autre. (1 STMG : course de durée < Volley)

Au sein d'une même classe, il a été relevé un engagement moyen différent d'une leçon à l'autre (2 LOG : Leçon 2 > Leçon 3).

Au sein d'une même classe, il a été relevé un engagement différent dans chacune des dimensions d'une leçon à l'autre,. (2 LOG : Engagement émotionnel Leçon 2 > Leçon 3).

### 6.1.2 Résultats microscopiques : (sur la classe retenue pour l'étude spécifiques des leviers de l'engagement : 2<sup>nd</sup> LOG)

Nous commencerons par une description des résultats de l'engagement obtenus puis nous mettrons en avant les différences entre les deux leçons :

Leçon n°2 :

-L'engagement **comportementale et émotionnel**, sont relativement important pour les 16 présents sur 24 :

Un élève refuse d'enlever sa sacoche prétendant que cela ne le gêne pas pour courir. Plus tard il la quittera de lui même pour faire le 50m.

2 élèves se déclarent inaptes mais acceptent de faire l'échauffement doucement. Un fera

même la prise de temps sur 50 mètres et l'autre la course collective.

2 élèves ont besoin d'être rappelés pour pratiquer. Après une participation irrégulière (attirés par les défis sur 50m), ils finiront par ne rien faire, l'un partira à l'infirmerie après la prise de chrono sur 50mètres.

La course collective et l'épervier suscitent des émotions positives. Lorsqu'une élève s'aperçoit que le cours se termine elle le fait remarquer avec étonnement. « C'est passé vite aujourd'hui ».

-En revanche, pour toute la classe, **l'engagement cognitif et affectif** relevés sont plus modérés :

Quelques élèves participent à la verbalisation collective, souvent les mêmes. L'enseignant est obligé de poser directement la question à l'élève pour avoir une réponse. Peu de questions sont posées sur le cours et les façons de s'améliorer. Les élèves ne semblent pas discuter des façons de s'améliorer. Les seuls échanges marquants sont ceux de la course collective : les élèves peu engagés cherchent à courir le moins possible.

Leçon n°3 :

-L'engagement comportemental et émotionnel est inégal.

Seul l'échauffement (épervier) suscite des émotions positives.

Une moitié de classe s'engage convenablement. Une autre moitié, majoritairement des filles, se désengage progressivement pour se rabattre sur des rôles non moteurs.

2 élèves s'assoient pendant la moitié de la leçon.

En revanche un élève habituellement amotivé participe activement.

Les encouragements de l'enseignant sont nécessaires et provoquent peu d'effets.

2 élèves se déclarent inaptes. Une participera quand même partiellement aux situations.

-L'engagement cognitif est relativement satisfaisant :

Les élèves cherchent à comprendre le dispositif des plots de couleur. Certains tentent de reformuler ce qu'ils ont compris. Le choix du plot de couleur est noté sur une fiche par l'enseignant, il doit faire la démarche de demander à l'élève lequel il a choisi.

-L'engagement affectif est faible durant la leçon, une tension apparaît entre deux élèves (l'un jette un plot sur l'autre).

Nous allons à présent énumérer les différences prégnantes retenus entre les leçons n°2 et n°3 :

On remarque une très légère hausse des effectifs, mais un engagement comportemental et émotionnel qui diminue distinctement. L'engagement cognitif semble légèrement s'accroître. En revanche l'engagement affectif reste faible, voir alertant puisque des tensions entre 2 élèves apparaissent.

## 7 Discussions

### 7.1 Explication des résultats et impacts sur la pratique professionnelle :

#### 7.1.1 Recontextualisation

La problématique de ce mémoire nous invitait à nous questionner sur la manière de concrétiser les théories de la motivation et de l'engagement. Pour cela un des enjeux était de parvenir à caractériser les classes et élèves pour proposer des leçons conçues avec des « leviers » adaptés, en accord avec le cadre théorique développé. L'engagement des élèves, mesuré par l'enseignant (cf. annexe 1), était un feedback pour constater la justesse de l'analyse de la classe et des leviers utilisés. Cette procédure suggérait des pistes de régulation de son enseignement. Les résultats ont une faible valeur statistique puisque réalisés dans des conditions instables et limités dans le temps. Néanmoins quelques pistes directives peuvent être prudemment dégagées.

