



HAL
open science

Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement

Bénédicte Reynaud

► **To cite this version:**

Bénédicte Reynaud. Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement. Education. 2016. dumas-01401567

HAL Id: dumas-01401567

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401567v1>

Submitted on 23 Nov 2016

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

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

Année universitaire 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement

Présenté par Bénédicte REYNAUD

Mémoire de M2 encadré par Géraldine ESCRIVA-BOULLEY

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

...Bénédicte REYNAUD.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement.....

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

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

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

Fait à ...TOURNON.....
le...10/05/2016.....

Signature de l'étudiant(e)



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Bénédictte REYNAUD
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Motiver les élèves en EPS au travers de son style
d'enseignement

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

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

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

Fait à TOURNON le 10/05/2016

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

Bon pour accord



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

² Entourer la mention choisie

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 1 |
| 1. Etat de l'art..... | 2 |
| 1.1 Présentation de la théorie de l'autodétermination | 2 |
| 1.1.1 La théorie de l'évaluation cognitive (TEC)..... | 2 |
| 1.1.2 La théorie de l'intégration organismique (TIO) | 3 |
| 1.1.3 La théorie des besoins fondamentaux (TBF)..... | 4 |
| 1.2. Applications de la TAD dans le domaine de l'éducation..... | 6 |
| 1.2.1. Les bénéfices d'une motivation autodéterminée en milieu scolaire | 6 |
| 1.2.2 Identification de facteurs suscitant une motivation autodéterminée en contexte scolaire | 7 |
| 1.2.3 Identification de styles motivationnels chez les enseignants..... | 7 |
| 1.2.4 Etat des lieux des études menées sur les conséquences d'un style soutenant l'autonomie en EPS | 9 |
| 2. Problématique..... | 11 |
| 2.1. Formulation de la problématique..... | 11 |
| 2.2. Hypothèses | 11 |
| 3. Méthode | 12 |
| 3.1 Participants | 12 |
| 3.1.1 Les élèves | 12 |
| 3.1.2 L'enseignant | 12 |
| 3.2. Procédure et matériel | 13 |
| 3.2.1. Déroulement chronologique de l'étude | 13 |
| 3.2.2. Conception de la séquence | 14 |
| 3.2.3. Identification de mon degré de SA | 14 |
| 3.2.4. Mesure de la motivation des élèves | 17 |
| 5. Résultats | 20 |
| 4.1. Mesure de mon degré de SA | 20 |
| 4.2. Mesure de la satisfaction du BA des élèves par questionnaire..... | 21 |
| 4.3. Mesure de l'indice d'autodétermination par questionnaire..... | 22 |
| 4.3.1. Mesure de la MI des élèves par questionnaire..... | 22 |
| 4.3.2. Mesure de la RE des élèves par questionnaire..... | 23 |

| | |
|--|----|
| 4.3.3. Mesure de l'indice d'autodétermination des élèves | 24 |
| 4.4. Mesure de la MI par observation directe..... | 25 |
| 4.5. Mise en relation des résultats obtenus par questionnaire et des résultats obtenus par observation directe..... | 26 |
| 5. Discussion | 27 |
| Conclusion | 31 |
| Bibliographie..... | 32 |
| Sommaire des annexes..... | 35 |

Introduction

Sportive assidue, je suis une enseignante convaincue des bienfaits de la pratique physique dans sa vie quotidienne, tant pour la santé que pour l'épanouissement personnel. J'ai donc à cœur de transmettre à mes élèves ce goût pour l'activité physique, d'autant que l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (Rostan, Simon & Ulmer, INPES, 2011) explique que les habitudes en termes de pratique physique sont prises dès le plus jeune âge et que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2010) préconise une pratique d'au moins soixante minutes par jour chez l'enfant. Les programmes officiels de l'école primaire se sont d'ailleurs saisis de cet enjeu puisque l'Éducation Physique et Sportive (EPS) représente le troisième enseignement disciplinaire en termes de volume (trois heures hebdomadaires). Dans les faits pourtant, les professeurs sont souvent confrontés à des comportements révélateurs d'un désintérêt voire d'un évitement de l'EPS de la part des élèves. La question à laquelle l'enseignant est alors confronté est de savoir comment motiver ses élèves. Elle sera la préoccupation prégnante de ce mémoire et, pour y répondre, il nous faut d'abord identifier clairement ce qu'est la motivation. D'un point de vue scientifique, il s'agit du « 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, p.18). Pour l'élève, l'enseignant représente une force externe susceptible donc d'influencer sa motivation. De plus, les recherches mettent en évidence qu'il n'existe pas une motivation mais des motivations, et que certaines sont davantage bénéfiques à l'individu. Dès lors, en tant qu'enseignante je me demande quelles sont les conséquences de ma pratique professionnelle sur la motivation de mes élèves en EPS ? En quoi mon attitude, mes gestes, mes paroles l'influencent-elle ? Et comment favoriser chez eux une motivation autodéterminée, c'est-à-dire spontanée et non contrainte. La problématique à laquelle je tenterai donc de répondre dans ce mémoire portera sur la relation existant entre un style d'enseignement soutenant l'autonomie en EPS et la motivation autodéterminée des élèves pour l'activité physique à l'école primaire. Pour cela, je présenterai dans une première partie la théorie de l'autodétermination qui s'intéresse à la motivation humaine en générale et je ferai un focus sur ses applications en matière d'éducation, proposant un état des lieux des recherches menées à ce jour en EPS. Dans une seconde partie, j'exposerai ma problématique et des hypothèses quant à son issue. Je présenterai dans une troisième partie le protocole expérimental visant à répondre à ma problématique. Enfin, j'exposerai les résultats obtenus et les interpréterai au regard des recherches menées et de ma question initiale.

1. Etat de l'art

1.1 Présentation de la théorie de l'autodétermination

« La théorie de l'autodétermination (TAD) est une théorie de la motivation humaine, du développement, et du bien-être. » (Deci & Ryan, 2008, p.82). Cette théorie propose une approche globale de la motivation, transférable dans de nombreux domaines qui s'intéresse entre autre « au développement de la personnalité, aux besoins psychologiques universels, aux buts et aspirations de la vie [...] » (Deci & Ryan, 2008, p.82). Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011) montrent par exemple des applications de la TAD dans les domaines de l'éducation, du travail, du sport, de la santé.

Selon la TAD il existerait différents types de motivation, plus ou moins autodéterminés, pouvant expliquer les comportements humains. Ainsi, certaines tâches ou certains comportements seraient nourries par une « motivation autonome », c'est-à-dire à l'initiative de la personne, choisie, spontanée alors que d'autres seraient nourries par une « motivation contrainte, obligée, contrôlée par des pressions » (Sarrazin, Pelletier, Deci & Rayan, 2011, p.274). Selon la TAD, les formes de motivation les plus autodéterminées auraient un impact plus important sur le bien-être, l'implication et la performance de l'individu par rapport aux formes contraintes.

La TAD est une théorie innovante. En effet c'est « une macro théorie de la motivation et de la personnalité » (Delas et al., 2013, p.30), c'est à dire une théorie de la motivation au sens large et non centrée sur un phénomène allouable à un domaine spécifique. Cette macro théorie repose sur la mise en lien de cinq mini-théories : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie des besoins fondamentaux, la théorie de l'intégration organismique, la théorie des orientations de causalité et la théorie du contenu des buts. Voici la présentation rapide de certaines de ces cinq théories.

1.1.1 La théorie de l'évaluation cognitive (TEC)

Cette théorie postule qu'il existe chez l'être humain deux types de motivation : une motivation intrinsèque (MI) et une motivation extrinsèque (ME). « Il y a motivation intrinsèque quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-

même et non pour une conséquence qui en découle. L'engagement est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité. La motivation extrinsèque correspond à tout engagement dans une activité dans le but d'atteindre un résultat quelconque qui lui est associé. Les chercheurs expliquent que cette vision dichotomique de la motivation fut longtemps prépondérante notamment en contexte d'apprentissage (Delas et al., 2013, p.31). Autrement dit, on pense que, sur un plan scolaire, un élève est motivé soit de façon intrinsèque (il aime l'école, il est motivé pour apprendre et réaliser des tâches scolaires pour elles-mêmes, pour le plaisir que ces activités lui procurent) soit par une motivation extrinsèque, associée à un sentiment de contrainte, d'obligation ou de recherche de récompense. Cependant, les recherches montrent par exemple que certains types de récompenses (comme un feedback positif en adéquation avec la performance) peuvent augmenter la motivation intrinsèque (Sarrazin et al., 2011, p.278). De plus, Sarrazin et al. (2011) expliquent que l'on peut effectuer une tâche qui n'est pas intrinsèquement satisfaisante de façon non contrainte. L'idée que la motivation est soit intrinsèque soit extrinsèque est donc remise en question.

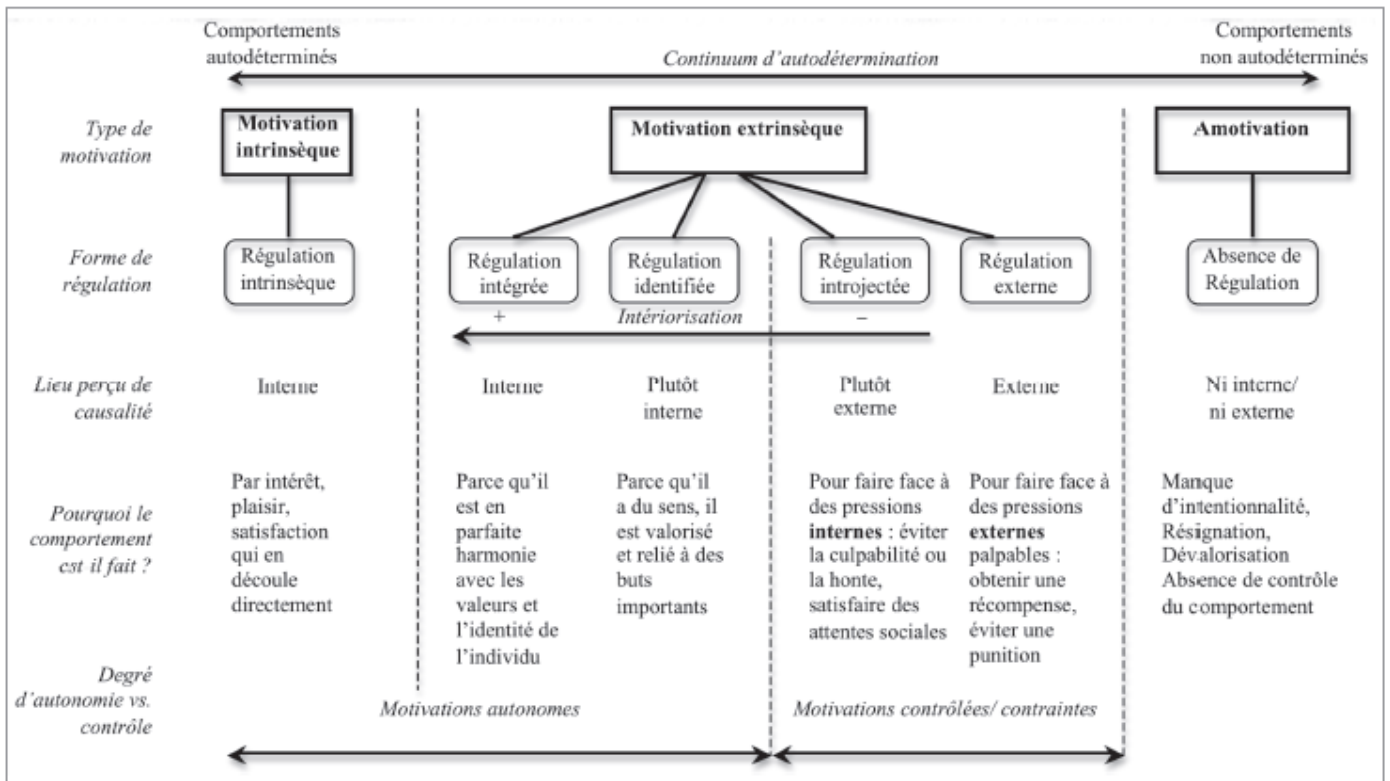
La théorie de l'intégration organismique, la seconde mini théorie sur laquelle la TAD s'appuie, propose donc une autre vision de la motivation basée sur un « continuum de motivation » (Delas et al., 2013, p.32) plus ou moins autodéterminée.

