



**HAL**  
open science

## Motivation et binômes affinitaires en EPS

Nadège Mignot

► **To cite this version:**

| Nadège Mignot. Motivation et binômes affinitaires en EPS. Education. 2016. dumas-01657926

**HAL Id: dumas-01657926**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657926>**

Submitted on 12 Oct 2018

**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.

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**

***ESPE Centre Val de Loire***

**MEMOIRE** présenté par :

**Nadège MIGNOT**

soutenu le : **15 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Education Physique et Sportive

**Motivation et binômes affinitaires en EPS**

**Mémoire dirigé par :**  
**Jocelyne JAMET**

Formatrice EPS, ESPE Orléans

**JURY**

**Jean-Paul  
FRONTERA,  
Jocelyne JAMET**

Formateur EPS, Université d'Orléans, Président du jury.

Formatrice EPS, ESPE Orléans. Directrice de mémoire.

**Fabien NEVEU**

Maitre formateur, école élémentaire François Mitterrand, St Jean de la Ruelle.

## **Remerciements**

J'adresse mes remerciements à ceux qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire :

- Mme JAMET, pour sa disponibilité et ses conseils ;
- Les élèves de CE2 pour avoir pris le temps de répondre aux questionnaires.

## SOMMAIRE

Introduction.....	5
Cadre théorique.....	6
I. La Motivation.....	6
A. Définition.....	6
B. Les composantes de la motivation .....	7
C. Les indicateurs de la motivation .....	11
II. Les groupements .....	13
A. Définition.....	13
B. Conséquences du groupement des élèves .....	14
C. Les différents types de groupement.....	15
Problématiques et hypothèses.....	17
I. Synthèse des lectures et problématique .....	17
II. Hypothèses .....	17
Méthodologie .....	18
I. Le cadre .....	18
A. Le contexte.....	18
B. L'échantillon de population .....	18
C. La séquence.....	19
II. Recueil de données .....	22
A. La grille d'observation.....	22
B. La grille de suivi .....	22
C. Le questionnaire .....	22
Résultats et analyse.....	24

I. Résultats et analyse des éléments séparés.....	24
A. Le choix .....	24
B. La persévérance .....	25
C. La performance .....	26
D. Les composantes de la motivation .....	27
II. Analyse croisée .....	32
Discussion .....	33
I. Retour sur les hypothèses .....	33
II. Les limites de la recherche .....	34
Conclusion et perspectives.....	36
I. Apport professionnel.....	36
II. Perspectives.....	37
Bibliographie.....	38
ANNEXE.....	39
I. Annexe 1 : le sociogramme .....	39
II. Annexe 2 : la grille d'observation.....	40
III. Annexe 3 : évolution des performances .....	41
IV. Annexe 4 : le questionnaire .....	43
V. Annexe 5 : évolution des perceptions.....	44

## INTRODUCTION

Lors d'un précédent cycle en EPS (Education Physique et Sportive) j'ai pu constater que le comportement de certains élèves fluctuait d'une séance à l'autre, voir, lors d'une même séance, d'une activité à une autre. Les élèves s'investissaient beaucoup, se faisaient discrets, absents, perturbateurs, certains semblaient essayer par divers moyens de ne pas participer aux activités pédagogiques proposées. Je n'ai pas approfondi les raisons de cet évitement, bien que j'aie remarqué qu'il ne s'agissait pas nécessairement des élèves les plus en difficulté.

En amont d'une séquence en course en durée, je me suis interrogée sur ce qui pourrait permettre aux élèves d'être et de rester motivés au fil des séances afin de prévenir ces comportements. En soi, la course en durée ne sollicite pas nécessairement les autres, l'interdépendance entre les élèves, puisqu'elle s'inscrit essentiellement dans un projet individuel. Cependant, je suis partie du postulat que si cette activité s'appuyait davantage sur un esprit d'équipe, de collaboration, cela pourrait permettre aux élèves de rentrer plus aisément dans l'activité, d'améliorer leurs performances et par la même d'être plus motivés.

Ma question de départ était donc la suivante : la mise en groupe des élèves en course en durée augmente-t-elle leur motivation ?

Afin de cadrer cette réflexion et d'affiner la question de recherche nous développerons dans un premier temps les concepts de motivation et de groupement. Puis des hypothèses seront émises et vérifiées à l'aide de l'analyse des outils utilisés lors du protocole mis en place dans une classe de CE2.

## CADRE THEORIQUE

### I. LA MOTIVATION

#### A. Définition

Du latin *movere* qui signifie bouger, se mouvoir. La motivation est donc la source d'un mouvement, « une action des forces qui déterminent le comportement »<sup>1</sup>.

Robert Vallerand et Edgar Thill (1993) approfondissent cette définition en soulignant la nature des forces en jeu. En effet, ils précisent que « le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance du comportement »<sup>2</sup> (p18).

Rolland Viau (1994) parle alors de « dynamique motivationnelle » qu'il définit comme étant « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »<sup>3</sup> (p12). Par cette dénomination ce dernier souligne le fait que la motivation n'est pas une simple entité mais l'interaction de facteurs internes plus complexes et durables.

Claude Levy-Leboyer (1999), citée par Pierre Vianin, définit la motivation sous un axe différent : l'importance du but. En effet, elle explique que « la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint »<sup>4</sup> (p24).

Pour finir, Jean Pierre Famose (2001) insiste, quant à lui, sur le rôle fondamental des émotions dans la motivation. Pour ce dernier, « la motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois

---

<sup>1</sup> Le Petit Robert de la langue française. Dictionnaire de la langue française, 2016.

<sup>2</sup> VALLERAND R. et THILL E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Canada : Editions Etudes Vivantes, 1993. p18.

<sup>3</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009. p12.

<sup>4</sup> VIANIN Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter l'envie d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006. p24.

d'argent à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs »<sup>1</sup> (p36).

De plus, on distingue deux types de motivations : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque, qui se situe à l'extérieur du sujet, désigne la motivation d'un élève « par » un élément extérieur (récompense, éviter une punition). En revanche, la motivation intrinsèque se situe à l'intérieur du sujet et correspond à la motivation d'un élève « pour » une activité (plaisir, intérêt)<sup>2</sup> (Vianin, p30).

Robert Vallerand et Edgar Thill (1993) ainsi que de nombreux pédagogues s'accordent à dire que les élèves apprennent davantage en étant motivés intrinsèquement.

Cependant, selon Edward Deci et Richard Ryan (2002) ces deux types de motivation ne s'opposent pas. Ils développent alors l'idée d'un continuum d'autodétermination. Ainsi, il est envisageable que les élèves soient dans un premier temps motivés de manière extrinsèque, puis le soient ensuite de manière intrinsèque.

## **B. Les composantes de la motivation**

### **1. La compétence**

Albert Bandura (2003), cité par Rolland Viau, définit la perception de compétence comme étant la « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités »<sup>3</sup> (p35). En d'autres termes, la perception de compétence d'un élève est le jugement qu'il porte lui-même sur sa capacité à réussir ou non dans une matière, une activité, une tâche qui lui ai demandée.

Cette projection des élèves dans l'activité et le sentiment, réaliste ou irréaliste, qu'il est possible ou non de réussir cette dernière, influencerait leur choix d'y entrer et de s'y investir.

---

<sup>1</sup> FAMOSE Jean Pierre. *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin, 2001. p36.

<sup>2</sup> VIANIN Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter l'envie d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006.p30.

<sup>3</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009. p35.

Edgard Thill (1989) souligne le fait que le sentiment de compétence résulte en partie de « la nature des renforcements émis par l'environnement social »<sup>1</sup> (p138) qui entraîne chez les élèves une diminution ou une augmentation du sentiment de compétence. Il est d'ailleurs rejoint par Rolland Viau (2009) qui précise que « les encouragements peuvent s'avérer efficaces pour améliorer ou maintenir la perception de compétence de certains élèves (...) »<sup>2</sup> (p39), on parle alors de persuasion verbale.

Edgard Thill (1989) et Rolland Viau (2009) se rejoignent également sur l'idée que le sentiment de compétence découle d'expériences personnelles antérieures : il résulte des échecs et réussites passés des élèves qui deviennent pour ces derniers des points de référence.

Pour finir, selon Rolland Viau (2009), qui s'appuie sur les travaux de Pajares en 2008, Bouffard et Vezeau en 2006 et Zimmerman en 2000, « plus l'élève a une perception de compétence élevée, plus il s'investit et persévère dans ses apprentissages »<sup>3</sup> (p40).

Ainsi, nous pouvons affirmer que le sentiment de compétence va de pair avec la motivation, même davantage : il en est l'une des principales sources. Cependant, il existe d'autres sources fondamentales de motivation telles que la perception de la contrôlabilité de l'activité.