#### 7.1.2 Interprétation des résultats macroscopiques :

A la vue des résultats l'engagement semble avoir plusieurs variables qui l'influencent. Après comparaison des résultats des différentes classes, cinq sont supposés : le contexte général d'enseignement, l'activité enseignée, le « profil » de la classe, la tâche et le climat mis en place par l'enseignant. Nous allons développer les raisons qui nous poussent à formuler ce constat.

*L'effet contexte général* : à travers l'engagement comportemental, notamment du nombre de présents on constate une variation importante du nombre lorsqu'il y a déplacement de cours. Par exemple lorsqu'on remplace un cours du jeudi de 10h à 12h au vendredi de 16h à 18h avec une classe composée pour moitié d'internes, le nombre de présents passe de 20 à 5. Nous faisons l'hypothèse que ce désengagement comportemental prend sa source dans le contexte général d'enseignement. Ainsi il paraît évident qu'une des premières démarches pour l'enseignant serait de favoriser les horaires propices à un engagement comportemental avant le début de l'année. Lors de la construction des emplois du temps, éviter les créneaux horaires de 16h à 18h, les mercredi et vendredi après midi. La deuxième démarche serait de veiller dans la mesure du possible à stabiliser son contexte d'enseignement au maximum. Dans le cas contraire une anticipation importante serait nécessaire.

***L'effet activité*** : une nouvelle fois à travers l'engagement comportemental, notamment si on observe le nombre d'élèves présents, on s'aperçoit qu'il change d'une activité à l'autre. Par exemple lorsqu'on passe d'une activité comme la course de durée à une activité comme le volley, avec les 1STMG le nombre de présents passe de 16 présents à 19 présents sur plusieurs leçons. On peut supposer que le choix des activités soit en partie déterminant dans l'engagement comportemental de certaines classes. Ainsi on pourrait agir sur l'engagement comportemental des élèves dès la conception de la programmation en choisissant des activités appréciées par le type d'élèves présents dans l'établissement. Encore faut-il parvenir à bien identifier les désirs de la majorité, sans épargner les exigences institutionnelles. Une des solutions serait (notamment en tant que nouveau membre de l'équipe pédagogique) d'instaurer des échanges constructifs entre collègues avant la prise de fonction pour apprécier avec justesse les caractéristiques élèves de l'établissement et s'y préparer au mieux.

***L'effet classe*** : il a été observé qu'avec une même activité l'engagement global spontané des élèves était différent. Par exemple si l'on compare la quantité d'engagement comportemental des élèves de 1MMV avec celle des 1PIPG en course de durée on s'aperçoit qu'elle n'est pas égale. De plus, si l'on compare la qualité de l'engagement de chaque classe on s'aperçoit qu'il semble y avoir « style d'engagement préférentiel » dans certaines dimensions de l'engagement plutôt qu'à d'autres. Ces styles préférentiels semblent varier d'une classe à l'autre. Par exemple, dans la même activité, les 1MMV démontrent un engagement cognitif plus important que les 1PIPG, préférant l'engagement comportemental. Ainsi il semble qu'une adaptation de son enseignement au type de classe soit inévitable pour parvenir à un engagement satisfaisant pour chaque classe. Les causes de ces différences sont probablement liées à la mixité qui constitue une différence forte entre les 1MMV (23 filles 1 garçon) et les 1PIPG (15 garçons 8 filles).

Ces premiers constats et hypothèses générales révèlent que l'enseignant a une influence relative sur l'engagement comportemental de ses élèves, à priori. Des leviers comme le choix de l'emploi du temps et la programmation sont à ne pas négliger avant de mettre en place son enseignement. Des impondérables comme la météo sont à anticiper. La préparation de l'enseignant, et la communication aux élèves des solutions alternatives en cas d'imprévu paraît être une première démarche pour éviter d'être sanctionné par leur absentéisme ou leur désengagement.

Si on s'intéresse plus largement aux différentes dimensions de l'engagement on s'aperçoit

qu'elles varient d'une classe à l'autre d'une part en quantité, et d'autre part en qualité. Tout cela renforce l'idée selon laquelle chaque classe est atypique, et qu'il y a derrière un enjeu fort d'adaptation de la part de l'enseignant pour réduire les déséquilibres. Si on exclut les variables externes peu contrôlables à ce stade de l'année (activité, météo, emploi du temps etc..). Il reste comme leviers au professeur, la façon dont il met en œuvre son enseignement. En accord avec le protocole mis en place nous retenons comme leviers principaux : la tâche et le climat mis en place.