1.1.2 La théorie de l'intégration organismique (TIO)

Cette théorie défend l'existence d'une intériorisation de la part de l'individu de ce qui est utile à son fonctionnement. Il produit alors des comportements peu satisfaisants en eux même mais de façon autodéterminée. La figure 1 qui suit, proposé par Sarrazin et al. (Sarrazin et al., 2011, figure 13.2 p.282), résume cette théorie présumant l'existence d'un continuum d'autodétermination où se situent :

- Une forme de MI.
- Quatre formes de ME correspondant à divers degrés d'intériorisation de la part de l'individu.
- Un forme d'absence de motivation : l'a-motivation. Il s'agit d'un état où l'individu n'a littéralement aucune volonté d'agir, il n'est ni motivé intrinsèquement ni extrinsèquement et agit machinalement. Ce comportement traduit une absence totale d'autodétermination (Sarrazin et al, 2011, p. 283).

Figure 1. Modèle de continuum d'autodétermination d'après la TIO.



D'après la TAD, l'adoption de ces motivations, plus ou moins autodéterminées, sont tributaires de la satisfaction ou de la menace de trois besoins psychologiques fondamentaux. Ce concept est central dans la TAD et est développé dans la théorie suivante.

1.1.3 La théorie des besoins fondamentaux (TBF)

L'idée est que tout être humain possède trois besoins fondamentaux directement reliés à son bien-être : si ces besoins sont satisfaits, alors il a tendance à poursuivre une motivation autodéterminée et à éprouver du bien-être. Au contraire, si ces besoins sont menacés, ils entraînent des conséquences négatives, délétères à son développement et à son bien-être. C'est l'environnement social qui est à l'origine de la menace ou de la satisfaction de ces besoins (Delas et al., 2013, p.38).

Les trois besoins fondamentaux dont nous parlons sont les suivants :

- le besoin de compétence : quel que soit le domaine, chaque être humain a besoin de se sentir efficace et en capacité de réussir.

- Le besoin de proximité sociale : c'est le besoin de se sentir intégré, reconnu, estimé par ses pairs, par les autres.
- Le besoin d'autonomie : l'individu a besoin de se sentir à l'origine de ses actes.

Selon la TBF « tout élément du contexte social qui nourrit les expériences d'autonomie, de compétence et de proximité sociale favorise le processus d'intériorisation, l'adoption de motivations autodéterminées et le bien-être de l'individu ». (Tessier et al., 2013, p.38). En matière d'éducation, un des éléments prépondérants de l'environnement social de l'élève est l'enseignant. Ses actes, ses comportements, ses paroles ont donc un impact important sur la satisfaction ou au contraire la menace de ses besoins fondamentaux. La suite de mon propos va donc se centrer sur les applications de la TAD en matière d'éducation. Je ne développe pas volontairement les deux autres théories sur lesquelles la TAD s'appuie (la théorie des orientations de causalité et la théorie du contenu des buts) car elles se centrent davantage sur la personnalité et les ressources individuelles. Dans cette étude, je fais le choix de ne m'intéresser qu'au lien entre l'enseignant et la motivation de l'élève, (faisant donc abstraction des spécificités individuelles qui peuvent exister chez les élèves, en termes de personnalité mais aussi de buts et objectifs poursuivis).

Pour résumer, la TAD postule qu'il existerait chez l'être humain un continuum de motivation, allant d'une motivation non autodéterminée vers une motivation autodéterminée, variant selon la tâche et le contexte social. Parmi les six formes de motivation identifiables, les plus bénéfiques pour l'individu (en termes de bien-être, d'engagement et de performance) seraient les plus autodéterminées. Ces différentes formes de motivation trouveraient leur origine dans les interactions entre la nature même de l'individu et les différents environnements sociaux qui soutiennent ou bien entravent ses besoins fondamentaux. Partant du constat que le professeur est un élément prégnant de l'environnement social de l'élève, il a nécessairement un impact sur sa motivation en milieu scolaire. Je vais donc présenter quelles sont les applications de cette théorie en matière d'éducation et comment l'enseignant peut influencer la motivation de ses élèves.

1.2. Applications de la TAD dans le domaine de l'éducation

1.2.1. Les bénéfices d'une motivation autodéterminée en milieu scolaire

Comme nous l'avons évoqué précédemment les applications de la TAD sont nombreuses et concerne plusieurs domaines. Pour ce mémoire nous nous intéressons plus particulièrement au domaine scolaire.

Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) proposent une synthèse des recherches menées à ce sujet. Elles montrent que les formes de motivation les plus autodéterminées sont associées à des conséquences éducatives positives en termes d'attention, de plaisir, de persistance dans l'apprentissage et de performances. Au contraire, les formes les moins autodéterminées peuvent avoir des conséquences négatives : abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances. De plus, « les recherches sur l'abandon scolaire ont montré que la motivation non autodéterminée est le meilleur prédicteur du décrochage scolaire » (Blanchard, Pelletier, Otis & Sharp, 2004, p.108).

Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk et Haerens (2014) proposent eux aussi une synthèse des travaux menés sur les conséquences de la motivation des élèves dans le domaine de l'EPS. Là encore les recherches montrent qu'une motivation autonome entraîne des conséquences positives chez l'élève : une meilleure estime de soi, davantage de plaisir ressenti lors de l'activité physique, un engagement plus important et de meilleures notes en EPS. Au contraire, les formes de motivations non autodéterminée engendrent une baisse de l'effort et de l'engagement dans l'activité physique et des émotions négatives.

Dès lors, si une motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves, suscite chez eux des émotions positives dans leur rapport à l'école et à l'EPS, et engendre de meilleurs performances et persistance dans les apprentissages, il s'agit de comprendre, en tant qu'enseignant, comment susciter cette forme de motivation chez ses élèves.

1.2.2 Identification de facteurs suscitant une motivation autodéterminée en contexte scolaire

Sarrazin et al. (2006), dressent une synthèse des études menées montrant l'existence d'un certain nombre de comportements et de conditions environnementales susceptibles d'augmenter ou bien d'amenuiser la motivation intrinsèque en contexte scolaire. Ainsi, les feedbacks positifs et formatifs, contribuant au sentiment d'efficacité et de compétence ou encore les possibilités de choix, nourrissent par exemple la MI de l'élève. Au contraire, les menaces de punitions, les expressions autoritaires et les directives de la part de l'enseignant diminuent leur MI. « Trois types de comportements semblent catalyser une motivation autodéterminée : les comportements qui offrent des choix aux élèves, ceux qui justifient l'utilité des activités scolaires et ceux qui reconnaissent les affects et ressentis des élèves » (Sarrazin et al., 2006, p.161). Les travaux menés sur les comportements de l'enseignant susceptibles de développer ou bien d'entraver la MI ont conduit au concept de style motivationnel sur lequel je vais maintenant me centrer.

1.2.3 Identification de styles motivationnels chez les enseignants

L'idée est que les traits qui caractérisent un enseignant, ses comportements identifiables, constituent un style d'enseignement. Ce style nourrit ou bien entrave les trois besoins psychologiques fondamentaux (d'autonomie, de compétence et de proximité sociale) de ses élèves, ce qui a pour conséquence d'influencer le degré d'autodétermination de leur motivation. Le tableau 1, inspiré des publications de Delas et al. (2013), rend compte de comportements identifiables chez les enseignants et de leurs conséquences sur les besoins fondamentaux des élèves.

Tableau 1. Comportements révélateurs du style motivationnel des enseignants

| Comportements susceptibles de soutenir les besoins psychologiques + | Besoins psychologiques | Comportements susceptibles de menacer les besoins psychologiques - |
|---|--------------------------|--|
| <p>Soutien de l'autonomie :</p> <p>Identifier et tenir compte des intérêts et du niveau de ressources des élèves, utiliser un langage adapté et flexible, donner des explications, offrir de véritables choix, reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.</p> | <p>Autonomie</p> | <p>Contrôle :</p> <p>Motiver par des pressions et ressources extérieures (menaces, récompenses, critique, comparaison sociale), ne pas fournir d'explications, faire preuve d'autoritarisme pour mettre fin aux plaintes et expressions d'affects négatifs.</p> |
| <p>Structure :</p> <p>Communiquer des attentes et procédures claires, proposer une tâche adaptée (difficile mais atteignable), fournir des conseils pour progresser et des feedbacks pertinents, aider à expliquer les échecs en termes de causes interne, instable et contrôlable.</p> | <p>Compétence</p> | <p>Chaos :</p> <p>Ne pas communiquer d'attentes claires, proposer des tâches inadaptées, ne pas fournir de conseils pour progresser ni de feedbacks ou bien des feedbacks négatifs ou inappropriés, inciter à expliquer les échecs en termes de causes interne, stable et incontrôlable.</p> |
| <p>Implication :</p> <p>Etre à l'écoute et proche des élèves, dispenser des soins, partager des ressources personnelles : temps, énergie, soutien affectif, intérêt.</p> | <p>Proximité sociale</p> | <p>Négligence :</p> <p>Etre indifférent aux difficultés et problèmes des élèves, exprimer de la froideur voir du rejet, de l'hostilité.</p> |

« Plusieurs études de nature corrélacionnelle ont fait ressortir les bienfaits du style soutenant l'autonomie sur une variété de résultats éducatifs » (Sarrazin et al, 2006, p.162). De plus, Van den Berghe et al. (2014) mettent en évidence que la satisfaction du besoin d'autonomie est un pré-requis nécessaire au développement d'une motivation plus autonome. Parmi les styles identifiables, un style paraît donc particulièrement propice au développement d'une motivation autodéterminée chez les élèves : le style soutenant l'autonomie (SA). La suite de mon propos va donc se centrer sur ce style motivationnel, d'autant qu'il me paraît être le plus difficilement accessible par les enseignants. En effet, si les comportements soutenant la

proximité sociale et la compétence me paraissent faciles à comprendre et à mettre en œuvre, le SA semble plus complexe. Le concept d'autonomie est complexe en lui-même, on aurait tendance à le confondre avec du laissé faire, avec l'idée que les élèves doivent faire seul, ou encore avec l'idée qu'il faut leur laisser le choix à tout prix. D'ailleurs « beaucoup d'enseignants rapportent que ce concept de SA leur est peu familier voire étranger. La plupart d'entre eux ont plus spontanément recours à des stratégies contrôlantes comme les récompenses ou les menaces de punition pour faire travailler les élèves » (Sarrazin et al, 2006, p.163). Voici donc des éléments et comportements qui caractérisent le SA :

- L'enseignant est à l'écoute de ses élèves : il les respecte, fait preuve d'empathie, accepte qu'ils donnent leurs avis et expriment leurs difficultés, il tient compte de ces expressions. Cela se traduit par exemple, en classe, par la présence régulière de moments alloués à la discussion, laissant aux élèves l'opportunité de s'exprimer (Sarrazin et al. 2011). Ou bien, si des élèves se plaignent d'une situation qu'ils n'aiment pas, plutôt que de couper court à ces expressions d'affects négatifs, l'enseignant en tient compte afin d'y remédier et fait par exemple évoluer la tâche pour la rendre plus attrayante ou plus accessible.
- En ce sens il est aussi flexible : « il laisse aux élèves des opportunités de faire des choix et leur donne du temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes » (Sarrazin et al., 2006, p.162).
- Il est également explicatif c'est-à-dire qu'il explicite les objectifs des tâches proposées, il explique aux élèves pourquoi ils font cette tâche, ce qu'ils vont apprendre ; il donne donc du sens à ce qu'il propose à sa classe.

Plusieurs études ont été menées pour mesurer les bénéfices d'un style SA en matière d'éducation et plus spécifiquement en EPS.