## 2. La contrôlabilité

Rolland Viau (1994) définit la perception de contrôlabilité comme étant « la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire »<sup>4</sup> (p64). Ainsi nous pouvons considérer que la perception de contrôlabilité sur une activité peut être faible ou élevée.

Il (2009) ajoute que la contrôlabilité « concerne le sentiment qu'a l'enfant de pouvoir contrôler la situation »<sup>5</sup> (p37). Ainsi, pour pouvoir être motivé ce dernier doit avoir le contrôle sur la cause de ses réussites et de ses échecs, sur le déroulement de l'activité et ses conséquences.

---

<sup>1</sup> THILL Edgar. *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. p138. (Pratiques corporelles).

<sup>2</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009. p39.

<sup>3</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009.p40.

<sup>4</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p64.

<sup>5</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. P37.

Robert Vallerand et Edgar Thill (1993) le rejoignent en expliquant que l'autodétermination est en étroite corrélation avec la motivation. En effet, ils expliquent que « lorsque l'autodétermination de la personne augmente, cela favorise sa motivation intrinsèque alors que si son autodétermination est diminuée, sa motivation intrinsèque l'est également » (p252)<sup>1</sup>. L'autodétermination est un terme emprunté à Edward Deci (1980) qui correspond à, comme le définit Pierre Vianin (2006) : « la possibilité de pouvoir effectuer un choix dans le plus grand nombre de situations possibles »<sup>2</sup> (p30).

Pour résumer nous pouvons nous appuyer sur deux nouvelles définitions. La première est d'Etienne Bourgeois (2006), cité par Rolland Viau (2009), qui précise que pour qu'un élève soit motivé dans une activité il a besoin de « penser qu'il est l'agent de son propre comportement, qu'il a la capacité de contrôle sur ce qu'il fait, qu'il agit de son plein gré, de façon autodéterminée »<sup>3</sup> (p47). La seconde définition est d'Edgar Thill (1989) qui abonde alors dans le même sens expliquant qu'il s'agit « d'une action qui a été initiée et régulée de façon autonome, c'est-à-dire par autodétermination ou libre choix »<sup>4</sup> (p6).

Ainsi nous pouvons considérer que pour motiver un élève il est nécessaire de lui laisser une part de choix, d'autonomie dans l'activité pédagogique proposée. Nous allons donc voir qu'il est également important qu'il comprenne la valeur de cette dernière.

### 3. La valeur de l'activité

Rolland Viau (1994) définit la perception de la valeur d'une activité comme « le jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit »<sup>5</sup> (p44). Deux éléments importants découlent de cette définition : l'utilité/l'intérêt de l'activité et le but qu'un élève se fixe.

---

<sup>1</sup> VALLERAND R. et THILL E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Canada: Editions Etudes Vivantes, 1993. p252.

<sup>2</sup> VIANIN Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter l'envie d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006. p30.

<sup>3</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009. p47.

<sup>4</sup> THILL Edgar. *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. p6. (Pratiques corporelles).

<sup>5</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p44.

Par utilité on entend les bénéfices que peut retirer un élève d'une activité alors que par l'intérêt on entend le plaisir, la curiosité, l'agrément qu'un élève prend. Ainsi, il est préférable que l'élève perçoive l'activité à la fois comme utile et intéressante.

Robert Vallerand et Edgar Thill (1993) définissent le but comme étant « les objectifs ou des états que les personnes cherchent à atteindre »<sup>1</sup> (p396).

Ainsi, Rolland Viau (2009) distingue trois types de buts pour les élèves :

- Les buts sociaux : par le biais d'activités pédagogiques l'élève souhaite entrer en interaction, en lien, avec les autres et/ou affirmer son statut social dans la classe.
- Les buts scolaires : l'élève cherche à développer ses connaissances, ses compétences au travers de l'activité pédagogique.
- Les buts éloignés de l'élève : l'élève s'engage dans l'activité s'il mesure son utilité pour ses projets à venir.

Bien qu'ils aient une dénomination différente, Jean Pierre Famose (2001) répertorie ces mêmes buts. Cependant, il en ajoute quelques autres :

- Les buts extrinsèques : l'élève veut obtenir des récompenses, éviter les punitions.
- Les buts hédonistes : l'élève essaye de maximaliser le plaisir personnel au travers de l'activité.
- Les buts sociaux et moraux : l'élève veut se comporter de manière responsable, citoyenne.

Ainsi, nous pouvons penser qu'un élève qui ne voit pas l'intérêt ou l'utilité d'une activité, ni de lien avec les buts qu'il s'est fixés, a peu de chance d'y accorder de la valeur et donc d'être motivé.

A la lumière de ces éléments, pour qu'un élève soit motivé à effectuer les activités pédagogiques proposées, il semble nécessaire qu'il en mesure la valeur, qu'il se sente capable de les effectuer tout en gardant un certain contrôle sur ces dernières. Il s'agit désormais de savoir pour nous, enseignants, quels sont les indicateurs de cette motivation.

---

<sup>1</sup> VALLERAND R. et THILL E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Canada: Editions Etudes Vivantes, 1993. p396.

## C. Les indicateurs de la motivation

### 1. La persévérance

La motivation n'est pas seulement un déclencheur, une base pour que l'élève s'engage dans une activité mais elle dirige et détermine l'implication d'un élève, sa ténacité dans l'activité proposée : la persévérance.

Robert Vallerand et Edgar Thill (1993) précisent que cette persistance « fournit un indice motivationnel important, qui caractérise notre engagement dans des activités quotidiennes »<sup>1</sup> (p19). Ainsi, nous pouvons considérer que plus la persévérance est grande, en dépit des difficultés, plus la motivation est forte.

Pour Rolland Viau (2009) la persévérance se mesure en fonction du temps consacré aux activités dans le but de les réussir. Cela comprend notamment le temps accordé par l'élève à la compréhension de ses erreurs.

### 2. L'engagement cognitif

L'engagement cognitif comme indicateur est essentiellement tiré du travail de Rolland Viau (1994). Ce dernier définit l'engagement cognitif comme étant « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité »<sup>2</sup> (p77).

Les stratégies d'apprentissage correspondent aux moyens que les élèves utilisent dans le but d'apprendre et de retenir les connaissances étudiées. Rolland Viau (1994) en répertorie trois catégories : les stratégies de mémorisation (relire plusieurs fois, écrire, répéter à haute voix, mimer), les stratégies d'organisation (grouper des idées, schématiser, classer) et les stratégies d'élaboration (création d'inférences, reformuler).

---

<sup>1</sup> VALLERAND R. et THILL E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Canada: Editions Etudes Vivantes, 1993. p19

<sup>2</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p77

Les stratégies d'autorégulation, quant à elles, correspondent à la prise en main, consciente, des apprentissages par les élèves : ils en sont responsables. Barry Zimmerman (1986), évoqué par Rolland Viau (1994), en propose trois catégories : les stratégies métacognitives (autoévaluation), les stratégies de gestion (organisation du travail dans le temps) et les stratégies motivationnelles (se donner des défis, se récompenser).

### 3. Le choix

Rolland Viau (1994), basé sur le travail de Martin Covington et Carol Omelich (1985), explique qu'il est possible de voir si un élève est motivé en observant si celui-ci opère ou non des stratégies d'évitement. Il définit ces dernières comme étant le « comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir »<sup>1</sup> (p75). Ainsi, un élève fait le choix d'entrer ou non dans une activité.

Dans le cadre de l'EPS, Jean Pierre Famose (2002) parle de « stratégies d'auto-handicap »<sup>2</sup> (p24), qui selon lui, apparaissent essentiellement lorsque les élèves ont une faible perception de leur compétence. Il établit d'ailleurs une liste de ces dernières, parmi lesquelles :

- Le choix de la difficulté de la tâche : trop facilement ou trop difficilement réalisable ;
- L'absence en cours d'EPS ;
- Le manque d'effort ;
- La stratégie de « la jambe de bois » : révéler avoir une faiblesse ou un handicap mineur (petite blessure, douleur anormale) afin d'expliquer un échec.

Pour conclure, un élève est motivé s'il fait le choix d'entrer dans l'activité. Dans le cas contraire, il opérera diverses stratégies d'évitement.

---

<sup>1</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p75

<sup>2</sup> FAMOSE Jean Pierre, *Motivation et apprentissages : Apprentissage moteur et motivation*, 2002, disponible sur le site : <http://www.ac-poitiers.fr/eps/peda/famose/famose.pdf>, p24

## 4. La performance

La performance, que Rolland Viau (1994) définit comme étant les « résultats observables des apprentissages »<sup>1</sup> (p93), est la conséquence de la motivation et donc par essence l'un de ses indicateurs.

La performance et la motivation entretiennent un lien étroit et réciproque dans la mesure où plus un élève est motivé, plus la performance est bonne, plus la performance est bonne plus l'élève est motivé. Cela influence les perceptions qu'un élève a de lui-même.