Afin d'étudier plus en profondeur ces deux leviers de l'engagement il nous faut des éléments plus précis et propres au climat et tâches mises en place. Nous faisons le choix comme annoncé lors du protocole, d'étudier spécifiquement les effets obtenus sur la classe de seconde logistique.

### **7.1.3 Interprétation des résultats microscopiques : classe de seconde logistique**

Nous allons interpréter les causes de l'engagement de la classe de seconde logistique dans la leçon n°2 et n°3. Les hypothèses explicatives seront données à la lumière de 1) la tâche, 2) le climat, 3) le contexte d'enseignement. Les évolutions constatés entre les deux leçons permettrons de mettre en avant la démarche de praticien réflexif adoptée.

#### **7.1.3.1 Pourquoi l'engagement comportemental et émotionnel était important, et l'engagement cognitif et affectif plus en retrait lors de la leçon n°2 :**

Les tâches proposés étaient majoritairement ludiques : jeu à l'échauffement, et course collective qui s'éloigne de la pratique scolaire de l'activité relais vitesse. La prise de temps sur 50mètres était porteuse de défis personnels pour ceux qui le réalisaient sans adversaires, et de défis envers les autres pour ceux qui voulaient se comparer en partant à plusieurs. Le choix d'avoir un adversaire ou non et de choisir la distance à courir pendant la course collective respectait le besoin d'autonomie et éventuellement de proximité sociale. En effet les formes de groupement hétérogènes valorisaient le besoin de compétence : dans la course par équipe les élèves identifiés comme de bons coureurs étaient valorisés puisque perçu par leurs pairs comme des ressources. Les « moins bons coureurs » avaient l'opportunité de se sentir tirés vers le haut par les plus compétents.



Néanmoins la tâche n'était pas spécifiquement orientée vers une distanciation critique de la pratique. Elle visait plutôt une pratique « affective » (ludique, stimulante) indirectement propice à l'engagement cognitif. C'est l'une des carence identifié pour cette leçon.

Aussi le climat semble avoir eu son importance, ou du moins ne pas avoir freiné l'engagement des élèves. Le fait d'avoir proposé aux élèves un activité dans laquelle la majorité acceptaient de s'adonner volontairement, diminuait faiblement les ressources de l'enseignant. Le cercle vicieux de la dialectique de Reeve (2012) a été en parti évité. L'enseignant a pu se concentrer pour donner des contenus, et valoriser les réussites. Le rappel du système de notation a mis en avant une forme de « structure » de la leçon et du cycle. Pour éviter l'aspect contrôlant de cette mesure, le versant informationnel de la note a été rappelé aux élèves.

Enfin le contexte général, plutôt stable, était propice à l'engagement. Les conditions météo étaient très bonnes et le stade vide. Le fait que les élèves soient de retour de stage ne favorisait pas un engagement actif dans la leçon : lorsque les élèves ne se sont pas vu depuis longtemps ils ont des anecdotes à partager.

#### 7.1.3.2 -Pourquoi l'engagement comportemental et émotionnel étaient inégaux, l'engagement cognitif relativement satisfaisant et l'engagement actif faible à la leçon n°3.

Les tâches proposées étaient faiblement ludiques et stimulantes. L'échauffement a permis à tout le groupe de rentrer dans la leçon, mais les prise de temps sur 50mètres pour les absents de la semaine passé, à instauré un temps de flottement. Certains élèves n'ont pas du trouver de l'affordance à l'idée de répéter une tâche déjà connu et réalisée. La situation de recherche de repères a suscité un intérêt limité puisqu'elle semblait exiger de la rigueur et un aspect ludique très faible. Les formes de groupement réunissaient les élèves rapides entre eux. Les moins rapides étaient plus fortement composés d'élèves faiblement autodéterminés, ce qui c'est traduit par un désengagement important de toute l'équipe. Le besoin de proximité sociale a ainsi été frustré pour une partie de la classe : la norme de certains groupes était de ne rien faire. Pour ne pas aller à l'encontre de cette norme les élèves les plus timides mais habituellement actifs se sont désengagés. En revanche les élèves engagés dans la tâche de recherche de repères on montré un engagement cognitif relativement important en tentant de comprendre le sens du dispositif matériel : a quoi correspondent chaque plots repères. Une attitude faiblement active dans la volonté de noter les repères choisis est relevé, mis en lien

avec les caractéristiques de la classe. La présence de fiches en EPS va à l'encontre de leur représentation de l'EPS et leur rapport à l'institution.