1.2.4 Etat des lieux des études menées sur les conséquences d'un style soutenant l'autonomie en EPS

En s'appuyant sur les travaux de thèse d'Escriva-Boulley (2015, p.118-119) nous proposons en annexe 1 un tableau synthétique résumant les études interventions menées dans le domaine de l'EPS, et portant sur les conséquences d'une formation des enseignants aux bienfaits d'un style motivationnel SA.

Ces études montrent que, globalement, lorsqu'un enseignant reçoit une formation sur la TAD et le SA, il soutient ensuite d'avantage l'autonomie de ses élèves dans sa pratique professionnelle. De plus, les études montrent que les besoins psychologiques des élèves sont plus satisfaits, notamment le besoin d'autonomie. Il apparaît que l'a-motivation chez les élèves diminue et que leur motivation autonome augmente (Cheon et al. 2012, 2013, 2014, 2015, et Chatzisarantis & Hagger, 2009) bien que les effets sur la motivation ne soient pas systématiques (Lonsdale et al., 2013 et Perlman, 2015).

Pour résumer, les études menées dans le domaine de l'EPS montrent donc qu'un style d'enseignement SA est bénéfique aux élèves en termes de motivation et de satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Cependant, cet état des lieux nous permet de constater un certain nombre de limites quant aux études interventions menées sur le SA dans le domaine de l'éducation physique en milieu scolaire :

- En effet, nous constatons que très peu d'études ont été menées à l'école primaire (la seule que nous recensons est celle de Cheon et al. (2014) dont seulement une partie de l'échantillon est constituée d'élèves de primaire).
- Ainsi, presque aucune étude ne concerne les professeurs des écoles, or la formation qu'ils reçoivent est différente de celle des professeurs d'EPS : elle n'est pas spécifique à ce domaine, la durée de formation allouée à l'EPS est plus courte et les contenus sont différents. Si les bénéfices d'une formation sur la TAD ont été démontrés chez les professeurs du secondaire, il semble légitime de se demander s'il en est de même chez des enseignants du premier degré.
- Nous constatons également que dans la majorité des études menées, la motivation des élèves est évaluée exclusivement par questionnaires alors que des outils telles que la vidéo ou une grille d'observation évaluent le SA chez l'enseignant. Seule une étude (Lonsdale et al., 2013) fait une mesure directe de la motivation des élèves en relevant la quantité de pratique physique avec un accéléromètre. Le questionnaire peut présenter d'avantage de subjectivité qu'un outil de mesure par observation directe. De plus, le questionnaire semble difficilement utilisable chez un jeune public. Je pense qu'il serait donc judicieux, pour mesurer efficacement la motivation de jeunes élèves, d'avoir recours à plusieurs outils de mesure : par exemple utiliser un questionnaire simplifié, adapté à l'âge des élèves et à leur niveau de compréhension, et utiliser une grille d'observation avec des indicateurs quantifiables.

2. Problématique

2.1. Formulation de la problématique

Ces questions et limites soulevées nous amènent donc à la problématique suivante :

Tendre vers un style d'enseignement soutenant l'autonomie en EPS permet-il d'accroître la motivation autodéterminée des élèves pour l'activité physique à l'école primaire ?

Afin de répondre à cette problématique, je propose la mise en œuvre d'un protocole au sein de ma classe. Il viserait à mesurer la motivation autodéterminée de mes élèves et la satisfaction de leur besoin d'autonomie (BA) au cours d'une séquence de jeux d'opposition en EPS. Il s'agirait dans un premier temps de mesurer leur motivation autodéterminée et la satisfaction de leur BA initiales. J'analyserai ensuite mon style motivationnel en vue de le faire évoluer vers plus de SA durant toute la mise en œuvre du module d'EPS. Au terme de la séquence, et après avoir fait évoluer un certain nombre de mes comportements, il s'agirait de mesurer à nouveau le niveau de satisfaction du BA des élèves et leur motivation pour constater ou non une évolution vers une forme plus autodéterminée.

2.2. Hypothèses

A l'instar des résultats obtenus dans les diverses études présentées précédemment, je suppose qu'une analyse pertinente de mon style motivationnel associée aux recherches que j'ai menées sur la TAD me permettront de faire évoluer mon style vers plus de SA (à savoir : développer des comportements susceptibles de soutenir le BA de mes élèves (tels que par exemple offrir des choix véritables, fournir des explications) et diminuer les comportements susceptibles de l'entraver (comme par exemple faire subir des pressions). Je suppose que cette évolution engendrera chez les élèves :

- Une augmentation de la satisfaction de leur BA.
- Une diminution de la régulation externe et une augmentation de la MI à la pratique de l'EPS.
- Une augmentation de l'indice d'autodétermination.

Reflétant une évolution de la motivation des élèves vers plus d'autodétermination.

3. Méthode

3.1 Participants

3.1.1 Les élèves

Ma classe comprend 14 élèves de CE1 et de 6 élèves de CE2 dont les caractéristiques sont répertoriées dans le tableau 2 ci-dessous. Cependant, les jours de mise en œuvre du protocole plusieurs élèves étaient absents. De plus, observer tous les élèves aurait été fastidieux. J'ai donc fait le choix d'utiliser pour échantillon final un groupe de six élèves que je jugeais représentatif de mon groupe classe. Cet échantillon comprend donc des élèves de CE1 et de CE2, des garçons et des filles, et des élèves dont le score de MI mesuré initialement par observation directe était variable (à savoir faible, moyen et fort).

Tableau 2. Synthèse des caractéristiques des élèves de ma classe.

| | Filles | Garçons | Moyenne d'âge | Total |
|---------------|--------|---------|---------------|-------|
| Elèves de CE1 | 8 | 6 | 7,1 ans | 14 |
| Elèves de CE2 | 3 | 3 | 8,1 ans | 6 |
| Total | 11 | 9 | 7,4 ans | 20 |

Tableau 3. Synthèse des caractéristiques de l'échantillon d'élèves retenu pour l'étude.

| | Filles | Garçons | Moyenne d'âge | Echantillon total |
|-------------------|--------|---------|---------------|-------------------|
| Elèves de CE1 | 2 | 1 | 7 ans | 3 |
| Elèves de CE2 | 1 | 2 | 8 ans | 3 |
| Echantillon total | 3 | 3 | 7,5 ans | 6 |

3.1.2 L'enseignant

Cette étude est menée au cours de ma première année en tant que professeur des écoles. J'ai auparavant construit des connaissances et compétences spécifiques au domaine disciplinaire de l'EPS en ayant suivi une licence STAPS. A la différence de la majorité des professeurs des écoles, j'ai donc reçu une formation conséquente en pédagogie et didactique de l'EPS.

3.2. Procédure et matériel

3.2.1. Déroulement chronologique de l'étude

Tableau 4 : Déroulement chronologique de l'étude menée.

| Temps | Actions de l'enseignant | Actions des élèves |
|----------------|---|---|
| Semaine 1 | Conception d'une séquence de lutte (8 séances). Demande d'autorisation de filmer les élèves durant toute la séquence auprès des parents sans les informer de l'étude menée. | Faire signer la demande d'autorisation aux parents. |
| Semaine 2 | Mise en œuvre de la première séance filmée. Immédiatement après la séance, faire remplir le questionnaire aux élèves en leur expliquant qu'il permettra de savoir ce qu'ils pensent et ressentent lors d'un cours d'EPS afin d'essayer d'améliorer les séances de sport. Visionnage de la vidéo : <ul style="list-style-type: none">- Mesure de la motivation des élèves.- Analyse de mon style motivationnel : identification des comportements à faire évoluer, modification de la conception de la séquence en vue d'évoluer vers plus de SA. | Vivre la première séance de lutte puis répondre au questionnaire. |
| Semaines 3 à 8 | Mise en œuvre des séances 2 à 7 en apportant les modifications identifiées lors de l'analyse. Séance 6 filmée : analyse de mon style motivationnel, si besoin apporter de nouvelles modifications à la séquence. | Vivre les séances 2 à 7 du module de lutte et participer au travail de classe s'y rattachant. |
| semaine 9 | Mise en œuvre de la séance 8 filmée. Immédiatement après la séance, faire remplir le questionnaire aux élèves. Visionnage de la vidéo : <ul style="list-style-type: none">- Mesure de la motivation des élèves.- Analyse de mon style motivationnel. | Vivre la séance 8 de lutte puis répondre au questionnaire. |

3.2.2. Conception de la séquence

La première séance du module de lutte a été conçue et mise en œuvre comme je le fais habituellement en EPS, sans tenir compte des apports de la TAD, afin d'évaluer par la suite le plus objectivement possible mon style motivationnel pour pouvoir le faire évoluer de façon pertinente vers plus de SA. Son contenu détaillé est consultable en annexe 2.

3.2.3. Identification de mon degré de SA

Afin de mesurer le plus objectivement possible mon style motivationnel, pour le faire évoluer vers plus de SA, j'ai choisi une mesure par observation directe de mes comportements SA et de mes comportements contrôlant. En effet, une absence de comportements contrôlant ne traduit pas forcément un SA. Par exemple, avec une attitude du type « laissé faire », un enseignant peut être faiblement contrôlant : il laisse faire donc ne se montre pas autoritaire envers les élèves et n'instaure ni pression, ni concurrence. En revanche, il ne fait pas pour autant preuve de SA puisque, s'il laisse évoluer librement les élèves dans l'environnement, il n'y a pas de but à la tâche : il ne peut donc pas expliquer clairement l'objectif, ni adapter réellement le niveau de difficultés ou encore offrir des choix véritables à ses élèves. Ces deux types de comportements (SA et contrôle) sont donc à mesurer indépendamment pour identifier le comportement actuel et pour ensuite tendre vers plus de SA. Pour ce faire, j'ai utilisé comme outils la vidéo et une grille d'observation.

J'ai donc filmé une partie de la première séance du module d'EPS, à savoir la mise en disponibilité et une activité (comprenant toutes deux trois phases : la passation des consignes, la réalisation de la tâche et la verbalisation des élèves). J'ai fait ce choix car ces étapes sont systématiquement présentes lorsque je mets en œuvre une séance d'EPS.

J'ai également construit la grille d'observation qui suit (figure 2), en m'inspirant des travaux de Delas et al. (2013) portant sur les comportements du superviseur susceptibles de soutenir ou de menacer les besoins psychologiques du supervisé et en m'inspirant également de la dimension SA de l'Instrument d'Observation du Climat Motivationnel proposé par Smith et al. (2015).

Figure 2 : Grille d'observation mesurant le degré de SA du style d'un enseignant.

Date :

GRILLE D'OBSERVATION :
Indicateurs mesurant le degré de soutien de l'autonomie du style d'un enseignant

Echelle de codage :
 0 = l'enseignant ne manifeste pas ce comportement.
 1 = l'enseignant a faiblement recouru à ce comportement.
 2 = l'enseignant a souvent recouru à ce comportement.
 3 = l'enseignant manifeste systématiquement ce comportement.