L'enseignant dispose de divers outils pour influencer la motivation des élèves, notamment dans la façon dont il conçoit et organise ses séances. Ainsi, nous allons cadrer notre réflexion grâce à des apports théoriques sur les groupements.

## II. LES GROUPEMENTS

### A. Définition

Pour Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin (1982), repris par Didier Delignières (2012), « le groupe restreint se caractérise par l'existence de relations directes entre ses membres. Le groupe partage des buts communs. Il est caractérisé par l'existence de relations affectives, une distinction des rôles, et la construction de normes »<sup>2</sup> (p1).

Jean Pierre Rey (2000) donne une définition plus globale, pour lui, « le groupe est défini par l'interaction et l'interdépendance de ses membres ». Il ajoute cependant que « la prise de conscience, qu'isolé, l'individu est impuissant, est la première condition qui transforme un rassemblement en groupe »<sup>3</sup> (p12). Ainsi, pour qu'un groupe soit efficace, il est nécessaire que les élèves se sentent appartenir à ce dernier et y saisissent les intérêts.

---

<sup>1</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p93

<sup>2</sup> DELIGNIERES, Didier. *Les formes de groupement en EPS*, cours magistral, 2012. Disponible sur <http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/cours/les-formes-de-groupement-en-eps-1388090> , p1.

<sup>3</sup> REY Jean Pierre et al. *Le groupe*. Paris : EP&S, 2000. p40. (Pour l'action).p12.

## **B. Conséquences du groupement des élèves**

Il existe plusieurs phénomènes résultant de la mise en groupe des élèves parmi lesquels deux essentiels : la facilitation sociale et la paresse sociale.

Didier Delignières (2012) définit la facilitation sociale comme étant « une amélioration des performances de l'individu lorsqu'il travaille au sein d'un groupe. Deux effets semblent induire la facilitation sociale : l'effet d'audience qui est lié à la présence du public et l'effet de coaction, lié à la présence de partenaires »<sup>1</sup> (p1).

Il est rejoint par Norman Triplett (1897), évoqué par Jean Pierre Rey (2000), qui a montré que « dans des tâches simples, les individus réalisent de meilleures performances en présence d'autrui, en présence de pairs-évaluateurs et en situation de coaction compétitive que s'ils sont seuls »<sup>2</sup> (p40).

Ces deux auteurs s'accordent alors à dire que pour améliorer les résultats des élèves, il semble pertinent de les faire travailler au sein d'un groupe.

De plus Jean Pierre Rey (2000) ajoute que « la présence d'observateurs facilite l'autorégulation, c'est-à-dire un processus d'individuation (la représentation que l'on a de soi, son estime personnelle) favorable à la performance (effet de facilitation sociale) »<sup>3</sup> (p42). Il précise alors le processus par lequel la performance augmente : en influençant les perceptions d'un élève.

Didier Delignières (2012) définit la paresse sociale comme étant « une diminution de l'engagement de l'individu lorsqu'il est au sein d'un groupe »<sup>4</sup> (p2). Il semblerait qu'en groupe les élèves puissent faire le choix de diminuer leurs efforts en faisant reposer le travail sur les autres membres du groupe.

---

<sup>1</sup>DELIGNIERES, Didier. *Les formes de groupement en EPS*, cours magistral, 2012. Disponible sur <http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/cours/les-formes-de-groupement-en-eps-1388090>, p1.

<sup>2</sup>REY Jean Pierre et al. *Le groupe*. Paris : EP&S, 2000. p40. (Pour l'action).p40.

<sup>3</sup>REY Jean Pierre et al. *Le groupe*. Paris : EP&S, 2000. p40. (Pour l'action).p42.

<sup>4</sup>DELIGNIERES, Didier. *Les formes de groupement en EPS*, cours magistral, 2012. Disponible sur <http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/cours/les-formes-de-groupement-en-eps-1388090>, p2.

Jean Pierre Rey (2000) indique que « l'augmentation du nombre de coacteurs favorise la désinviduation, et donc la paresse sociale »<sup>1</sup> (p42). Cette dernière apparaît alors davantage dans des groupes nombreux : il semblerait nécessaire de restreindre les groupes afin de limiter cet effet.

Le choix de grouper les élèves induit des conséquences positives ou négatives. Cependant, nous allons voir que le type de groupement peut également influencer ces dernières.

### **C. Les différents types de groupement**

L'enseignant dispose de plusieurs possibilités pour constituer des groupes, Jean Pierre Rey (2000) en distingue plusieurs :

**Les groupes de niveau** : L'enseignant s'appuie sur une évaluation diagnostique basée sur des critères objectifs afin d'attester du niveau des élèves et pouvoir les catégoriser par la suite.

Ce genre de groupement permet d'éviter les conflits dans la mesure où les élèves ne se sentiront ni plus, ni moins performants que leurs pairs. Cependant, les élèves appartenant au niveau le plus faible peuvent être démotivés face à la réalité du classement, d'autant que ce système a tendance à creuser les écarts entre les élèves.

**Les groupes de besoin** : Jean Pierre Rey (2000) explique que « face à un ensemble de tâches, les élèves peuvent présenter des lacunes identiques avec des niveaux de performance très hétérogènes »<sup>2</sup> (p92). L'enseignant aménage alors des groupes, chacun organisé autour d'un thème, permettant de répondre aux besoins des élèves qui s'y trouvent. Ce groupement a l'avantage de permettre la mise en place d'une différenciation, en proposant un parcours adapté à chacun, pour la réussite de tous.

---

<sup>1</sup> REY Jean Pierre et al. *Le groupe. Paris : EP&S, 2000.* p40. (Pour l'action).p43.

<sup>2</sup> REY Jean Pierre et al. *Le groupe. Paris : EP&S, 2000.* p40. (Pour l'action).p92.

**Les groupes affinitaires** : Les élèves sont organisés selon leurs liens, leurs affinités avec les autres élèves : ils choisissent avec qui ils travailleront. Goodacre (1951), évoqué par Didier Delignières (2012), souligne le fait que dans les groupes où il règne une forte cohésion les performances sont plus élevées. Jean Pierre Rey (2000) soutient cette thèse et ajoute que cette forme de groupement facilite « le travail de coopération, d'aide, de correction, d'observation ou d'évaluation »<sup>1</sup> (p95). Cependant, les élèves peuvent passer davantage de temps à interagir avec leurs camarades qu'à s'engager dans l'activité. De plus, certains élèves peuvent être isolés.

**Les groupes hétérogènes** : Les différences de niveaux sont vues comme propices aux apprentissages. En effet, Jean Pierre Rey (2000) explique que « l'organisation en groupes hétérogènes s'appuie sur l'idée que les différences de niveau entre élèves sont le moteur même de leurs transformations »<sup>2</sup> (p96). Ainsi, les élèves peuvent progresser en s'entraidant : ceux en difficulté peuvent s'appuyer sur les stratégies de ceux qui réussissent, ou en établissant une relation de compétition : essayer d'être le meilleur. En revanche, ce type de groupement nécessite une certaine cohésion au sein du groupe ce qui n'est pas toujours évident. De plus, l'écart de niveau entre les membres du groupe doit être assez restreint au risque de ne pas obtenir l'effet escompté.

**Les groupes mixtes** : Par mixité on entend ici le fait de mélanger les filles et les garçons. Il existe deux possibilités lors de la création des groupes mixtes :

- Regrouper les garçons et les filles en fonction d'un autre critère de groupement (besoin, niveau, affinité etc.)
- Regrouper les garçons et les filles en ayant ce seul objectif.

Cette forme de groupement poursuit les objectifs institutionnels qui tendent vers l'égalité fille/garçon et le déclin du sexisme. Cependant, dans le premier cas « la mixité est prise en compte sans vraiment être traitée en tant que telle »<sup>3</sup> (p98). Dans le second cas, une certaine cohésion sera nécessaire au bon fonctionnement du groupe.

---

<sup>1</sup> REY Jean Pierre et al. *Le groupe. Paris : EP&S, 2000.* p40. (Pour l'action).p95.

<sup>2</sup> REY Jean Pierre et al. *Le groupe. Paris : EP&S, 2000.* p40. (Pour l'action).p96.

<sup>3</sup> REY Jean Pierre et al. *Le groupe. Paris : EP&S, 2000.* p40. (Pour l'action).p98.

## **PROBLEMATIQUES ET HYPOTHESES**

### **I. SYNTHÈSE DES LECTURES ET PROBLÉMATIQUE**

Tout d'abord, dans le cadre de la course en durée il m'a semblé approprié de former les groupes en binôme. En effet, outre le fait que cela semble plus pertinent d'un point de vue organisationnel, cela permet à chaque élève d'être observé et observateur.