Le climat instauré par l'enseignant a certainement faiblement favorisé l'engagement de tous les élèves. Le désengagement de certains élèves a provoqué une baisse des ressources de l'enseignant. Ses ressources temporelles ont été diminuées puisqu'il a dû aller les motiver. Une attitude moins chaleureuse a dû apparaître lorsqu'il a dû rappeler ouvertement les élèves qui se désengageaient, en invoquant notamment les pressions qui pesaient sur eux : certification, note de participation etc.. Pour les élèves concernés par ce comportement contrôlant, cela a provoqué une réaction négative. En effet dans une classe où la norme est la défiance envers l'institution, « tenir tête » à l'enseignant devient alors un comportement implicitement recherché par les élèves. Le cercle vicieux identifié par la dialectique de Reeve semble s'être mis en place pour cette leçon pour quelques élèves du groupe. Pour les élèves non concernés par le comportement contrôlant de l'enseignant, cela a quand même dû provoquer une perception moins chaleureuse du climat de classe, puisque des tensions sont explicitement apparues entre l'enseignant et certains élèves. On peut supposer que la perception d'un tel climat par les autres élèves, freine l'engagement actif. En effet par peur d'agacer l'enseignant apparemment « énervé » avec une question qui risquerait d'être « bête », l'élève peut percevoir plus d'intérêt à se taire qu'à prendre le « risque » de parler.

Le contexte général d'enseignement était relativement propice à l'engagement. Les conditions d'enseignement étaient habituelles, la météo très bonne, même si une deuxième classe pratiquait sur la même piste.

#### 7.1.3.3 Pourquoi de tels évolutions de la leçon n°2 à la leçon n°3.

Les tâches proposées en leçon n°3 sont globalement devenues moins stimulantes, certains élèves ont réagi en s'engageant moins intensément, et l'enseignant a en partie réagi par le contrôle pour forcer l'engagement de ces derniers. En résulte un engagement global à la baisse. On retrouve grossièrement la dialectique proposée par REEVE. Nous allons nous intéresser aux antécédents qui ont provoqué ces résultats.

Du côté de l'enseignant, parmi les pressions qui s'exercent sur lui, « celles d'en haut » ont particulièrement motivé la nature de la leçon n°3. Les impératifs de certification approchant très rapidement (imposant dispositif et formes de groupement particulier), une situation moins

ludique et plus proche des attendus des programmes a été proposé malgré l'identification de besoins différents pour l'engagement de la classe.

Néanmoins les pressions d'en bas se sont également exercés sur l'enseignant, comme la nécessité de répondre aux carences identifiés en terme d'engagement cognitif et actif dans la première leçon. Dans cette perspective la démarche de l'enseignant a été d'essayer de favoriser une attitude plus active en proposant une situation nécessitant une recherche individuelle (trouver sa « bonne » distance d'élan).

Du coté des élèves, la leçon n°3 ainsi proposée par l'enseignant ne semble pas avoir fait l'unanimité. En témoigne la baisse globale de l'engagement des élèves. Il semble que cette leçon n'était effectivement pas adapté à la classe. Or la leçon n°2 semblait avoir suffisamment engagé les élèves pour favoriser l'intégration des normes et valeurs en EPS, gage de développement d'une motivation autonome. Il en résulte néanmoins que le processus d'intégration soit trop long pour constater une modification significative de la qualité de la motivation d'une leçon sur l'autre. Les caractéristiques de la classe n'ont pas suffisamment changés pour être adaptées à la leçon proposée. Néanmoins on suppose que la répétition de plusieurs leçons stimulantes à l'échelle d'un cycle ou d'une année peut éventuellement avoir des effets vertueux.

Cette analyse introduit les limite de notre réflexion.

## **7.2 Nuances**

Comme nous l'avons rappelé précédemment l'étude est trop courte et limitée pour avoir une valeurs statistique. Elle ne propose qu'une démarche et des réflexions professionnelles sur des indicateurs plutôt subjectifs.

En effet la fiche d'observation est peu quantitative. Elle est remplie avec l'appréciation (échelle de 1 à 10 : variables qualitative) de l'expérimentateur, et quelques variables quantitatives (nombres de présents par exemple). De plus l'observation est réalisé après coup. La subjectivité est importante dans le protocole.