Mesure des comportements soutenant l'autonomie :

| <i>Comportement</i> | <i>Score</i> |
|--|--------------|
| Offre des opportunités de participation | |
| Laisse les élèves exprimer leurs envies et intérêts, les écoute | |
| Utilise un langage flexible et adapté aux élèves | |
| Donne des explications, explique l'utilité d'une tâche d'apprentissage | |
| Propose des choix véritables | |
| | / 15 |

Mesure des comportements contrôlants :

| <i>Comportement</i> | <i>Score</i> |
|---|--------------|
| Utilise des récompenses et des punitions | |
| Fait preuve d'autoritarisme pour mettre fin à l'expression d'affects négatifs, Intimide | |
| Utilise un langage directif | |
| Ne fournit pas d'explications | |
| Instaure de la compétition entre élèves, encourage les rivalités | |
| | / 15 |

L'analyse de la vidéo de cette première séance a mis en évidence que mon style motivationnel initial, s'il était faiblement contrôlant, soutenait aussi faiblement l'autonomie des élèves. Ainsi, les comportements à développer plus particulièrement pour tendre vers plus de SA étaient de fournir des explications aux élèves, de leur laisser des opportunités de choix, d'expression de leurs envies et des opportunités de participation. Voici comment, concrètement, ces intentions d'évolution se sont traduites dans la mise en œuvre de ma séquence de jeux d'opposition :

- Au lieu d'imposer les groupes, je laissais les élèves les faire eux même (à condition qu'ils soient mixtes).
- Après avoir proposé aux élèves un certain nombre d'exercices d'échauffement (lors des séances 1 à 4) je les laissais, lors des séances suivantes, soit s'échauffer librement par deux soit choisir l'exercice pour s'échauffer en grand groupe en faisant un vote à main levée.
- Je m'appliquais à expliquer systématiquement l'objectif d'une activité ou à le faire formuler par les élèves en les questionnant : « à quoi ça sert de s'échauffer ? Qu'est ce que l'on apprend en faisant cet exercice ? ».
- Je continuais à les faire verbaliser leurs stratégies mais aussi leur ressenti lors de moments de regroupement après l'activité.
- Ayant remarqué lors de la première séance que les élèves n'investissaient pas le rôle d'arbitre (ils s'ennuyaient, participaient au combat ou bien n'étaient pas concernés, faisaient autre chose...), j'ai décidé de prendre compte de ce désintéressement de leur part en leur proposant un travail de classe spécifique pour les amener à investir le rôle d'arbitre. Ainsi, je proposais à mes élèves de construire leur propre règlement de lutte qui ferait ensuite référence pour tous les arbitres et combattants. Tout d'abord, nous avons construit un document numérique établissant ce qu'il est autorisé de faire ou non, pour l'arbitre d'une part et pour les lutteurs d'autre part. Cette étape s'est déroulée sous forme de dictée à l'adulte, c'est-à-dire que je n'ai fait que noter ce que les élèves voulaient faire apparaître dans ce règlement (tout en m'assurant du bien-fondé des règles choisies). Les élèves ont également décidé d'instaurer un système de cartons permettant à l'arbitre de graduer les fautes et sanctions qui en découlent (et ainsi de se passer de l'avis de l'enseignant en cas de litige). Pour finir, je leur proposais de mettre en scène les règles qu'ils avaient choisies afin d'introduire dans le règlement des photos de ce qui est interdit ou autorisé. En faisant construire ces outils aux élèves, j'ai cherché à augmenter mon SA.

En effet, je leur laissais des opportunités de choisir puisque ce sont uniquement eux qui ont décidé ce qui devait apparaître dans le règlement et qui ont choisi d'utiliser des cartons pour arbitrer. De plus, j'ai pris en compte l'expression d'affects négatifs de mes élèves quant au rôle d'arbitre et cherché à les faire évoluer. Enfin j'ai cherché leur adhésion, leur implication et leur participation notamment grâce au dispositif de dictée à l'adulte et en utilisant des photos les mettant en scène. (Ce règlement est consultable en annexe 3). Dès lors, l'arbitre avait une place à part entière, une véritable mission et des outils propres, ce qui j'espérais susciterait l'implication des élèves assurant le rôle d'arbitre.

En cherchant à développer certains comportements dans ma pratique d'enseignant, je souhaitais augmenter mon SA. La finalité était d'accroître la motivation autodéterminée de mes élèves. Voici les outils que j'ai utilisés pour évaluer cette dernière.

3.2.4. Mesure de la motivation des élèves

L'usage exclusif du questionnaire pour mesurer la motivation des élèves ne me semblent pas suffisant, d'autant que mes élèves sont jeunes. J'ai donc choisi, pour mesurer leur degré de motivation autodéterminée, d'utiliser un questionnaire adapté à leur âge et une grille d'observation.

3.2.4.1 Mesure de la motivation par questionnaire

Etant donné que ma problématique se centre sur le lien entre un style motivationnel SA et le degré de motivation autodéterminée des élèves ainsi que la satisfaction de leur BA, il s'agissait pour moi de construire un outil me permettant d'évaluer à la fois ce degré d'autodétermination à la pratique de l'EPS chez mes élèves et la satisfaction de leur BA. J'ai donc élaboré un questionnaire (consultable en annexe 4) composé de neuf questions avec chacune cinq possibilités de réponse, donnant un score de 0 à 4. Avec ce questionnaire, je mesure trois dimensions :

- Le degré de satisfaction du BA des élèves : les questions 7, 8 et 9 donnent un score sur 12, plus ce score est élevé, plus le BA des élèves est satisfait. La question 8 est par exemple présentée en figure 3 avec pour chaque réponse possible, le score correspondant

Figure 3. Exemple de question mesurant la satisfaction du BA des élèves.

| | | | | |
|--|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| 8. Pendant ce cours je me suis senti forcé de faire ce que la maîtresse demandait de faire : | | | | |
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

- La seconde dimension mesurée dans ce questionnaire est la régulation externe (RE) des élèves : les questions 2, 3 et 4 (voir figure 4) donnent un score sur 12, plus ce score est élevé, plus la RE des élèves est importante.

Figure 4. Exemple de question mesurant la RE des élèves.

| | | | | |
|--|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| 4. En EPS je participe pour montrer aux autres que je suis bon : | | | | |
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

- La troisième dimension mesurée est la MI des élèves : les questions 1 (voir figure 5) 5 et 6 donnent un score sur 12, plus ce score est élevé, plus la MI des élèves est élevée.

Figure 5. Exemple de question mesurant la MI des élèves.

| | | | | |
|---|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| 1. En EPS je participe parce que ça me fait plaisir et ça me fait du bien : | | | | |
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Pour souci de lisibilité, ces trois scores mesurés seront traduits en un ratio (de 0 à 1). Les scores inférieurs ou égaux à 0,25 seront considérés comme très faibles, de 0,25 à 0,50, comme faibles ou moyens, de 0,50 à 0,75 comme moyens ou forts et ceux supérieurs ou égaux à 0,75 comme très forts. L'obtention de ces trois scores conduit à deux mesures révélatrices selon moi de la motivation autodéterminée de mes élèves.

Tout d'abord le premier score permet de mesurer la satisfaction du BA des élèves. Or, d'après la TBF, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'individu est directement reliée à l'adoption d'une motivation autodéterminée de sa part.

La seconde mesure que j'obtiens grâce à ce questionnaire est celle d'un indice d'autodétermination. Je me base pour cela sur la TIO qui propose un continuum d'autodétermination où se situent la RE (identifiée comme la forme de motivation la moins autodéterminée) et la MI (identifiée comme la forme de motivation la plus autodéterminée). Ainsi, en soustrayant le score de RE au score de MI, j'obtiens un indice révélateur du degré d'autodétermination de la motivation de mes élèves. Si cet indice est positif, alors l'élève présente une motivation autodéterminée (le score maximal de cet indice étant de 12 et traduisant une très forte autodétermination à la pratique de l'EPS). Si cet indice est négatif, alors l'élève présente une motivation contrainte (le score minimal de cet indice étant de -12 et traduisant une très faible autodétermination à la pratique de l'EPS). Enfin, un indice compris entre -3 et 3 est révélateur d'une motivation faiblement autodéterminée ou contrainte, et un indice égal à zéro reflète une motivation autant contrainte qu'autodéterminée.

3.2.4.2 Mesure de la motivation par observation directe

Afin de mesurer la motivation de mes élèves par observation directe, j'ai élaboré une grille constituée d'indicateurs observables (voir figure 6). En me basant sur la définition de la motivation développée en introduction, je suis partie du principe que l'engagement quel qu'il soit est révélateur de MI. Pour mesurer l'engagement de mes élèves en EPS, je me suis donc inspirée des travaux existants : ceux de Reeve, Jang, Carrell, Jeon, et Barch (2004) proposant une grille mesurant l'engagement des élèves et ceux de Tessier, Sarrazin et Ntoumanis (2010) proposant de mesurer l'engagement des élèves en évaluant trois dimensions : l'engagement cognitif, comportemental et affectif. Ainsi, pour évaluer le degré de MI de mes élèves, j'ai fait le choix d'utiliser une échelle (allant d'un score de 1 à 5) codant ces trois dimensions. En effet, les comportements humains sont complexes et la motivation difficilement quantifiable. L'idée était donc de construire un outil permettant à la fois un degré de sensibilité à l'évaluateur (car généralement les comportements humains présentent des variations et ne sont pas stables de part en part durant une tâche), mais aussi permettant une mesure la plus objective possible de la MI avec des indicateurs observables. Grâce à cette grille, j'évalue donc trois types d'engagement (cognitif, comportemental et affectif, dont les caractéristiques

apparaissent directement sur la grille) avec un score allant de 1 à 5. En ajoutant ces trois scores, j'obtiens un score total (sur quinze) révélateur du niveau de MI de mes élèves.

Figure 6. Grille d'observation mesurant la MI des élèves.

| GRILLE D'OBSERVATION : | | |
|--|------------------|--|
| Indicateurs de la motivation chez des élèves de primaire en EPS : | | |
| <u>Engagement cognitif :</u> | | |
| L'élève n'essaye pas de comprendre ne respecte pas la consigne. | 1 2 <u>3</u> 4 5 | L'élève pose des questions, écoute attentivement, respecte la consigne. |
| <u>Engagement comportemental :</u> | | |
| L'élève fournit le minimum d'efforts est passif, ne s'engage pas dans la tâche | 1 2 <u>3</u> 4 5 | L'élève s'engage dans la tâche pendant tout le temps imparti, fournit un effort intense, persévère |
| <u>Engagement affectif :</u> | | |
| L'élève s'ennuie, est désintéressé | 1 2 <u>3</u> 4 5 | l'élève est intéressé, énergique, joyeux |

C'est donc avec ces deux outils (le questionnaire et la grille d'observation), que j'ai mesuré la satisfaction du BA de mes élèves et leur motivation autodéterminée à la pratique de l'EPS, en début et en fin de séquence, afin d'observer ou non une évolution vers plus d'autodétermination, consécutive d'un style motivationnel soutenant d'avantage leur autonomie.

4. Résultats

4.1. Mesure de mon degré de SA

Les résultats détaillés des grilles d'observation mesurant le degré de SA de mon style motivationnel sont consultables en annexes 5 et 6. Le tableau 5 ci-dessous en propose une synthèse.

Tableau 5. Résultats des mesures de mon style motivationnel sur la séquence.

| | Séance 1 | Séance 6 | Séance 8 | Evolution |
|----------------|-------------|--------------|--------------|-----------|
| Score SA | 5/15 = 0.33 | 13/15 = 0.87 | 14/15 = 0.93 | + 0.6 |
| Score contrôle | 5/15 = 0.33 | 2/15 = 0.13 | 2/15 = 0.13 | - 0.2 |

Les scores SA et contrôle montrent qu'en début de séquence mon style motivationnel était faiblement contrôlant et soutenait peu l'autonomie des élèves (voir annexe 5).

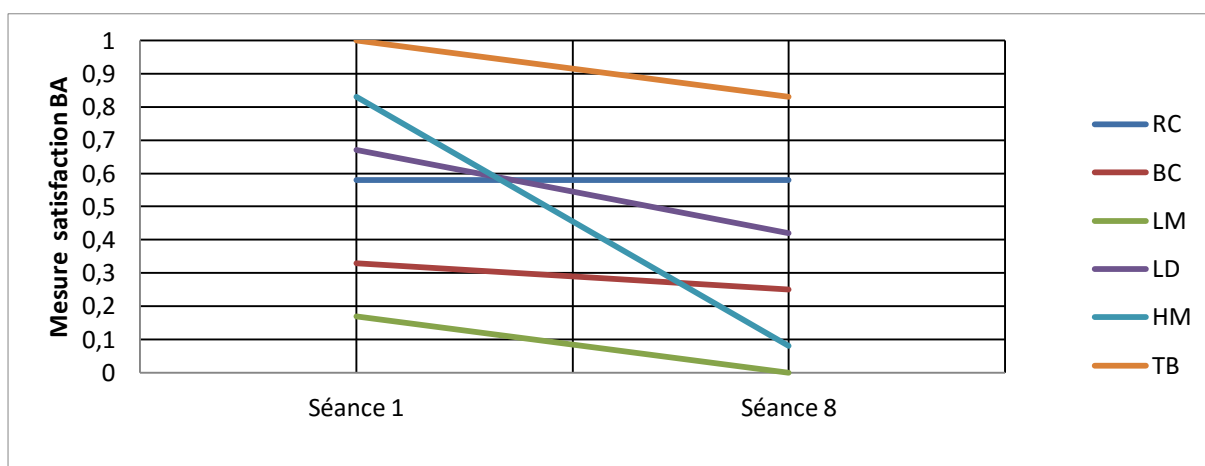
Au terme de cette étude, mon style est toujours peu contrôlant avec un score de 2/15, l'apparition de comportements contrôlants ayant légèrement diminué (voir annexe 6). De plus, au travers de mon style motivationnel, je soutiens fortement l'autonomie des élèves à la fin de la séquence, puisque le score SA a augmenté de 0,6 pour atteindre un score de 14/15. Les comportements SA pour lesquels l'augmentation a été la plus significative sont de fournir des explications et de proposer des choix véritables aux élèves (leur score étant passé de 0 à 3, c'est-à-dire du minimum au maximum, voir annexes 5 et 6).