Ensuite, mes lectures m'ont orientée vers une composition affinitaire des binômes. En effet, cette forme semble davantage pouvoir influencer la motivation des élèves en proposant à la fois cadre propice à la coopération, à l'entraide mais aussi la possibilité d'améliorer la perception que ces derniers ont d'eux mêmes. En effet, Rolland Viau (1994) précise que, pour l'élève, « les commentaires de son enseignant et de ses amis s'ajoutent à ceux de ses parents et deviennent des sources d'information à partir desquelles se forgeront les perceptions qu'il aura de lui-même »<sup>1</sup> (p43). De plus, si l'on suit le raisonnement de Norman Triplett (1897) ces paramètres permettent l'amélioration des performances, ces dernières influençant positivement la motivation des élèves.

Ainsi, mes lectures m'ont permis de préciser mon questionnement et d'arriver à la problématique suivante :

La constitution de binômes affinitaires a-t-elle un impact sur la motivation des élèves dans un cycle de course en durée ?

### **II. HYPOTHESES**

1. La mise en place de binômes affinitaires augmente la motivation en renforçant la perception de compétence des élèves.
2. La motivation des élèves qui courent seuls n'augmente pas.

---

<sup>1</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p75

## METHODOLOGIE

### I. LE CADRE

#### A. Le contexte

L'étude s'est déroulée dans une classe de 26 CE2 (Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année) à l'école élémentaire du Champ Luneau, à Semoy. Les élèves sont issus d'un milieu assez favorisé et pratiquent pour presque la totalité une à deux activités sportives en dehors de l'école. Pour autant, les élèves ne semblent pas toujours vouloir s'investir dans les activités sportives à l'école.

Le climat de classe est bon et il règne globalement une bonne cohésion entre les élèves. Ces derniers ont l'habitude de travailler en groupe notamment dans les situations de recherche dans les divers apprentissages.

J'ai fait le choix d'effectuer cette étude dans la deuxième moitié de l'année afin de laisser suffisamment de temps aux élèves pour se connaître et ainsi leur permettre de choisir un binôme affinitaire plus viable.

Nous allons d'ailleurs désormais voir sur quels élèves portent l'étude et comment ces derniers ont été choisis. Afin de préserver leur anonymat les prénoms des élèves ont été remplacés par une lettre de l'alphabet.

#### B. L'échantillon de population

Afin d'établir des binômes fidèles aux véritables affinités des élèves, il m'a paru pertinent d'établir un sociogramme (Cf. annexe 1 : le sociogramme) de la classe, celui-ci ne comptent que 25 élèves puisqu'une élève est dispensée à l'année. Jacob Moreno (1934) explique que le sociogramme est un outil qui permet de mesurer l'organisation sociale d'un groupe en se basant sur les attractions et les rejets qui s'y manifestent.

Celui que j'ai souhaité établir dans le cadre du mémoire reste modeste mais permet de remplir sa fonction principale : déterminer les relations affectives de la classe. J'ai volontairement laissé de côté les affectifs négatifs puisque les situations de conflits ne seront pas étudiées dans le cadre du mémoire. L'objectif était de trouver les pairs qui se choisissent mutuellement, sans se consulter.

Les élèves isolés : qui n'ont été choisis par personne ou les élèves ne s'étant pas choisis réciproquement forment alors mon groupe contrôle, le groupe sans binôme. On compte 9 élèves dans cette situation c'est pourquoi, afin d'avoir une comparaison efficace et réaliste j'ai choisi au hasard 9 élèves appartenant à un binôme affinitaire.

Mon échantillon est donc composé de 18 élèves également répartis entre ceux qui courent seuls, nommés le « groupe contrôle » et ceux qui courent avec un binôme affinitaire « observateur », nommés « groupe affinitaire ».

Ainsi, l'étude s'est déroulée durant le deuxième semestre de l'année, le jeudi et vendredi matin, lors d'une séquence de course en durée que je vais désormais détailler.

### C. La séquence

Afin de mettre en place la séquence de course en durée je me suis appuyée sur le Bulletin Officiel (2012) qui prévoit les objectifs suivants :

- « - Courir sur un temps donné en ajustant sa vitesse pour ne pas être essoufflé.
- Réduire le nombre d'étapes marchées sur un circuit donné (en nombre de tours ou sur une durée de 8 à 12 minutes).
- Se fixer un contrat de course établi à partir d'une évaluation diagnostique et le réaliser »<sup>1</sup> (p10).

Ainsi, la situation de référence sera la suivante : les élèves doivent courir, sur un parcours, le plus longtemps possible sur une durée maximale de 12 minutes.

Afin que les élèves puissent acquérir ces objectifs et ainsi réaliser une performance mesurée, j'ai décidé de découper ma séquence en 8 séances. Lors de chaque séance les élèves qui n'ont pas de binôme ne courent qu'une seule fois, comme les autres élèves.

Pour finir dans la course longue il est possible de travailler 3 pôles (intensité, durée, longueur), pour ma part, j'ai décidé de me fixer essentiellement sur un pôle : la durée.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Education nationale, Bulletin officiel, n°1, du 5 janvier 2012. Disponible sur [http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes\\_ecole-primaire\\_203587.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf)

Voici la séquence :

### Séance 1 : Situation de référence

Evaluation diagnostique basée sur la situation de référence et choix d'un contrat.

Les élèves en binôme, qui ne courent pas, observent leur pair et effectuent un feedback en fin de course. Puis les rôles s'inversent.

A la fin de la séance les élèves choisissent un contrat :

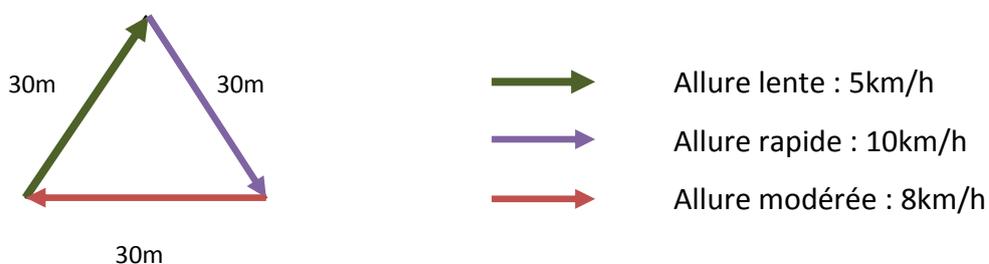
Le contrat <b>JAUNE</b>	Je cours entre 08'00 et 09'20
Le contrat <b>BLEU</b>	Je cours entre 09'20 et 10'40
Le contrat <b>ROUGE</b>	Je cours entre 10'40 et 12'00

### Séance 2 : Courir en s'arrêtant le moins possible

Les élèves doivent courir entre 8 et 12 minutes en « s'arrêtant » (marche) maximum deux fois sur une zone définie du parcours. Les élèves en dyades, qui ne courent pas notent le nombre d'arrêts de leur pair et effectuent un feedback. Puis les rôles s'inversent.

### Séance 3 : Connaître les différentes allures de course

Le parcours correspond à un triangle équilatéral dont chaque coté mesure 30 m.

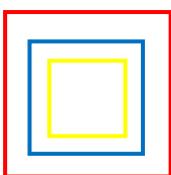


Les élèves commencent par l'allure lente, puis l'allure rapide et enfin l'allure modérée. L'enseignant siffle à 20 secondes, puis à 31 secondes (11 secondes après), et pour finir à 46 secondes (15 secondes après). A chaque coup de sifflet l'élève doit se trouver au sommet suivant du triangle. Les élèves effectuent un tour, disposent ensuite d'un temps de feedback durant lequel l'observateur devra préciser si oui ou non il a réussi à distinguer les 3 allures de course, puis les élèves échangent leur rôle. Les élèves enchainent ensuite deux tours sur le même schéma.

#### Séance 4 : Courir de manière régulière sur une courte durée

Les élèves doivent courir un temps donné (1 minute, 1 minute 30 secondes, 2 minutes), qui sera répété plusieurs fois, sur un parcours. A la moitié de chaque temps, un coup de sifflet retentit et les élèves doivent faire demi-tour : ils doivent revenir au point de départ à la fin du temps imparti. Si les élèves ont réussi à revenir au point de départ alors ils ont gardé la même allure à l'aller et au retour. Les élèves en binôme observent l'allure de leur pair et effectuent un feedback. Les rôles s'inversent après chaque course.

#### Séance 5 : Courir de manière régulière sur une longue durée



Au sol se trouvent 3 carrés gigognes de 14, 17 et 20 m de côté. A chaque signal, toutes les 30 secondes, les élèves doivent avoir terminé leur tour. Les élèves courent 2 fois 4 minutes. Ils ont le droit de changer de parcours lorsqu'ils commencent une nouvelle course. Les observateurs cochent dans le tableau si leur binôme a « oui » ou « non » terminé son tour à chaque coup de sifflet. Enfin, après un temps de retour entre binômes, les rôles s'inversent.