Aussi les outils utilisés sont issus de théories appelées à évoluer au rythme des découvertes scientifiques. Il convient alors de se centrer sur la démarche et non sur les outils. L'une

permet de s'adapter continuellement, l'autre risque de figer la pratique professionnelle. C'est pourquoi la posture de praticien réflexif nous a parue pertinente.

Comme nous l'avons évoqué l'étude se réalise dans un contexte instable et parfois peu favorable à l'émergence de résultats en lien avec l'action. Les contraintes de temps et de certification font émerger des obstacles aux leviers de l'engagement. En effet dans les résultats, la pression de la certification semble être contreproductive face aux caractéristiques identifiées de la classe. Malgré la bonne volonté de l'enseignant pour susciter l'engagement de ses élèves, des contraintes externes nuancent les agissements de l'enseignant pour favoriser l'engagement. Cette limite nous rappelle que l'engagement est déterminé par un ensemble de facteurs internes (que l'enseignant doit s'efforcer d'optimiser) mais aussi externes (que l'enseignant doit s'efforcer d'anticiper).

Malgré ces limites nous en retenons un certain nombre de perspectives, qui concluent notre mémoire professionnelle.

### **7.3 Perspectives futures :**

L'écriture du cadre théorique a permis d'approfondir les notions liées à motivation, une vision plus claire des antécédents, des leviers et des dimensions concrètes de l'engagement se dessine désormais. Cela contribue à affiner la capacité d'analyse de l'action et dans l'action.

Ce mémoire avait pour but de répondre à une volonté de concrétiser les théories scientifiques de la motivation en contexte singulier. La méthodologie a permis cette mise en relation en proposant des leviers adaptables et une procédure structurée. L'outil d'observation développé a aidé à extraire des informations utiles pour apprécier et réguler son enseignement en fonction de la classe. Dans la perspective de prolonger l'étude tout au long de sa carrière d'enseignant, on pourrait envisager d'intégrer l'outil d'observation sous une forme simplifiée dans les bilans de leçon.

Plus globalement ce que nous retenons de ce mémoire est surtout la démarche. Être capable de réguler son action avec des appuis rationnels paraît être essentiel pour s'épanouir professionnellement.

## 8 Bibliographie

- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2013, September 30). "Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students" Motivation in Physical Education. In *Journal of Educational*.
- Recherche et formation pour les professions de l'éducation. n°36. « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation ». 2001
- Kim Stroet ; Marie-Christine Opendakker ; Alexander Minnaert. "Effects of need supportive teaching on early adolescents motivation and engagement: A review of the literature". In *Educational Research Review* 9. 2013.
- Reeve 2012. Self Determination theory and student engagement. In handbook on student engagement.
- "La motivation" Damien Tessier. Editions EP&S (8 mars 2013) Collection : Pour l'action.

## 9 Annexes

## 9.1 Fiche d'observation de l'engagement

Date :                      Classe :                      APSA :                      Leçon :


Critères d'engagement	
<b>1 Engagement comportementale</b>	
- Nb de présents :	/ 24
- Nb oublie de tenue :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb d'évitement (douleurs, fatigue, wc) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Tps de mise en action (min) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb d'encouragements pour travailler :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb de pratiquants :	/ 24
- Tps de pratique moyen (min) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Investissement dans les rôles non moteurs :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb pratiquants hors tâche :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>2 Engagement émotionnel</b>	
- Rire/joye/plaisir	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Ennui, « chiant », élève souffle	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>3 Engagement cognitif</b>	
- Nb élèves qui discutent :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Reformulat°, question/cours :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Questions sur autre chose :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Tx remplissage des fiches :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>4 Engagement affectif</b>	
- Nombre de disputes :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nombre de discussions/cours :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Rq :