4.2. Mesure de la satisfaction du BA des élèves par questionnaire

Tableau 6. Résultats des mesures de la satisfaction du BA des élèves par questionnaire.

| Elèves | satisfaction BA en séance 1 | satisfaction BA en séance 8 | Evolution |
|--------|-----------------------------|-----------------------------|-----------|
| RC | 7/12 = 0.58 | 7/12 = 0.58 | 0 |
| BC | 4/12 = 0.33 | 3/12 = 0.25 | - 0.08 |
| LM | 2/12 = 0.17 | 0/12 = 0 | - 0.17 |
| LD | 8/12 = 0.67 | 5/12 = 0.42 | - 0.25 |
| HM | 10/12 = 0.83 | 1/12 = 0.08 | - 0.75 |
| TB | 12/12 = 1 | 10/12 = 0.83 | - 0.17 |

Figure 7. Evolution de la satisfaction du BA des élèves mesurée par questionnaire.



On constate à la lecture de ces résultats (tableau 6 et figure 7) que la satisfaction du BA n'a augmenté chez aucun élève. Au terme de l'étude, un seul élève présente une satisfaction importante de son BA (0.83) et trois présentent une satisfaction de ce besoin très faible (inférieure ou égale à 0.25). L'écart de la satisfaction de ce besoin entre les élèves est important au début de l'étude (0.83) et le reste même en fin d'étude.

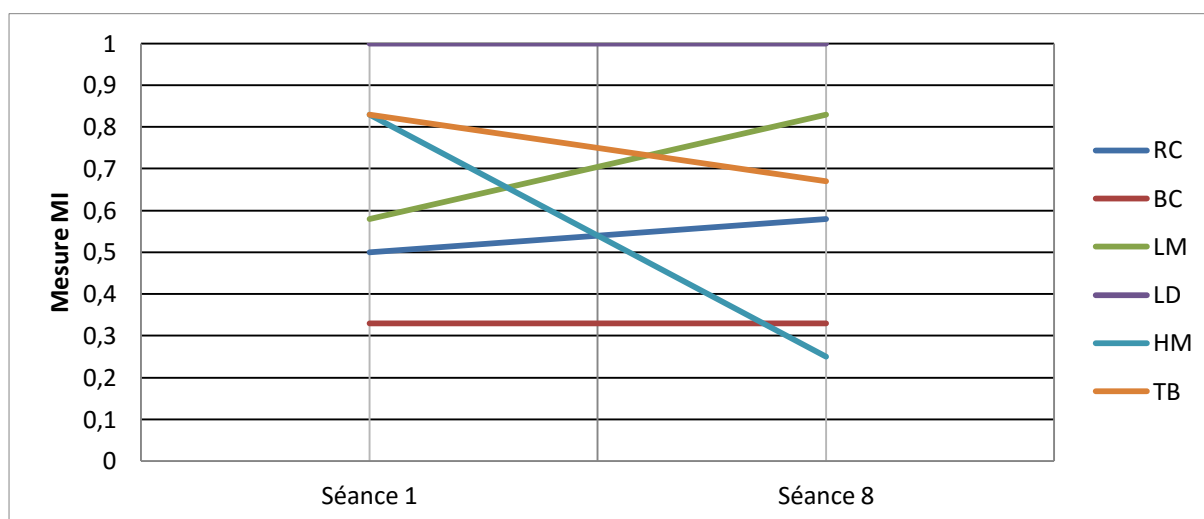
4.3. Mesure de l'indice d'autodétermination par questionnaire

4.3.1. Mesure de la MI des élèves par questionnaire

Tableau 7. Résultat des mesures de la MI des élèves par questionnaire.

| Elèves | MI initiale (séance 1) | MI finale (séance 8) | Evolution MI |
|--------|------------------------|----------------------|--------------|
| RC | 6/12 = 0.5 | 7/12 = 0.58 | + 0.08 |
| BC | 4/12 = 0.33 | 4/12 = 0.33 | 0 |
| LM | 7/12 = 0.58 | 10/12 = 0.83 | + 0.25 |
| LD | 12/12 = 1 | 12/12 = 1 | 0 |
| HM | 10/12 = 0.83 | 3/12 = 0.25 | - 0.58 |
| TB | 10/12 = 0.83 | 8/12 = 0.67 | - 0.16 |

Figure 8. Evolution de la MI des élèves mesurée par questionnaire.



Les résultats concernant la MI des élèves mesurée par questionnaire (tableau 7 et figure 8) sont très variables. En effet, on constate une hausse de la MI chez deux élèves, une absence

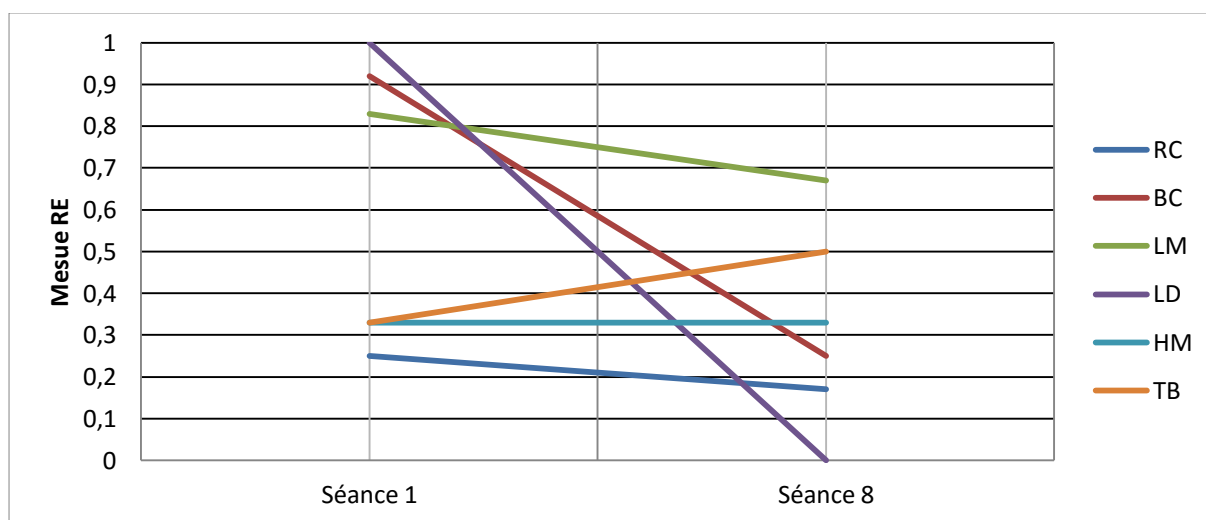
d'évolution chez deux autres et une baisse chez les deux derniers. De plus, nous ne pouvons établir de rapport entre le niveau de la MI initiale et son évolution. Par exemple, chez les élèves dont la MI initiale était forte, on constate parfois une baisse importante, parfois un maintien à un niveau de MI fort. De la même façon, les élèves pour qui le niveau de MI initiale était moyen (0,5 et 0,58) présentent une évolution différente : une relative stagnation pour un (+0.08), une évolution importante pour l'autre (+0.25).

4.3.2. Mesure de la RE des élèves par questionnaire

Tableau 8. Résultats des mesures de la RE des élèves par questionnaire.

| Elèves | RE initiale (séance 1) | RE finale (séance 8) | Evolution RE |
|--------|------------------------|----------------------|--------------|
| RC | 3/12 = 0.25 | 2/12 = 0.17 | - 0.08 |
| BC | 11/12 = 0.92 | 3/12 = 0.25 | - 0.67 |
| LM | 10/12 = 0.83 | 8/12 = 0.67 | - 0.16 |
| LD | 12/12 = 1 | 6/12 = 0.5 | - 0.5 |
| HM | 4/12 = 0.33 | 4/12 = 0.33 | 0 |
| TB | 4/12 = 0.33 | 6/12 = 0.5 | + 0.17 |

Figure 9. Evolution de la RE des élèves mesurée par questionnaire.



Nous constatons à la lecture du tableau 8 et de la figure 9 une baisse de la RE chez quatre élèves sur six. De plus, cette baisse est importante chez les élèves dont la RE de départ était forte (supérieure à 0.80). Pour les élèves dont la RE initiale était faible ou moyenne

(inférieure à 0.40) nous constatons une évolution allant de -0,16 à +0.17, ce qui traduit une faible variation de cette dimension.

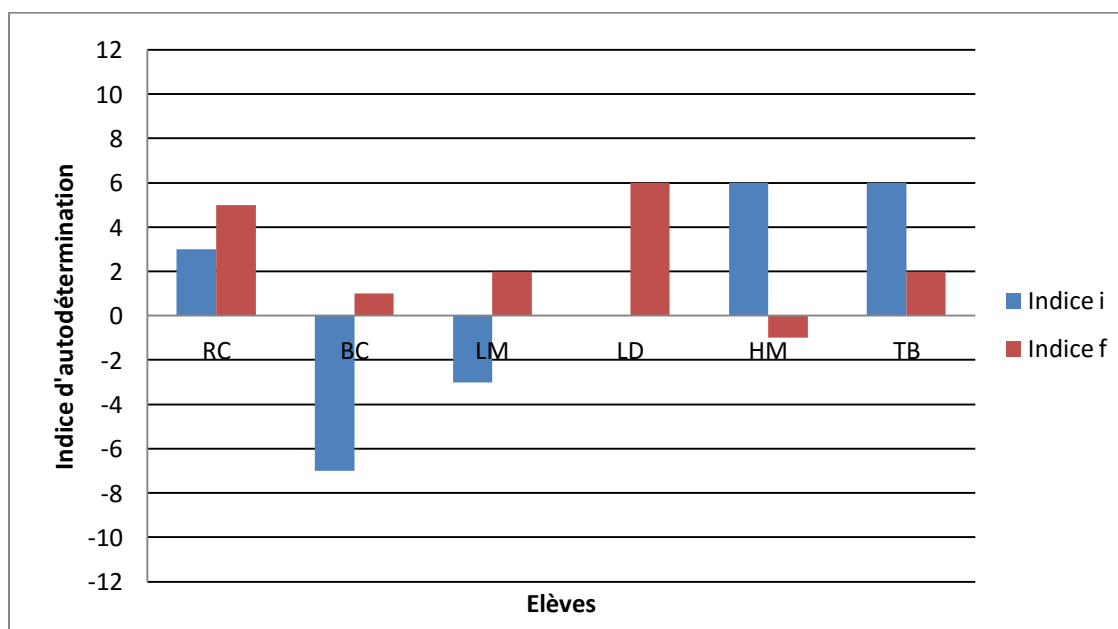
4.3.3. Mesure de l'indice d'autodétermination des élèves

Tableau 9. Résultat des mesures de l'indice d'autodétermination des élèves par questionnaire.

| Elèves | MI i | RE i | Indice i | MI f | RE f | Indice f | Evolution indice |
|--------|------|------|----------|------|------|----------|------------------|
| RC | 6 | 3 | 3 | 7 | 2 | 5 | +2 |
| BC | 4 | 11 | - 7 | 4 | 3 | 1 | +8 |
| LM | 7 | 10 | - 3 | 10 | 8 | 2 | +5 |
| LD | 12 | 12 | 0 | 12 | 6 | 6 | +6 |
| HM | 10 | 4 | 6 | 3 | 4 | - 1 | -7 |
| TB | 10 | 4 | 6 | 8 | 6 | 2 | -4 |

Note : Indice : indice d'autodétermination donné par $MI - RE$; i : mesure initiale en séance 1 ; f : mesure finale en séance 8.