#### Séance 6 : Situation de référence

Evaluation formative basée sur la situation de référence et changement de contrat pour les élèves qui le souhaitent.

#### Séance 7 : Courir de manière régulière sur une longue durée sans repère visuel/auditif

L'enseignant détermine un carré au sol qui représente le parcours à effectuer par les élèves. Ces derniers devront courir 2 fois 4 minutes en alternance avec leur binôme en gardant leur allure. Les élèves observateurs disposent d'un chronomètre et notent le temps effectué à chaque tour/l'enseignant note le temps des élèves qui courent seuls.

#### Séance 8 : Situation de référence

Evaluation sommative basée sur la situation de référence. La course est évaluée par rapport à deux critères distincts :

- Courir entre 8 et 12 minutes sans s'arrêter
- Respecter le contrat choisi.

## II. RECUEIL DE DONNEES

### A. La grille d'observation

Comme évoqué dans la partie théorique la motivation peut être évaluée à partir de certains indicateurs. Ces derniers permettent à l'enseignant, en observant ses élèves, de savoir s'ils sont motivés ou non.

Je me suis donc basée sur le travail de Jean Pierre Famose (2002) et Rolland Viau (1994) pour établir une grille d'observation des stratégies d'évitement (Cf. annexe 2 : la grille d'observation). Cette dernière est construite à partir de trois rubriques : le choix du contrat (trop facile ou trop difficile par rapport à leur capacité), l'absence de persévérance (fuit devant la difficulté, abandonne, renonce), la non participation ou tentative de ne pas participer à l'activité proposée (oubli d'affaire, tentative de ne pas passer lorsque c'est son tour).

Ainsi, à chaque séance je compterai le nombre de stratégies d'évitement afin de rendre compte de l'évolution de la motivation.

### B. La grille de suivi

Parmi les indicateurs évoqués dans le cadre théorique se trouve la performance. Cette dernière a été évaluée trois fois : lors de l'évaluation diagnostique, lors de l'évaluation formative et lors de l'évaluation sommative. Les résultats ont été reportés dans une grille de suivi (Cf. annexe 3 : évolution des performances) qui permet de constater deux points :

- l'évolution de la performance par rapport à la situation de référence précédente
- l'évolution de la performance entre le début et la fin du cycle.

### C. Le questionnaire

La motivation étant inhérente à la perception que les élèves ont d'eux même, il semblait important de les interroger à ce sujet par le biais d'un questionnaire (Cf. annexe 4 : le questionnaire). Celui-ci a pour but d'établir le profil motivationnel des élèves en s'appuyant sur les différentes composantes de la motivation.

Le questionnaire élaboré à cette occasion est composé de sept questions dichotomiques (oui/non) afin de limiter le choix des possibles.

J'attribue 1 point à la réponse « non » et 2 points à la réponse « oui » : plus les élèves ont de points plus les déterminants de la motivation sont forts. Par la suite, il s'agira de comparer les résultats obtenus (Cf. annexe 5 : évolution des perceptions) en début et en fin de cycle afin d'attester ou non d'une évolution de leurs perceptions.

Ce questionnaire permet d'avoir une approche chiffrée des sources de la motivation des élèves. Il est alors composé des questions suivantes :

- Afin de rendre compte de la perception de la valeur de l'activité

*Trouves-tu cette activité intéressante ?*

*Trouves-tu cette activité utile ?*

*Penses-tu que cette activité va te servir ?*

- Afin de rendre compte de la perception de compétence

*Te sens-tu capable de courir entre 8 et 12 minutes sans t'arrêter ?*

*Après avoir choisi un contrat de course, penses-tu pouvoir le respecter ?*

- Afin de rendre compte de la contrôlabilité

*Penses-tu être responsable de tes réussites au cours de l'activité ?*

*Penses-tu être responsable de tes échecs au cours de l'activité ?*

## RESULTATS ET ANALYSE

### I. RESULTATS ET ANALYSE DES ELEMENTS SEPARES

#### A. Le choix

Le tableau ci-dessous présente les stratégies d'évitements utilisés par certains élèves, le nombre de ces derniers concernés et ce en fonction des séances.

	GROUPE AFFINITAIRE								GROUPE CONTROLE							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Choix du contrat (trop facile ou trop difficile)	1	NC <sup>1</sup>	NC	NC	NC	1	NC	NC	4	NC	NC	NC	NC	1	NC	NC
Stratégies pour ne pas participer à l'activité	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
Total	1	1	0	0	0	1	0	0	4	1	0	0	1	1	0	0

On observe qu'au cours du cycle les stratégies d'évitement ont été bien plus nombreuses pour le groupe contrôle, qui en compte 7, que pour le groupe affinitaire qui n'en compte que 3.

Cependant, dans les deux groupes on constate une diminution du nombre de ces dernières au fur et à mesure des séances.

Si l'on prend en compte l'intégralité du cycle de course en durée, il est possible d'imaginer que le groupe contrôle était moins motivé que le groupe affinitaire dans la mesure où il comptabilise davantage de stratégies d'évitement.

Cependant, ces dernières ont diminuées dans les deux groupes vers la fin du cycle, ce qui laisse paraître une motivation croissante des élèves. Le groupe affinitaire a donc certainement été motivé plus rapidement du fait d'être en binôme, cependant avec le temps le groupe contrôle est arrivé au même point.

De plus, cette observation reste subjective. En effet, même si parfois il m'a semblé que les élèves utilisaient certaines stratégies d'évitement, cela se base sur mon propre jugement.

---

<sup>1</sup> Non Concerné

## B. La persévérance

Le tableau suivant récapitule les abandons au cours des différentes séances afin de rendre compte de la persévérance, ou absence de persévérance, des élèves.

	GROUPE AFFINITAIRE								GROUPE CONTROLE							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Absence de persévérance	1	1	0	0	1	0	0	0	1	3	0	0	1	3	0	1

Tout d'abord, il semble important de souligner qu'à chaque séance les élèves faisaient, pour la majorité, preuve de persévérance. En effet, dans la séance comptant le plus d'abandons, seulement 4 élèves sur 18 n'avaient pas persévéré. A l'inverse, cela signifie que 77,8% des élèves persévéraient.

On constate également que tous les élèves ont fait preuve de persévérance le jour de l'évaluation sommative.

Enfin, la deuxième séance (courir en s'arrêtant le moins possible) et la sixième séance (évaluation formative) sont celles dans lesquelles les élèves du groupe contrôle ont le moins persévéré alors qu'on ne remarque pas de changement notable pour le groupe affinitaire.

Il est fort probable que les élèves aient davantage persévéré lors de l'évaluation sommative que lors de l'évaluation formative grâce à une motivation extrinsèque. En effet, comme l'explique Pierre Vianin (2006), la motivation se situe alors « à l'extérieur du sujet », l'élève est motivé par « la récompense que lui procure l'activité dans laquelle il est engagé »<sup>1</sup> (p30), ici un bon résultat à l'évaluation.

Lorsque les situations étaient proches de la situation de référence, où il s'agissait à proprement dit de longue durée, les élèves du groupe contrôle étaient plus nombreux à abandonner, ce qu'on ne constate pas pour le groupe affinitaire. On peut donc supposer que la mise en binôme a une influence sur la persévérance, principalement dans un certain type d'activité.

---

<sup>1</sup> VIANIN Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter l'envie d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006. p30.

### C. La performance

Le tableau suivant s'appuie sur les relevés des performances (Cf. annexe 3 : évolution de la performance) des élèves. Il montre alors l'évolution de cette dernière entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, c'est-à-dire entre le début et la fin du cycle de course en durée.

	<b>Nombre d'élèves ayant augmenté leur performance</b>	<b>Nombre d'élèves ayant la même performance (maximum proposé)</b>	<b>Nombre d'élèves ayant baissé leur performance</b>
<b>Groupe affinitaire</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Groupe contrôle</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

On observe qu'il y a autant d'élèves dans le groupe contrôle que dans le groupe affinitaire qui ont amélioré leur performance. D'ailleurs, sur 9 élèves qui avaient la possibilité de faire une meilleure performance que lors de l'évaluation diagnostique, 8 l'ont fait.

De plus, tous les élèves ayant, quelque soit leur groupe, atteint la durée maximum proposée (12 minutes) ont gardé cette performance jusqu'à l'évaluation finale.

Cependant, seul un élève du groupe contrôle a baissé sa performance.

Il semblerait que l'amélioration de la performance ne soit pas liée à la mise en binôme affinitaire des élèves : cette dernière a augmenté pour le même nombre d'élèves quelque soit le groupe.

Aussi, dans la mesure où il s'agit d'un cas isolé, on ne peut imputer la baisse de la performance au fait que l'élève n'appartienne pas à un binôme affinitaire.