## 9.2 Extrait du projet de cycle 2LOG

	Comportement autodéterminé	Continuum de motivation					Comportements non autodéterminés
Type de motivation	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque					Amotivation
Forme de régulation	Régulation intrinsèque	Régulation Intégré	Régulation Identifié Intériorisation	Régulation Introjectée	Régulation externe	Absence de régulation	
Lieu perçu de causalité	Interne	Interne	Plutôt interne	Plutôt externe	Externe	Ni interne Ni externe	
Pourquoi le comportement est-il réalisé.2	Par intérêt, plaisir, satisfaction qui en découle directement	Parce qu'il est en parfaite harmonie avec les valeurs et l'identité de l'individu	Parce qu'il a du sens, il est valorisé et relié à des buts importants.	Pour faire face à des pressions internes... éviter la culpabilité ou la honte, satisfaire des attentes sociales	Pour faire face à des pressions externes palpables... obtenir une récompense, éviter une punition.	Manque d'intentionnalité, résignation, dévalorisation, absence de contrôle du comportement.	
Degré d'autonomie vs contrôle	Motivations autonomes			Motivation contrôlées/ contraintes			
<b>ÉLÈVES 2LOG – RELAIS VITESSE</b>							
		Majorité de la classe					
	Fatum				Hugo		
		Julien			Eugénia		
	Bilal				Kenza		
		Seny			Anissa		
					Aurélié		
					Jerson		



Critères	Type 1	Type 2	Type 3	Pratique à mettre en place
-Rapport à l'institution				Réflexive  Effective Affective
-Rapport à l'enseignant				
-Rapport à l'E.P.S.				
-Rapport entre les élèves.				
-Capacité d'autonomie.				
-Rapport à l'activité				
ÉLÈVES	Alima	1/3 de la classe (filles surtout)	2/3 de la classes (majoritairement garçons).	

**Matériel :**

Petit gymnase.

**Objectifs de la leçon :** engager les élèves dans un projet collectif pour apprendre à passer le témoins efficacement

<i>La dernière fois :</i>	<i>Aujourd'hui : ...</i>	<i>Programme :</i>
Muscu-> prépa au relais vitesse. Epreuve retenu pour certification inter.	Cf objectif Connaître son record sur 50m pour faire les équipes équilibrées de relais.☒ Apprendre à passer le témoin.	Echauffement Prise de vitesse sur 50m. Course par équipe Apprendre à passer le témoin.

<b>Générale</b>		<b>Spécifique</b>		<b>Exercices (NON RÉALISÉ)</b>	
Course en étoile Epervier géant.		Aller retour sur piste : monté genoux + talon fesses.-> le plus rapide ? Accélération progressive.		Foulé : 1 en comptant les pas. 2 en descendant le nombre de pas mais en allant vite.	
<b>Bilan</b> Plaît au fille (« étoile » et garçons : cages de foot)	<b>Perspectives</b>	<b>Bilan</b> Peu de sens et de participation « ça cert à quoi ? »	<b>Perspectives</b> Supr, mais approfondir travail sur l'épervier.	<b>Bilan</b> Résultats peu flagrant, trop analytique	<b>Perspectives</b>

**Objectif de la situation** : trouver sa vitesse pour faire une course par équipe et apprendre à passer le témoin.

**But** : **1** aller le plus vite possible sur 50m pour faire les groupes de la course par équipe. **2** Faire gagner son équipe **3** Gagner en donnant le témoin vite.

<p><b>Aménagements et consignes :</b>          -Un starter : derrière les coureur (« à vos marques » « prêt » « partez ». mvt bras)          attendre que chrono soi prêt : lève mains.          -Nb de coureurs au choix :          4max+chronométrateurs. (Par 2).  <b>Adaptation 1:</b>          Défi personnel : battre son record.          Défi collectif : plusieurs coureurs          But de bas niveau (faire au moins une course)  <b>Evol 2 :</b>          Course interposé par équipe homogène entre elles. Distance à parcourir libre/chacun libre, mais le témoin doit faire 1 tour de stade.          Pechomaro pour rééquilibrer à la 2<sup>ème</sup>.  <b>Evol 3 :</b>          Idem mais sur 50m.  <b>Questionnement :</b>          quelle technique pour aller vite ? seul ? et à plusieurs ? Quels problèmes on rencontre ?          Laquelle est prioritaire.</p>	<p><b>Critères de Réalisation :</b></p> <p>Connaissances :          ordres du starter</p> <p>Capacités :          -Monter les genoux pour aller vite          -Sécu : se partager le couloir !!!          -Ne pas gêner le coureur : donner dans la main la plus proche ! Se préparer avant.          -Ne pas regarder derrière.</p> <p>Attitudes :</p> <p>Communiquer avec ses partenaire sur la main choisie pour transmettre.          Concentration avant départ.          Chronométrer avec précision.</p> <p><b>Critères de réussite :</b></p> <p>1Muscles chauds.          2Temps meilleur à la 2ème course. (50 et collective)          3Donner le témoin en un coup</p>	<p><b>Comportements attendus -&gt; individualisation</b></p> <p>-Envi de groupes affinitaires : 2 groupes-&gt; comparaison au temps et non entre les deux groupes de niveaux différents. But de maîtrise          -Refus : échanges individuels, puis rappel des enjeux de certification : enseignant est là pour aider à réussir.</p> <p><b>Comportement de l'enseignant :</b>          Où ? Arrivé/départ.          Avec qui ? Les moins compétents.</p> <p><b>Inaptes :</b>          Coach, chrono, start, vidéo.</p>
<p><b>Bilan élève :</b>          % atteinte objectif    0 I- -----x-----I 100  <b>Bilan prof :</b>          Objectif/logique int.    0 I-----x-----I 100          But : (différenciés)    0 I-----x-----I 100</p>	<p><b>Comportements :</b>  <b>+</b>  <b>Engagement comportemental et émotionnelle</b>  <b>Kenza et Eugénia participent.</b></p>	<p><b>Perspectives :</b></p> <p>Rejouer sur les formes de groupements mixtes pour reproduire l'émulation collective.</p>