Figure 10. Evolution de l'indice d'autodétermination chez les élèves.



On constate à la lecture de ces résultats (tableau 9 et figure 10) que l'indice d'autodétermination initial des élèves était variable (de -7 à 6), reflétant des formes de

motivation contraintes à autodéterminées. Au terme de l'étude, l'écart entre les élèves s'est réduit (de -1 à 6). On constate que quatre élèves présentent un indice compris entre -3 et 3, indiquant une motivation faiblement contrainte à faiblement autodéterminée. Les deux autres élèves présentent un indice indiquant une motivation autodéterminée (au-delà de 3).

En termes d'évolution, l'indice d'autodétermination a augmenté chez quatre élèves sur six à la fin de l'étude et cette augmentation est importante chez ceux pour qui l'indice initial était faible. En revanche chez deux élèves on observe une baisse de cet indice, notons que ces élèves présentaient au départ une motivation très autodéterminée (indice de 6). Enfin, on constate que les causes d'évolution de l'indice d'autodétermination des élèves sont variables. Prenons l'exemple des quatre élèves pour qui l'indice a augmenté : Chez RC et LM cette augmentation s'explique par une augmentation de la MI et une baisse de la RE. Chez BC et LD elle s'explique par un maintien de la MI et par une baisse importante de la RE.

Pour résumer, nous ne pouvons observer de constantes dans ces résultats puisque l'indice d'autodétermination atteint en fin d'étude, l'évolution de cet indice et les causes de son évolution sont tous trois très variables d'un élève à l'autre. Il ne ressort ainsi pas de résultats marquants.

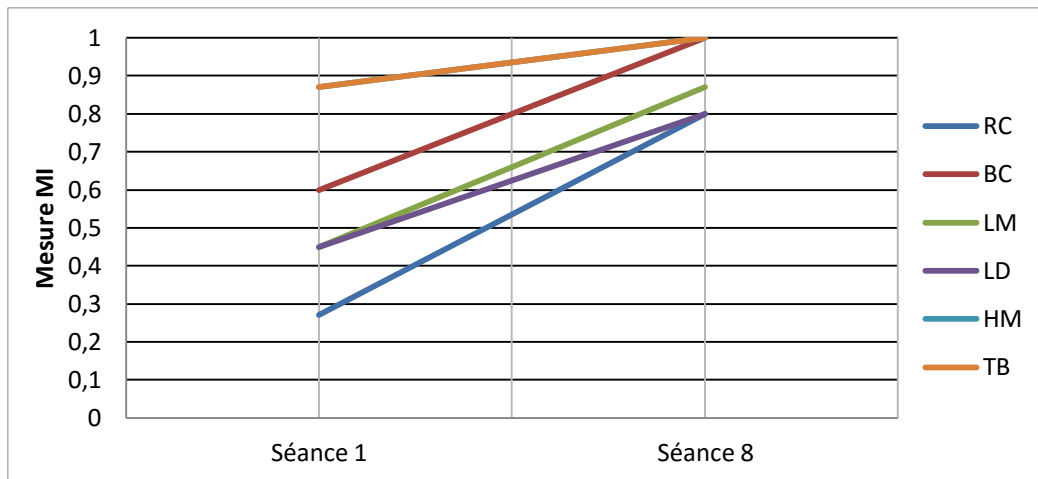
4.4. Mesure de la MI par observation directe

Tableau 10. Résultats des mesures de la MI des élèves par observation en séances 1 et 8.

| Elèves | ECg i | ECp i | EA i | Score de MI i | ECg f | ECp f | EA f | Score de MI f | Evolution |
|--------|----------|----------|------|----------------|----------|----------|------|----------------|-----------|
| RC | 2 | 1 | 1 | $4/15 = 0.27$ | 4 | 3 | 5 | $12/15 = 0.8$ | + 0.53 |
| BC | 2 | 2 | 3 | $9/15 = 0.6$ | 5 | 5 | 5 | $15/15 = 1$ | + 0.4 |
| LM | 3 | 2 | 4 | $7/15 = 0.45$ | 4 | 4 | 5 | $13/15 = 0.87$ | + 0.42 |
| LD | 1 | 2 | 5 | $7/15 = 0.45$ | 3 | 4 | 5 | $12/15 = 0.8$ | + 0.35 |
| HM | 4 | 5 | 4 | $13/15 = 0.87$ | 5 | 5 | 5 | $15/15 = 1$ | + 0.13 |
| LB | 3 | 5 | 5 | $13/15 = 0.87$ | 5 | 5 | 5 | $15/15 = 1$ | + 0.13 |

Note : ECg : engagement cognitif ; ECp : engagement comportemental ; EA : engagement affectif ; i : mesure initiale en séance 1 ; f : mesure finale en séance 8.

Figure 11. Evolution de la MI des élèves mesurée par observation.



Les mesures de la motivation des élèves par observation (tableau 10 et figure 11) montrent une augmentation de la MI chez tous (allant de 0.13 à 0.53). De plus, on note que les augmentations les plus importantes (de 0.35 à 0.53) concernent les élèves dont la MI initiale était la plus faible. L'écart de la MI entre les élèves était au départ de 0.6 et s'est réduit à 0.2. Au terme de l'étude, tous les élèves ont obtenu un score de MI supérieur ou égal à 0.8, ce qui correspond à une MI forte. On observe également qu'au terme de la séquence tous les élèves atteignent un score maximal pour la dimension « engagement affectif ».

4.5. Mise en relation des résultats obtenus par questionnaire et des résultats obtenus par observation directe

Nous remarquons une absence de cohérence entre les mesures de MI obtenues par questionnaire et celles obtenues par observation, et ce à deux niveaux. Tout d'abord en termes d'évolution. Concernant les mesures obtenues par observation (tableau 10), nous avons souligné une augmentation modérée à forte chez l'ensemble de l'échantillon. En revanche, le questionnaire (tableau 7) n'a pas donné de résultats marquants, puisque les évolutions étaient variables (hausses et baisses, modérées à marquées). Nous constatons ensuite des divergences en terme de niveau de MI mesurée. En effet, au terme de l'étude, l'observation directe m'a permis de mesurer chez tous les élèves une MI forte (d'au moins 0.80). La mesure par questionnaire à elle conduit à des niveaux de MI très variables en fin d'étude (allant de 0.33 à 0.83). Je vais maintenant tenter d'interpréter ces résultats en vue de répondre à ma problématique de départ.

5. Discussion

La question que je me suis posée initialement était la suivante : Tendre vers un style d'enseignement soutenant l'autonomie en EPS permet-il d'accroître la motivation autodéterminée des élèves à l'école primaire ? Pour y répondre, j'ai mis en œuvre un protocole expérimental au sein de ma classe, sur une durée de neuf semaines, au cours d'un module de lutte. Répondre à cette question sous entendait, dans un premier temps, de pouvoir faire évoluer mon style motivationnel vers plus de SA. J'ai donc, au début de cette étude, identifiée mon style grâce à une grille d'observation. J'ai ensuite modifié un certain nombre de mes comportements afin d'évoluer vers plus de SA, et mesuré à nouveau mon style au terme de l'étude. L'enjeu était alors d'évaluer les conséquences de ce changement sur la motivation de mes élèves. Pour cela, j'ai utilisé plusieurs outils et mesuré plusieurs paramètres en début et en fin de module : l'observation directe avec une grille critériée m'a permis de mesurer la MI des élèves. L'usage d'un questionnaire m'a permis d'évaluer leur MI, leur RE (donnant lieu au calcul d'un indice d'autodétermination) et la satisfaction de leur BA.

Les hypothèses que j'avais formulées préalablement à la mise œuvre de ce protocole étaient les suivantes : je supposais voir évoluer mon style vers plus de SA (en constatant une baisse des comportements contrôlants et une hausse des comportements SA). Je supposais que ce changement engendrerait une augmentation de la satisfaction du BA chez les élèves, ainsi qu'une hausse de leur MI et qu'une baisse de leur RE (qui provoqueraient une augmentation de leur indice d'autodétermination).

Les résultats de cette étude ont montré que mon style motivationnel a effectivement évolué vers plus de SA. Ce premier résultat est cohérent avec les travaux de recherches menés à ce sujet (Aelterman et al. 2014, Cheon et al. 2012, voir annexe 1) qui démontrent qu'en recevant une formation les enseignants peuvent effectivement modifier leur style et tendre vers plus de SA. Une des limites que j'avais alors soulevée était celle de l'absence d'étude démontrant cet effet chez des professeurs des écoles. Ce protocole a donc permis de montrer qu'une formation sur la TAD et le SA peut modifier le style d'enseignement d'un professeur du premier degré. De plus, ce protocole diffère des études menées jusqu'à présent puisqu'il s'agit ici d'auto-formation. Ces résultats sont cependant à relativiser du fait que j'ai suivi un cursus STAPS et que j'avais donc déjà reçu des apports concernant la TAD, les bienfaits d'un

style SA et l'EPS plus généralement. Pour vérifier ces résultats, nous pourrions donc envisager de reproduire ce protocole à l'identique (pour la partie concernant le style d'enseignement) chez un échantillon plus important de professeurs des écoles, de tout âge et ayant reçu tout type de formation.

Concernant la seconde partie de ma problématique, à savoir si ce changement de style permet d'accroître la motivation autodéterminée des élèves, les résultats ne se montrent vraiment pas conformes à mes hypothèses. Tout d'abord, la satisfaction du BA des élèves n'a pas été renforcée au terme de l'étude. Au contraire, chez la majorité des élèves, elle a diminué. De plus, j'avais supposé que la RE diminuerait. Dans les faits, nous avons en effet constaté une baisse chez quatre élèves sur six, mais cette baisse n'était importante que chez deux élèves. Ces résultats ne sont donc pas suffisamment marqués pour confirmer l'hypothèse de départ. Concernant la mesure de MI, les résultats diffèrent selon l'outil utilisé : les résultats obtenus par questionnaire ne démontrent pas de façon marquée une augmentation de la MI consécutive au changement de style motivationnel. En revanche, lorsque la MI a été mesurée par observation directe, les résultats sont marqués et vont dans le sens de mon hypothèse puisqu'au terme de l'étude tous les élèves font preuve d'une forte motivation autodéterminée à la pratique de l'EPS. Enfin, le dernier paramètre mesuré dans cette étude était l'indice d'autodétermination obtenu par MI-RE. Ici les résultats sont nuancés : nous observons une hausse de l'indice d'autodétermination chez quatre élèves sur six. Cependant, seul deux élèves présentent au terme de l'étude une motivation très autodéterminée. De plus, nous avons mis en évidence que les causes de l'augmentation de cet indice étaient variables, alors que nous pensions qu'elles seraient systématiquement dues à une hausse de la MI et à une baisse de la RE.

Nous pouvons donc faire le constat suivant : lorsque nous mesurons la motivation autodéterminée des élèves par observation, il semble que nous puissions répondre positivement à la problématique de départ à savoir que tendre vers un style SA permet de développer la motivation autodéterminée des élèves à l'école primaire. Ces résultats vont d'ailleurs dans le sens des études menées sur ce sujet dans le secondaire. En revanche, lorsque la mesure est effectuée par questionnaire, nous ne constatons pas d'impact positif prégnant d'un style SA sur le niveau d'autodétermination des élèves à la pratique de l'EPS. Je me demande donc quelles peuvent être les causes de ces décalages dans les résultats obtenus mais aussi pourquoi ces résultats ne sont pas conformes à ce que j'attendais. Voici les limites de la recherche menée que j'identifie :

Tout d’abord, cette étude pose la question de la pertinence de l’usage du questionnaire chez de jeunes enfants. En effet, en mettant en œuvre ce protocole, j’ai été confrontée aux difficultés de compréhension des questions par les élèves, notamment pour les questions évaluant la satisfaction du BA. Ainsi, j’observais parfois des incohérences dans les réponses des élèves comme nous pouvons le voir en figure 12.