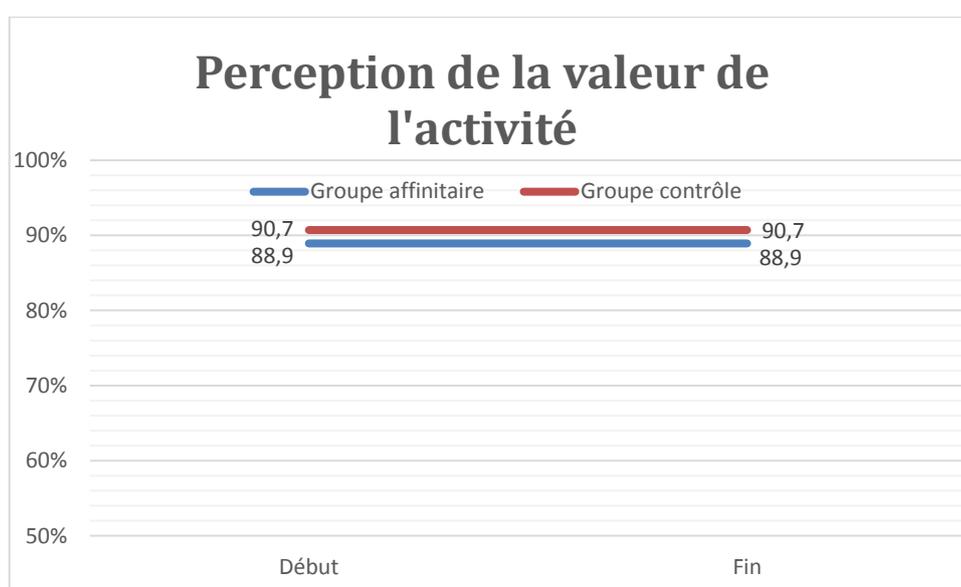
Nous pouvons donc imaginer que l'augmentation de la performance est due principalement à l'entraînement qui a permis aux élèves de s'améliorer au fil des séances.

## D. Les composantes de la motivation

Les tableaux suivants constatent de l'évolution des perceptions des élèves entre le début du cycle et la fin du cycle de course en durée. Ils se basent sur les données recueillies suite aux questionnaires dont les résultats ont été inscrits dans un tableau récapitulatif (Cf. annexe 5 : évolution des perceptions). Ces derniers seront également représentés sous forme de graphiques afin de rendre plus évidentes les diverses évolutions.

### 1. La perception de la valeur de l'activité

	Perception de la valeur de l'activité				
	En points (/54)		En %		
	Début	Fin	Début	Fin	Evolution
<b>Groupe affinitaire</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>88,9%</b>	<b>88,9%</b>	<b>+ 0 %</b>
<b>Groupe contrôle</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>90,7%</b>	<b>90,7%</b>	<b>+ 0 %</b>



De manière générale, les élèves perçoivent plutôt bien la valeur de l'activité dans la mesure où la perception de cette dernière ne descend pas en dessous de 88,9%.

Au départ, les élèves qui sont en binôme affinitaire perçoivent un peu moins bien la valeur de l'activité que ceux du groupe contrôle. En effet, elle atteint 90,7% pour le groupe contrôle contre 88,9% pour le groupe affinitaire.

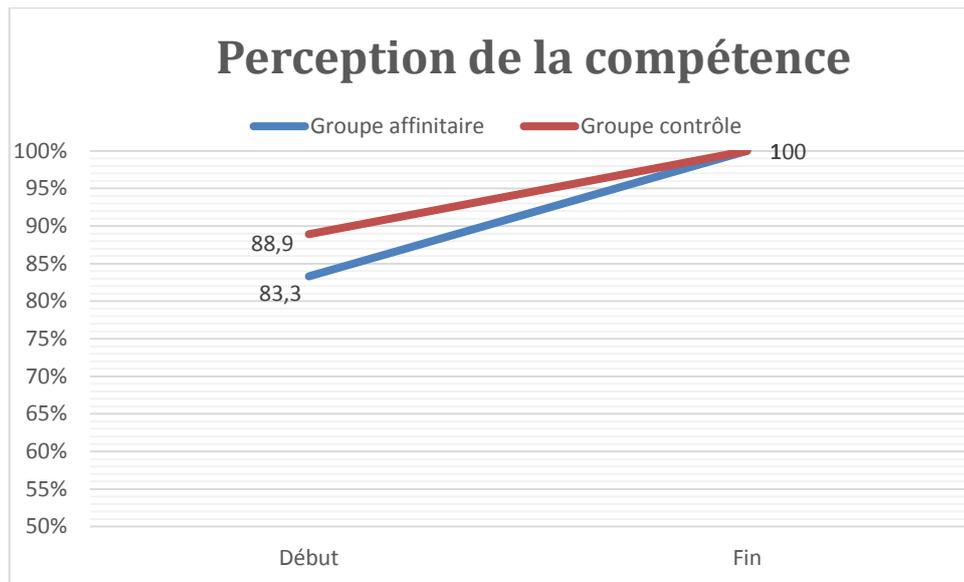
La tendance n'a pas changé en fin de cycle car, pour l'un comme pour l'autre, il n'y a eu aucune évolution.

Bien que les élèves n'aient pas nécessairement donné les mêmes réponses dans les deux questionnaires, la perception de la valeur de l'activité est restée exactement la même dans les deux groupes. Cela se justifie certainement par le fait que, ne voulant pas influencer leur motivation autrement que par la mise en binôme, j'ai choisi de ne pas faire un travail sur l'explicitation de l'intérêt et de l'utilité de cette activité avant de faire passer le questionnaire à la fin du cycle.

Nous pouvons donc observer que le fait d'être seul ou en binôme affinitaire n'influence pas la perception de la valeur de l'activité.

## 2. La perception de compétence

	Perception de la compétence				
	En points (/36)		En %		
	Début	Fin	Début	Fin	Evolution
<b>Groupe affinitaire</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>83,3 %</b>	<b>100 %</b>	<b>+ 20 %</b>
<b>Groupe contrôle</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>88,9 %</b>	<b>100 %</b>	<b>+ 12,5 %</b>



L'ensemble des élèves avait déjà, à l'origine, un sentiment de compétence assez élevé puisque celui-ci était supérieur à 83% dans les deux groupes.

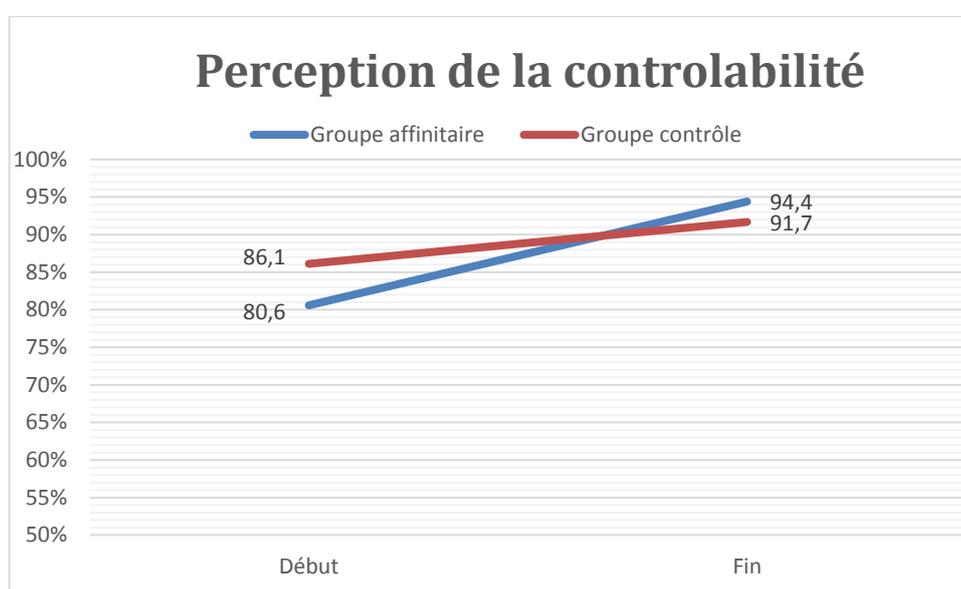
Cependant, celui des élèves du groupe contrôle était plus développé, en début de cycle, que celui du groupe affinitaire. En effet, cette perception atteignait 88,9% pour le groupe contrôle contre 83,3% pour le groupe affinitaire.

En fin de cycle, tous les élèves ont vu leur perception de compétence monter à son maximum : 100%. L'évolution semble plus flagrante pour le groupe affinitaire puisque cette dernière augmente de 20% contre 12,5% pour le groupe contrôle.

Dans ce cas de figure il est difficile d'attribuer l'augmentation du sentiment de compétence à la mise en binôme affinitaire. En effet, que l'élève ait couru seul ou avec l'appui d'un binôme, cette perception a augmenté. Cependant, l'augmentation reste bien plus flagrante pour le groupe affinitaire, ce qui ne nous permet pas d'écarter non plus l'influence de la mise en binôme.