Groupement : 0 I-----x----I 100 Consignes(+contenus)0 I-----x-----I 100 Mixité : 0 I-----I 100 Motricité : 0 I-----x-----I 100	- : <b>Engagement actif et cognitif plutôt modeste</b> <b>Hugo et Guillaume se désengagent.</b>	Mettre les élèves en situation de recherche.
---	---	--



Engagement comportementale	
- Nb de présents :	16 / 24
- Nb oublie de tenue :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb d'évitement (douleurs, fatigue, wc) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Tps de mise en action (min) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb d'encouragements pour travailler :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb de pratiquants :	(2 inaptes + 2 amotivés) 12 / 16
- Tps de pratique moyen (min) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Investissement dans les rôles non moteurs :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb pratiquants hors tâche :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Engagement émotionnel	
- Rire/joye/plaisir	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Ennui, « chiant », élève souffle	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Engagement cognitif	
- Nb élèves qui discutent :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Reformulat°, question/cours :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Questions sur autre chose :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Tx remplissage des fiches :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Engagement affectif	
- Nombre de disputes :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nombre de discussions/cours :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Rq : horaire habituel, retour de stage, beau temps et chaud.

**Matériel : 4 plots haut départ/arrivé. Coupelles repères.**

**Piste athlé**

**Objectifs de la leçon :** trouver ses marques pour avoir une prise d'élan optimale.

<i>La dernière fois :</i>	<i>Aujourd'hui : ...</i>	<i>Programme :</i>
Vitesse max course collective. W sur témoin : -Pas croiser, main la plus proche -Partager le couloir. -Receveur : Mains ouverte, regard devant.	Trouver ses repères pour partir au bon moment et récupérer le témoin avec de l'élan.  Eval : la prochaine fois. 5pts 50m. 5pts 4x50m 5pts <u>différence des 2.</u> 5 préparation	Echauffement Prise de vitesse sur 50m. Course par équipe de 4 : chercher repères.

Echauffement :

Générale		Spécifique		Exercices	
Course en étoile Epervier géant.					
<b>Bilan</b> <b>Ok</b>	<b>Perspectives</b> Trouver un exercice complémentaire et ludique sur la foulé pour w la vitesse.	<b>Bilan</b>	<b>Perspectives</b>	<b>Bilan</b>	<b>Perspectives</b>

**Objectif de la situation** : trouver sa vitesse pour faire une course par équipe.

**But : 1** Aller le plus vite possible sur 50m. **2** Aller le plus vite possible en relais à 4. **3** Récupérer le témoin avec un maximum d'élan.