Figure 12. Réponses de LD aux questions 8 et 9 du questionnaire en séance 1.

| Pendant ce cours je me suis senti forcé de faire ce que la maîtresse demandait de faire : | | | | |
|---|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | X |

| Pendant ce cours je me suis senti : | | | | |
|--|----------------------------------|----------------|------------------|------------------------|
| comme dans une prison tout le temps | comme dans une prison souvent | Je ne sais pas | libre souvent | libre tout le temps |
| | | | | X |

De plus, remplir ce genre de questionnaire nécessite une capacité à prendre du recul sur son ressenti, ses envies et ses besoins, ce qui me paraît maintenant complexe pour des enfants de 7 ou 8 ans.

Un autre élément me semble susceptible de biaiser les résultats obtenus et concernent les mesures réalisées par observation directe. Il s’agit de la position de l’enseignant dans ce protocole. Tout d’abord, on peut supposer chez lui un effet d’attente : lorsque j’analysais les vidéos des élèves en séance 1 et 8, je m’attendais à ce que l’engagement des élèves soit accru au terme de la séquence, ce qui a pu (malgré le recours à une grille avec des indicateurs) orienter mon observation. De plus, dans cette étude une seule personne est observatrice, alors qu’il est d’usage de recourir à plusieurs codeurs afin d’être le plus proche possible de la réalité. Afin donc d’éviter ce biais supposé, une modification à apporter à ce protocole serait faire évaluer le style de l’enseignant et la MI des élèves par observation en ayant recours à plusieurs codeurs.

Un élément me semble sous-jacent à ces limites : la difficulté à identifier la motivation d’un individu, et plus précisément sa motivation autodéterminée. Par définition, la motivation est un « construit hypothétique » (Vallerand & Thill, 1993) il n’est donc pas aisée de la rendre visible, observable et quantifiable. Ainsi, si je devais améliorer ce protocole, je garderais

l'utilisation d'outils différents pour mesurer la MI des élèves mais je favoriserais par exemple l'utilisation d'accéléromètres (à l'image de ce qui est fait dans l'étude menée par Lonsdale et al. en 2013, voir annexe 1). Je n'aurais pas recours au questionnaire, où alors à un questionnaire rendu encore plus accessible aux élèves en enlevant les questions ambiguës telle que « pendant ce cours d'EPS j'ai pu faire les activités tout seul ».

La taille de l'effectif utilisé (six élèves) peut également expliquer la difficulté à mettre en évidence des résultats marqués et cohérents entre eux.

Enfin, je me demande s'il est pertinent d'évaluer de façon fragmenté un seul style motivationnel nourrissant un seul besoin chez les élèves. Je me demande s'il ne serait pas plus judicieux d'appréhender les concepts de style motivationnel, de satisfaction de tous les besoins et de motivation de façon plus globale à l'image de la TAD elle-même.

Ainsi, cette étude ne permet pas de répondre de façon tranchée à la problématique initiale et n'a pas toujours mis en évidence un lien entre un style SA et une motivation plus autodéterminée chez les élèves. Je retiens cependant de ce travail un certain nombre de choses pour ma pratique professionnelle future.

Tout d'abord, le fait de se filmer, de s'analyser grâce à une grille objective et d'envisager des évolutions basées sur des effets prouvés scientifiquement permet une prise de recul sur sa pratique et une évolution de celle-ci. Je pense qu'il s'agit là d'un réel moyen de construction de compétences professionnelles pour l'enseignant, qui serait à utiliser régulièrement au cours de sa carrière, bien que sa mise en œuvre ne soit pas toujours aisée.

Le deuxième élément que je retiens reste les résultats obtenus par observation directe sur la MI des élèves. En effet, j'ai sur le terrain réellement constaté, dans l'engagement et l'attitude de ma classe, des effets bénéfiques liés aux modifications de mon style. Ce constat m'invite donc à étendre les comportements que j'ai mis en œuvre pour évoluer vers plus de SA en EPS à l'ensemble de ma pratique professionnelle.

Conclusion

Si cette étude n'a pas toujours démontré les effets attendus, nous en retiendrons que les enseignants du premier degré peuvent, en étant formé sur la TAD et les bénéfices d'un style SA, faire évoluer leur style motivationnel. Un seul résultat sur cinq nous a permis de mettre en évidence l'impact positif de ce changement sur la motivation autodéterminée des élèves et la satisfaction de leur BA. Par cette étude, nous avons saisi la complexité du concept de motivation et la difficulté à mesurer cette dernière. Le choix des outils utilisés pour l'évaluer s'avère alors crucial. Enfin, il paraîtrait intéressant de prolonger cette recherche en une analyse plus globale du style motivationnel de l'enseignant (c'est-à-dire en prenant en compte les comportements SA, structurant et soutenant la proximité sociale) afin de mesurer ou non un impact sur la motivation autodéterminée des élèves.

Bibliographie

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style : intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *36*, 595-609.
- Blanchard C., Pelletier L., Otis N., Sharp E., (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher in La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelle *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(1), 105-123
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, *24*, 29-48.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the Benefits from Autonomy-Supportive PE Teacher Training Programs Endure? : A One-Year Follow-Up Investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*, 50–518.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 99–111.
- Cheon, S. H., Reeve, J. M., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*, 365–396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *36*(4), 331-346.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Vol. 49 (3), 182–185.
- Delas, Y., Gernigon, C., Martin-Krumm, C., Mascret, N., Roy, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D., Coordonné par Tessier, D. (2013). *La motivation*. Paris : EP&S Editions.
- Escriva-Boulley, G. (2015). Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS : Efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination. Thèse de doctorat de l'Université Grenoble Alpes, École doctorale EDISCE, Sciences cognitives, psychologie et neurocognition.

- Moreau, E. & Mageau G.A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de la vie. *Psychologie française*, 58, 195-227
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., ... Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive Medicine*, 57, 696–702.
- Organisation Mondiale de la Santé (2010) Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé.
Repéré à http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44436/1/9789242599978_fre.pdf
- Perlman, D. (2015). Assisting preservice teachers toward more motivationally supportive instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 119-130.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Rostan F., Simon C. & Ulmer Z. (2011) *Promouvoir l'activité physique des jeunes. Élaborer et développer un projet de type Icaps*. Saint-Denis : Inpes.
- Sarrazin, P., Pelletier, L, Deci, E. & Ryan, R. (2011). Chapitre 13 : Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. In J. Lecomte, C. Boiron, C. Martin-Krumm & C. Tarquinio. *Traité de psychologie positive*, (pp. 274-312). Bruxelles : De Boeck.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D., (2006) Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., ... Duda, J. L. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(1), 4–22.
- Tessier, D. (2006). Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Etude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves. Thèse de doctorat de l'Université Joseph Fourier, Grenoble I, Sciences & Géographie.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental program to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 239-253.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253.
- Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Vigot.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121.

Sommaire des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1. Synthèse des études interventions menées en l'EPS évaluant les conséquences d'une formation des enseignants aux bienfaits d'un style motivationnel soutenant l'autonomie..... | I |
| Annexe 2. Fiche de préparation de la séance 1 filmée de la séquence d'EPS..... | III |
| Annexe 3. Règlement de lutte élaboré par ma classe..... | V |
| Annexe 4. Questionnaire mesurant la MI, la RE et la satisfaction du BA des élèves..... | VI |
| Annexe 5. Grille d'observation de mon style motivationnel en séance 1..... | VII |
| Annexe 6. Grille d'observation de mon style motivationnel en séance 8..... | VII |

Annexes

Annexe 1. Synthèse des études interventions menées en l'EPS évaluant les conséquences d'une formation des enseignants aux bienfaits d'un style motivationnel soutenant l'autonomie.

| Références | Participants (GE/GC) | Echantillon | Caractéristiques de l'intervention | Mesure | Résultats principaux |
|---------------------------------|------------------------------|------------------------------------|--|---|---|
| Aelterman et al. 2014 | 39 professeurs d'EPS (15/24) | 669 élèves (11 à 20ans) secondaire | GE : formation de 1x6h sur TAD, stratégies de SA et structure, exercices d'application GC : pas de formation | vidéo : SA questionnaires aux élèves : perceptions SA et structure du professeur questionnaire aux enseignants : croyances | GE : effets positifs sur le SA et la structure |
| Chatzisarantis et Hagger (2009) | 10 professeurs d'EPS (5/5) | 215 élèves secondaire | GE : formation de 3x3h sur stratégies de SA et suivi GC : formation partielle sur 2 stratégies de SA | questionnaire aux élèves : Perception SA, motivation intention comportementale et AP sur le temps libre | GE : intention plus forte de pratiquer AP en loisir, augmentation de la motivation autonome |
| Cheon et al. (2012) | 19 professeurs d'EPS (9/10) | 1158 élèves collège et lycée | GE : formation 7h en 3 parties (1.identification des styles motivationnels autonomie vs contrôle et mise en œuvre 2. styles et implémentation 3.implémentation et suivi). GC : formation à la fin de l'étude. | Grille d'observation par un évaluateur : SA et contrôle. questionnaire aux élèves : satisfaction des besoins psychologiques, motivation autonome, A-motivation, engagement, développement de compétence, intentions de pratique future et réussite en EPS. | GE : Effets positifs sur toutes les variables mesurées sauf l'a-motivation (effets négatifs). |
| Cheon et Reeve (2013) | 17 professeurs d'EPS (8/9) | 953 élèves collège et lycée | Idem Cheon et al. (2012) | Idem Cheon et al. (2012) et questionnaire aux professeurs : perceptions SA | GE : Idem Cheon et al. (2012) et soutiennent plus l'autonomie, moins contrôlants. |

| | | | | | |
|------------------------|---|---|---|--|---|
| Cheon et al. (2014) | 27 professeurs (14/13) | 1229 élèves 52 écoles primaires, le reste collèges et lycées | Idem Cheon et al. (2012) | Idem Cheon et al. (2012) et questionnaires aux professeurs : satisfaction des besoins, motivation, buts, sentiment d'auto-efficacité, vitalité, satisfaction au travail, épuisement physique et émotionnel | GE : idem Cheon 2013 et effets positifs sur toutes les variables mesurées chez l'enseignant sauf épuisement physique et émotionnel (effets négatifs). |
| Cheon et Reeve (2015) | 16 professeurs d'EPS (8/8) | 598 élèves collèges et lycées | Idem Cheon et al. (2012) avec en 2. présentation d'exemples d'élèves a-motivés et discussions sur comment les motiver. GC : pas de formation | Grille d'observation : Idem Cheon et al. (2012). Questionnaire aux élèves : satisfaction des besoins, A-motivation, engagement. | GE : soutiennent plus l'autonomie, moins contrôlants. Elèves : plus de satisfaction des besoins et de l'autonomie et moins d'A-motivation. |
| Lonsdale et al. (2013) | 16 Professeurs d'EPS (12/4) | 288 élèves secondaire | GE : formation de 20min sur GE1 : explications de la pertinence de la tâche GE2 : propositions de choix offertes aux élèves GE3 : libre choix offert aux élèves GC : pas de formation | Accéléromètre sur les élèves : AP, comportement sédentaire Questionnaire aux élèves: motivation, perceptions du comportement de l'enseignant, du soutien des besoins et satisfaction des besoins. | GE3 : augmentation de l'AP G2 et G3 : diminution des comportements sédentaires, augmentation de la satisfaction de l'autonomie Pas d'effet sur la motivation |
| Perlman (2015) | 62 étudiants futurs professeurs d'EPS (31/31) | 752 élèves collègue | GE : formation 2h/ semaine à la fac et cours en ligne : apports sur la TAD et les effets bénéfiques du SA sur les apprentissages, application et suivi GC : pas de formation | Grille d'observation : SA Questionnaire aux professeurs : perceptions SA Questionnaire aux élèves : motivation | GE : effets positifs sur le SA perçu par les élèves (plus fréquent) Pas de différence sur le contrôle et perceptions des enseignants de leur style et de la motivation des élèves. |

| | | | | | |
|-----------------------|---------------------------|----------------------|---|--|--|
| Tessier et al. (2008) | 5 professeurs d'EPS (2/3) | 96 élèves secondaire | GE : formation sur la TAD et style motivationnel. Accompagnement de pratique pendant un cycle de 8 séances (analyse vidéo de sa pratique) GC : pas de formation. | Vidéo et grille d'observation : style des enseignants questionnaire aux élèves : motivation. | GE : plus de SA et de comportements neutres. Pas de différences sur les comportements contrôlants. |
|-----------------------|---------------------------|----------------------|---|--|--|

Note : GE : groupe expérimental, GC : groupe contrôle, SA : soutien de l'autonomie, AP : activité physique.

Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance 1 filmée de la séquence d'EPS.

| <i>Objectifs</i> : Entrer dans l'activité, évaluation diagnostique. | | | |
|---|--------------|--|---|
| <i>Compétences visées</i> : | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - s'engager dans le combat, accepter le contact physique, accepter de perdre. - prendre conscience de son corps, de sa force, de son équilibre, de sa posture. | | | |
| <i>Matériel</i> : Tatami, plots, sifflet, chronomètre, 7 ballons. | | | |
| <i>étapes</i> | <i>durée</i> | <i>tâches / consignes</i> | <i>remarques</i> |
| Mise en disponibilité | 15' | <p>1. Rappel des règles d'or à l'oral :</p> <p>Ne pas faire mal/ ne pas se faire mal / ne pas se laisser faire mal. Demander aux élèves d'illustrer, d'expliquer chaque règle.</p> <p>Rappel : avoir une tenue adaptée (pas de bijoux, lunettes, fermetures éclaires, montres).</p> <p>2. Echauffement : les marches bizarres.</p> <p>Tous les élèves sont alignés le long du tatami, en ligne/ par vagues selon l'espace, déplacement sur un allé retour : flamant rose, canard, grenouille, lapin, serpent (= cloche pied, accroupi, sauts, sauts de lapin, ramper).</p> <p>3. Echauffement : Sortir l'ours.</p> <p>Par 2 : un ours qui veut rester dans sa tanière (un tapis) un chasseur qui veut le faire sortir. 1^{ère} fois : l'ours n'oppose pas de résistance. 2^{ème} fois il résiste. Inverser les rôles.</p> | Peut faire l'objet d'un travail en amont en classe. |
| Situation | | L'enseignant fait 6 équipes de 3 et une équipe de 2 (gabarits | |

| | | | |
|-------------------------|-----|---|--|
| découverte | 10' | proches) gardées pour toute la séance : 1 arbitre, 2 joueurs. | |
| Verbalisation | 5' | <p>Le voleur d'œuf :</p> <p>But : pour le renard, voler l'œuf en 20 secondes. Pour la poule : garder son œuf. Pour l'arbitre : faire respecter les règles, compter les points.</p> <p>Consigne : dans chaque équipe il y a une poule qui a pondu un œuf (le ballon) et un renard qui veut lui voler son œuf. La poule est à 4 pattes et tient fermement le ballon sous son corps. Au bout des 20sec (coup de sifflet) changer les rôles.</p> <p>C. Réussite : nombre de fois que le renard a réussi à voler l'œuf.</p> <p>Déroulement : 2 à 3 rotations de 3x20'' avec verbalisation stratégiques (Variable : +/- de temps).</p> <p>L'enseignant questionne les élèves : « Le poule quelle stratégie avez-vous utilisé ? Qu'est ce qui a fonctionné ? Les renards ? »</p> | |
| Situation de découverte | 10' | <p>Retourner la tortue :</p> <p>But : pour le jardinier retourner la tortue le plus de fois en 1 min (appuie des 2 épaules au sol). Pour la tortue : ne pas se faire retourner. Pour l'arbitre : faire respecter les règles, compter les points.</p> <p>Consigne : Position de départ : à 4 pattes, le jardinier doit retourner la tortue, il gagne lorsque la tortue est retournée sur sa carapace (donc que le dos touche le sol). Il faut maintenir la tortue au moins 3sec. Changer les rôles.</p> <p>CRéussite : nombre de fois que la tortue est maintenue au sol.</p> <p>Déroulement : 3x1min.</p> <p><i>Compétences visées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attaquer : Saisir à bras le corps, pousser, tirer, supprimer les appuis de l'adversaire, l'écraser (utiliser son poids), combiner les actions. - Se défendre : Esquiver, résister, repousser, se dégager, garder ses appuis, se déplacer, combiner les actions, contre attaquer : profiter d'un déséquilibre ou en créer un - Arbitrer une opposition. | |
| Retour au calme | 5' | <p>Situation de la fourmi yoga : les élèves sont allongés sur le dos. Ils ferment les yeux et suivent la voix de l'enseignant qui parle d'une fourmi parcourant tout le corps.</p> | |

Annexe 3 : Règlement de lutte élaboré par ma classe.

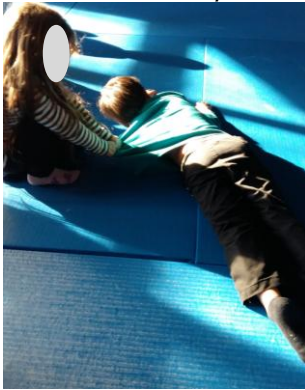
REGLEMENT LUTTE : Le combattant

Ne pas faire mal !

Ne pas attraper par le cou / la tête



Ne pas tirer les habits / les cheveux



Ne pas faire de chatouilles



REGLEMENT LUTTE : L'arbitre

Surveiller que les combattants respectent les règles



Ne pas participer au combat

Donner le début et la fin du combat



Si besoin mettre des cartons :
1 jaune = 1 faute
1 rouge = 2 fautes ou une faute grave, fin du combat



Ne pas faire de préférence

Compter les points, donner le gagnant



Annexe 4. Questionnaire mesurant la MI, la RE et la satisfaction du BA des élèves.

Sexe : F / G

Date de naissance :

Initiales :

Le but de ce questionnaire est de connaître tes impressions sur l'EPS c'est-à-dire de savoir ce que tu ressens quand tu vas en EPS. Ce questionnaire est anonyme, mets donc ce que tu penses vraiment (il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses).

1. En EPS je participe pour que la maîtresse ou les autres élèves me félicitent :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

2. En EPS je participe parce que ça me fait plaisir et ça me fait du bien :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

3. En EPS je participe pour faire plaisir à la maîtresse ou à mes parents :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

4. En EPS je participe pour montrer aux autres que je suis bon :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

5. L'EPS me donne envie de faire plus de sport (dans la cours de récréation, à la maison...)

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

6. J'ai aimé ce qu'on a fait en EPS aujourd'hui :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

7. Pendant ce cours d'EPS j'ai pu faire les activités tout seul :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

8. Pendant ce cours je me suis senti forcé de faire ce que la maîtresse demandait de faire :

| | | | | |
|---------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|
| non jamais | non juste des fois | Je ne sais pas | oui souvent | oui tout le temps |
| | | | | |

9. Pendant ce cours je me suis senti :

| | | | | |
|---|-------------------------------------|----------------|------------------|------------------------|
| comme dans une prison tout le temps | comme dans une prison souvent | Je ne sais pas | libre souvent | libre tout le temps |
| | | | | |

Annexe 5. Grille d'observation de mon style motivationnel en séance 1.

Date : 15/01/2016

Mesure des comportements soutenant l'autonomie :

| <i>Comportement</i> | <i>Score</i> |
|--|--------------|
| Offre des opportunités de participation | 2 |
| Laisse les élèves exprimer leurs envies et intérêts, les écoute | 1 |
| Utilise un langage flexible et adapté aux élèves | 3 |
| Donne des explications, explique l'utilité d'une tâche d'apprentissage | 0 |
| Propose des choix véritables | 0 |
| | 5 / 15 |

Mesure des comportements contrôlants :

| <i>Comportement</i> | <i>Score</i> |
|---|--------------|
| Utilise des récompenses et des punitions | 0 |
| Fait preuve d'autoritarisme pour mettre fin à l'expression d'affects négatifs, Intimide | 0 |
| Utilise un langage directif | 2 |
| Ne fournit pas d'explications | 3 |
| Instaure de la compétition entre élèves, encourage les rivalités | 0 |
| | 5 / 15 |

Annexe 6. Grille d'observation de mon style motivationnel en séance 8.

Date : 17/03/2016

Mesure des comportements soutenant l'autonomie :

| <i>Comportement</i> | <i>Score</i> |
|--|--------------|
| Offre des opportunités de participation | 3 |
| Laisse les élèves exprimer leurs envies et intérêts, les écoute | 2 |
| Utilise un langage flexible et adapté aux élèves | 3 |
| Donne des explications, explique l'utilité d'une tâche d'apprentissage | 3 |
| Propose des choix véritables | 3 |
| | 14/15 |

Mesure des comportements contrôlants :

| <i>Comportement</i> | <i>Score</i> |
|--|--------------|
| Utilise des récompenses et des punitions | 0 |
| Fait preuve d'autoritarisme pour mettre fin à l'expression d'affects négatifs, Intimide | 1 |
| Utilise un langage directif | 1 |
| Ne fournit pas d'explications | 0 |
| Instaure de la compétition entre élèves, encourage les rivalités | 0 |
| | 2/15 |

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement

Auteur : **Bénédicte REYNAUD**

Résumé :

Les bienfaits de l'activité physique sur l'organisme sont aujourd'hui prouvés et les recherches montrent que les habitudes en la matière sont prises dès le plus jeune âge. En tant qu'enseignant, l'enjeu est alors de développer le goût de cette pratique chez les élèves, mais comment arriver à les motiver en EPS? En m'appuyant sur la théorie de l'autodétermination, je m'interroge sur la relation existant entre un style d'enseignement soutenant l'autonomie (SA) en EPS et la motivation autodéterminée des élèves pour l'activité physique à l'école primaire. Dans cette étude, j'analyse donc mon propre style grâce à une grille d'observation afin d'évoluer vers plus de SA. Je mesure ensuite les conséquences de ce changement sur la motivation autodéterminée des élèves, par questionnaire et observation. Les résultats montrent qu'en s'auto-formant sur le SA, un enseignant du primaire peut faire évoluer son style. Concernant les conséquences de cette évolution sur la motivation des élèves, les résultats varient : ceux obtenus par questionnaire ne démontrent pas de lien marqué. En revanche, ceux obtenus par observation révèlent un accroissement de la motivation autodéterminée des élèves. Cette étude serait donc à prolonger pour valider ou non l'existence d'une corrélation entre style de l'enseignant et motivation des élèves.

Mots clés : EPS, école primaire, motivation autodéterminée, style d'enseignement, soutien de l'autonomie.

Summary :

Benefits of a physical activity (PA) on the organism has now been proven and researches show it's a habit taken at the youngest age. As a teacher the challenge is to develop pupil's taste in PA but how to motivate them? Based on the self-determination theory I'm wondered relationship between autonomy support teaching style and pupils' self-determined motivation in physical activity at school. In this study I analyzed my own teaching style using an observation grid to evolve to an autonomy support teaching style. Then I assessed the consequences of this change on pupils' self-determined motivation by a questionnaire and observations. Results showed that a teacher could change his/her teaching style by an independent learning on autonomy support. Concerning the consequences of this change on pupils' self-determined motivation, results varied : those obtained by questionnaire did not show clear link. In contrast, those obtained by observation showed an increase of pupils' self-determined motivation. Consequently, this study would be to extend to confirm or not the existence of a correlation between teaching style and pupils' motivation.

Key words : PE, primary school, self-determined motivation, teaching style, autonomy support.