### 3. La perception de contrôlabilité

	Perception de contrôlabilité				
	En points (/36)		En %		
	Début	Fin	Début	Fin	Evolution
Groupe affinitaire	29	34	80,6%	94,4%	+ 17,2 %
Groupe contrôle	31	33	86,11%	91,7%	+ 6,5 %



Au début du cycle, la perception de contrôlabilité était plus importante dans le groupe contrôle que dans le groupe affinitaire puisqu'elle atteignait 86,11% pour les premiers et seulement 80,6% pour l'autre groupe.

En revanche, on note une augmentation bien plus importante de cette dernière pour le groupe affinitaire que pour le groupe contrôle. En effet, alors qu'elle n'augmente que de 6,5% pour les élèves du groupe contrôle, elle augmente de 17,2% pour les élèves du groupe affinitaire qui termine le cycle avec une perception de la contrôlabilité de l'activité supérieure à celle du groupe contrôle.

Pierre Vianin (2006) explique que la motivation d'un élève est particulièrement influencée par la manière dont il perçoit les causes de ses réussites et de ses échecs. Il ajoute que la perception de ces causes est « le fruit d'un jugement que l'enfant porte sur ses résultats »<sup>1</sup> (p39).

Il est donc possible d'imaginer que les élèves du groupe affinitaire, grâce aux feedbacks de leur binôme, ont pu analyser davantage la source de leurs échecs et de leurs réussites. Cela leur a permis de s'attribuer ces derniers, leur laissant par la suite le sentiment de pouvoir contrôler la situation.

---

<sup>1</sup> VIANIN Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter l'envie d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006. p39.

## II. ANALYSE CROISEE

Le sentiment de compétence des élèves, qui est très fort pour chacun d'entre eux, est démontré par les résultats du questionnaire, mais pas seulement : le choix du contrat reflète le même constat. En effet, en regardant la grille avec l'évolution de la performance (Cf. annexe 3 : évolution de la performance) on constate que 5 élèves ont choisi un contrat plus difficile, se sentant apte à le réaliser. Ces élèves qui ont changé de contrat sont relativement bien répartis entre les deux groupes ce qui ne permet, encore une fois, pas d'attester de l'influence de la mise en binômes sur le sentiment de compétence.

De plus, nous savons que plus la perception des élèves est bonne plus ils sont motivés. Si l'on fait un bilan des sources de la motivation, toutes confondues, les deux groupes obtiennent le même résultat : 93,6%. Ainsi, en s'appuyant sur les perceptions on ne peut pas considérer qu'à la fin du cycle les élèves du groupe affinitaire étaient plus motivés que ceux du groupe contrôle. Cependant, si l'on s'appuie sur l'évolution de la perception globale des élèves on constate qu'elle a augmenté de 10,3% pour le groupe affinitaire et de 5,35% pour le groupe contrôle. Ainsi, on constate que la motivation a davantage augmentée pour le groupe affinitaire que pour le groupe contrôle.

Pour finir, la plupart des élèves qui ont abandonné au cours de l'activité avait au préalable annoncé une douleur à la jambe, des baskets différentes de celles qu'ils portent d'habitude ou d'autres motifs pouvant influencer leur performance. Jean Pierre Famose (2002) parle de stratégies d'auto-handicap, plus précisément de « handicaps auto-proclamés »<sup>1</sup> (p11). Ainsi, cela leur permettait de justifier leur abandon et donc une faible performance avant que celui-ci n'arrive. On observe alors un lien de cause à effet entre stratégies d'évitement, persévérance et performance qui laisse entrevoir des possibilités d'actions pédagogiques. En effet, il semble possible, en influençant un indicateur d'augmenter également les autres et donc la motivation des élèves.

---

<sup>1</sup> FAMOSE Jean Pierre, Motivation et apprentissages : *Apprentissage moteur et motivation*, 2002 disponible sur le site : <http://www.ac-poitiers.fr/eps/peda/famose/famose.pdf>, p24.

## DISCUSSION

### I. RETOUR SUR LES HYPOTHESES

La première hypothèse selon laquelle la mise en place de binômes affinitaires augmente la motivation en renforçant la perception de compétence des élèves n'est pas validée, du moins pas entièrement.

Tout d'abord le sentiment de compétence n'est pas le seul indicateur à avoir évolué positivement suite à la mise en binôme des élèves. On ne peut donc attribuer l'augmentation de la motivation qu'à l'augmentation de cette perception.

De plus, on note une grande augmentation de la motivation dans les binômes affinitaires mais on ne peut pas affirmer qu'elle soit entièrement due à ce groupement. En effet, cette dernière augmente également pour les élèves n'ayant pas de binôme, bien que cela soit moins flagrant.

Il semblerait malgré tout que la mise en binôme ait davantage augmenté la perception de la contrôlabilité de l'activité et qu'elle ait limité le nombre de stratégies d'évitement.

Ainsi, sans pouvoir affirmer que la mise en binôme est la cause essentielle de l'augmentation de la motivation, il semblerait qu'elle ait tout de même un impact positif sur cette dernière.

La seconde hypothèse selon laquelle la motivation des élèves qui courent seuls n'augmente pas n'est pas validée.

En effet, on constate pour ces derniers une augmentation de la motivation se traduisant notamment par une augmentation des perceptions que les élèves ont d'eux même, mais aussi une diminution des stratégies d'évitement et une augmentation de la performance.

Cependant, la persévérance reste plus faible que pour les binômes affinitaires, les stratégies d'évitement prennent plus de temps à disparaître et la performance d'un élève a diminué.

Ainsi, en dépit du fait qu'effectivement la motivation augmente, il semblerait que le processus soit plus long et moins flagrant que pour les élèves du groupe affinitaire.

## II. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Tout d'abord, il règne une forte cohésion au sein de la classe. Les élèves qui couraient seuls recevaient donc les encouragements et les conseils de certains élèves en binôme, ce qui a très certainement influencé la motivation des élèves qui couraient seuls. Il aurait pu paraître intéressant de faire courir les élèves qui avaient un binôme à un endroit et les élèves qui couraient seuls à un autre afin d'obtenir des résultats plus objectifs.

De plus, l'échantillon d'élèves n'est pas forcément pertinent dans cette étude pour deux raisons. Tout d'abord il est difficile de généraliser à partir de ce dernier puisqu'il est restreint et n'est donc pas forcément représentatif. De plus, j'ai effectué cette démarche dans une classe finalement déjà relativement bien motivée et dans laquelle le climat de classe est plus qu'agréable, à la fois dans les relations enseignant/élève mais aussi d'élève à élève. Il aurait certainement été plus pertinent de faire cette étude dans une classe difficile avec des élèves davantage désintéressés des activités, notamment en EPS.

Afin de résoudre les deux problèmes précédemment soulevés, une autre option aurait pu être envisageable. En effet, j'aurais pu décroisonner avec une autre classe de CE2, ce qui aurait pu permettre d'avoir un échantillon plus grand et d'alterner les séances entre groupe contrôle et groupe affinitaire.

Aussi, les perceptions des élèves n'étaient pas toujours en lien avec la réalité. Rolland Viau (1994) précise, en effet, qu'il n'existe pas de fausses perceptions puisqu'il s'agit de savoir ce que la personne croit. Cependant, les perceptions peuvent être « réalistes ou irréalistes »<sup>1</sup> (p40). Ainsi, ce phénomène soulève la question de la fiabilité des réponses apportées au questionnaire.

Enfin, j'ai recueilli dans un tableau les stratégies d'évitements des élèves lors des différentes séances. Cependant, avec le recul il me semble qu'un élève qui utilise une stratégie d'évitement ne signifie pas pour autant qu'il n'est pas motivé. Il aurait fallu relever le nom de chaque élève afin de constater si les stratégies étaient régulières et de la part des mêmes élèves. Aussi, la grille d'observation que j'ai utilisée dans ma démarche repose sur un jugement subjectif, ce qui peut biaiser les résultats.

---

<sup>1</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p40

Aussi, en dépit du fait d'avoir précisé que les questionnaires n'étaient pas une évaluation et qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises réponses, il se peut que les réponses données soient malgré tout faussées. En effet, les élèves ont tendance à anticiper le souhait des enseignants et d'écrire la réponse que ce dernier souhaiterait voir afin de lui faire plaisir. Ici, je ne peux affirmer qu'aucun élève n'a répondu en ayant cette idée en tête.