<p><b>Aménagements et consignes :</b>                  Un starter : derrière les coureur (« à vos marques » « prêt » « partez ». mvt bras)                  attendre que chrono soi prêt : lève mains.                  nb coureurs par ligne au choix                  1coureur=1chronométreur</p> <p><b>Adaptation 1 :</b>                  Défi personnel ou un autre camarade.                  But de bas niveau (conso nrj, se sentir bien, se défouler, se détendre)</p> <p><b>Evol 2 :</b> plots de couleur pour élan : vert=loin orange=moyen, rouge=proche. Equipes de niveaux.</p> <p><b>Evol 3 :</b> Travail sur 30m : seulement transmission. Retours vidéo. Plots intermédiaires disponibles. (Non réalisé)</p> <p><b>Questionnement :</b>                  quel couleur de plot pour le départ ?</p>	<p><b>Critères de Réalisation :</b></p> <p>Connaissances :                  ordres du starter                  distance de départ préféré (couleur du plot).</p> <p>Capacités :                  -trouver plot de la bonne couleur pour récupérer témoins avec élan. Doit permettre d'avoir suffisamment d'élan :                  Récupérer le témoin avec vitesse max &gt;75%                  -Regarder toujours devant.</p> <p>Attitudes :                  Concentration avant départ.                  Chronométrer avec précision.</p> <p><b>Critères de réussite :</b>                  Muscles dur.                  Temps meilleur à la 2ème course.                  Donner le relais en un coup                  Récupérer le témoin dans la zone</p>	<p><b>Comportements attendus</b></p> <p>-Refus : échanges individuels, puis rappel des enjeux de certification : enseignant est là pour aider à réussir.</p> <p><b>Comportement de l'enseignant :</b>                  Où ? Arrivé/départ.                  Avec qui ? Les moins compétents.</p> <p><b>Inaptes :</b>                  Coach, chrono, start, vidéo.</p>
<p><b>Bilan élève :</b>                  % atteinte objectif    0 I- -----x-----I 100</p> <p><b>Bilan prof :</b></p> <p>Objectif/logique int.    0 I-----x-----I 100                  But : (différenciés)    0 I-----x-----I 100                  Groupement :            0 I----x-----I 100                  Consignes(+contenus)0 I-----x-----I 100                  Mixité :                    0 I-----x-----I 100                  Motricité :                0 I-----x-----I 100</p>	<p><b>Comportements :</b></p> <p><b>+</b> :  <b>Engagement cognitif en hausse</b>  <b>Guillaume se ré engage intensément</b>  <b>Des absents de la semaine passé ré apparaissent</b></p> <p><b>- :</b>  <b>Engagement comportemental et émotionnel en baisse. Notamment pour les filles.</b>  <b>Kenza et eugénia ne font que les rôles non moteurs.</b></p>	<p><b>Perspectives :</b>                  Faibles : certifications à la prochaine leçon.                  Donner du sens</p>

Engagement comportementale	
- Nb de présents :	17 / 24
- Nb oublié de tenue :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb d'évitement (douleurs, fatigue, wc) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Tps de mise en action (min) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb d'encouragements pour travailler :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb de pratiquants :	(2 inaptes + 3 amotivés) 12/17
- Tps de pratique moyen (min) :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Investissement dans les rôles non moteurs :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nb pratiquants hors tâche :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Engagement émotionnel	
- Rire/joye/plaisir	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Ennui, « chiant », élève souffle	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Engagement cognitif	
- Nb élèves qui discutent :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Reformulat°, question/cours :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Questions sur autre chose :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Tx remplissage des fiches :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Engagement affectif	
- Nombre de disputes :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- Nombre de discussions/cours :	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10



## **10 Résumé Français**

La motivation constitue le contexte théorique sur lequel s'appuie ce mémoire professionnel. L'enjeu est de parvenir à concrétiser les pistes apportées par les travaux scientifiques dans la perspective d'engager chaque classe en EPS. La méthodologie s'attache à caractériser la classe étudiée et extraire des indices à chaque leçon pour réguler son intervention. Les leviers choisis sont en accord avec les théories contemporaines de la motivation. Les résultats nous suggèrent que plusieurs variables internes et externes influencent l'engagement des élèves, mais aussi que l'enseignant semble avoir un rôle crucial dans ce dénouement. Afin d'endosser cette responsabilité avec efficacité, la démarche d'un « praticien réflexif » est développée.

## **11 Résumé Anglais**

Motivation is the theoretical background of this professional memory. The challenge is to achieve concrete tracks made by the science in the perspective of applying them in physical education. The methodology begins to define the class studied and extracts clues on each lesson to regulate his intervention. Selected levers are in agreement with contemporary theories of motivation. The results suggest that several internal and external variables affect student engagement, but the teacher seems to have an important role in this outcome. To assume this responsibility effectively, the approach of the 'reflective practitioner' is developed.

Mots clefs: Motivation; Engagement; EPS; Pratique réflexive.