Pour finir des facteurs externes comme la possibilité de choisir différents contrats, la proposition de différentes vitesses, le fait de courir aux cotés d'autres camarades, l'esprit de compétition, la météo, ne sont pas pris en compte dans cette démarche en dépit du fait qu'ils sont susceptibles d'avoir influencé la motivation des élèves. Comme le précise Rolland Viau (1994), « le contexte n'est pas une composante relative à l'élève, mais elle est à l'origine de la dynamique motivationnelle »<sup>1</sup> (p32). Afin d'en savoir plus sur les raisons de l'augmentation de la motivation, sans pour autant poser la question trop directement (afin que les élèves n'anticipent mes attentes), il aurait pu être pertinent de leur demander, dans le dernier questionnaire, ce qui leur avait permis d'être plus performant ou ce qu'ils avaient apprécié.

---

<sup>1</sup> VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. p32

## **CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

### **I. APPORT PROFESSIONNEL**

Tout d'abord, cette démarche m'a permis de relativiser ma pratique. En effet, suite à une séquence d'EPS je pensais que mes élèves n'étaient pas motivés parce qu'ils employaient beaucoup de stratégies d'évitement. Finalement, je réalise que ces dernières n'étaient pas nécessairement représentatives du degré de motivation du groupe classe. J'ai donc pris conscience qu'il était normal de ne pas forcément avoir 26 élèves déterminés à faire une activité en même temps. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas motivés.

De plus, afin de mesurer l'impact de cette étude sur mes compétences professionnelles je me suis appuyée sur le « référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation »<sup>1</sup>.

#### **Connaître les élèves et les processus d'apprentissage**

Au travers du développement et de l'utilisation de certains outils j'ai pu apprendre à connaître davantage mes élèves, leur motivation, leurs perceptions d'eux même.

#### **S'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel**

Grâce à cette démarche, j'ai pu développer mes connaissances scientifiques grâce à des apports théoriques sur la motivation et les groupements qui influenceront ma pratique aussi bien en EPS que dans d'autres domaines d'apprentissage. Pour finir, l'analyse, la remise en question de certains choix que j'ai pu opérés, m'ont permis de développer mon esprit critique, source de la remise en question nécessaire à l'ajustement de toutes pratiques.

#### **Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique**

Cette étude m'a permis de compléter mes connaissances didactiques en EPS, notamment dans la création d'une séquence de course en durée.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Le référentiel de compétences des enseignants*, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013 disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

### **Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves**

Les élèves sont différents sous bien des aspects parmi lesquels le rythme, les capacités, la motivation. Ma démarche repose sur l'envie de pallier aux problèmes de motivation en proposant une organisation motivante pour les élèves les plus désintéressés : le binôme affinitaire. Aussi, afin de respecter les capacités de chaque élève j'ai proposé à ces derniers différents contrats, différentes vitesses de course. Ainsi, j'ai pu explorer quelques moyens de différenciation en course en durée, bien que je les aie restreints afin de limiter l'influence qu'ils pourraient avoir sur les résultats du protocole.

### **Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.**

Afin d'augmenter la motivation des élèves j'ai choisi de miser sur la collaboration et une dynamique d'échanges entre ces derniers. Cette démarche m'a permis d'en observer les bénéfices.

## **II. PERSPECTIVES**

Cette étude a suscité mon intérêt sur de nouveaux points et soulevé de nouvelles questions. Tout d'abord, au début de la séquence, quelques élèves avaient des difficultés à gérer leur course, leur provoquant notamment des points de côté. Cette sensation a entraîné chez certains une véritable panique, jusqu'à parler de « crise cardiaque ». Mon souhait professionnel étant de travailler avec des élèves de cycle 1 ou cycle 2, il m'intéresserait de voir quel travail je pourrais effectuer en amont pour permettre à ces derniers de se connaître davantage afin d'éviter ces situations d'angoisse.

Aussi, il pourrait être intéressant de voir si le binôme affinitaire était le meilleur groupement pour motiver les élèves en course de durée. Différents groupements auraient pu être opérés afin d'observer celui qui augmente le plus la motivation de ces derniers.

Sans pouvoir conclure que la mise en binôme affinitaire est la seule cause de l'augmentation de la motivation des élèves il semble malgré tout qu'elle influence cette dernière positivement. Il serait alors intéressant d'étudier ses effets dans d'autres APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) afin de conforter, ou non, cette théorie.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Sites institutionnels**

Ministère de l'Education nationale, *Bulletin officiel*, n°1, du 5 janvier 2012. Disponible sur [http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes\\_ecole-primaire\\_203587.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf)

Ministère de l'Education Nationale, *Le référentiel de compétences des enseignants*, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013 disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

### **Ouvrages**

DE SINGLY François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin, 2005. 128p.

FAMOSE Jean Pierre. *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin, 2001. 256p

REY Jean Pierre et al. *Le groupe*. Paris : EP&S, 2000. 123p. (Pour l'action).

THILL Edgar. *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. 226p. (Pratiques corporelles).

VALLERAND R. et THILL E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Canada: Editions Etudes Vivantes, 1993. 674p

VIANIN Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter l'envie d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006. 221p.

VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009. 217p.

VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique, 1994. 221p.

### **Sitographie**

DELIGNIERES, Didier. *Les formes de groupement en EPS*, cours magistral, 2012. Disponible sur <http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/cours/les-formes-de-groupement-en-eps-1388090>

FAMOSE Jean Pierre, *Motivation et apprentissages : Apprentissage moteur et motivation*, 2002 disponible sur le site : <http://www.ac-poitiers.fr/eps/peda/famose/famose.pdf>

### **Autre**

Le Petit Robert de la langue française. Dictionnaire de la langue française, 2016.

## ANNEXE

### I. ANNEXE 1 : LE SOCIOGRAMME

PRENOM	+++	++
A	V	U
B	K	Y
C	F	Q
D	E	Q
E	D	T
F	U	C
G	Q	E
H	L	F
I	D	N
J	M	W
K	B	U
L	H	W
M	J	N
N	C	F
O	Y	M
P	D	E
Q	G	C
R	B	N
S	W	P
T	E	D
U	V	F
V	U	A
W	E	N
X	W	O
Y	O	B

## II. ANNEXE 2 : LA GRILLE D'OBSERVATION

	GRUPE AFFINITAIRE	GRUPE CONTROLE
Choix du contrat (trop facile ou trop difficile)		
Absence de persévérance		
Non participation ou tentative		

### III. ANNEXE 3 : EVOLUTION DES PERFORMANCES

Elèves	SR1(diagnostique)	Contrat	SR2 (formative)	Contrat	SR3 (sommative)	Comparaison Début/fin
A	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
D	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
F	12'00	■	09'11	■	12'00	= (max)
H	11'42	■	12'00	■	12'00	+
I	05'40	■	07'36	■	12'00	+
M	04'00	■	12'00	■	12'00	+
N	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
O	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
P	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
Q	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
R	08'00	■	05'12	■	10'50	+
S	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
T	09'19	■	12'00	■	12'00	+
U	10'23	■	09'11	■	11'30	+
V	12'00	■	12'00	■	12'00	= (max)
W	11'44	■	04'27	■	12'00	+
X	08'00	■	04'09	■	07'42	-
Y	10'23	■	08'04	■	12'00	+

## Légende

**SR** : situation de référence

**+** : la performance a augmenté par rapport à l'évaluation diagnostique

**-** : la performance a diminué par rapport à l'évaluation diagnostique

**=** : la performance est la même qu'à l'évaluation diagnostique

**= (max)** : la performance est la même qu'à l'évaluation diagnostique mais ne pouvait être meilleure

 : performance meilleure que la précédente

 : performance moins bonne que la précédente

 : Groupe affinitaire

 : Groupe contrôle

#### **IV. ANNEXE 4 : LE QUESTIONNAIRE**

NOM :

Prénom :

**Trouves-tu cette activité intéressante ?**

Oui                       Non

**Trouves-tu cette activité utile ?**

Oui                       Non

**Penses-tu que cette activité va te servir ?**

Oui                       Non

**Te sens-tu capable de courir pendant 8 à 12 minutes sans t'arrêter?**

Oui                       Non

**Après avoir choisi un contrat de course, penses-tu pouvoir le respecter ?**

Oui                       Non

**Penses-tu être responsable de tes réussites au cours de l'activité ?**

Oui                       Non

**Penses-tu être responsable de tes échecs au cours de l'activité ?**

Oui                       Non

## V. ANNEXE 5 : EVOLUTION DES PERCEPTIONS

	Perception valeur activité Début	Perception valeur activité Fin	Perception de compétence Début	Perception de compétence Fin	Perception de contrôlabilité Début	Perception de contrôlabilité Fin
A	3	6	4	4	4	4
D	6	6	4	4	3	4
F	6	6	4	4	3	4
H	6	5	2	4	4	4
I	6	6	4	4	3	3
M	3	3	2	4	2	3
N	6	4	3	4	3	3
O	6	6	4	4	4	4
P	5	5	4	4	4	4
Q	6	6	4	4	4	4
R	5	5	2	4	3	3
S	6	5	4	4	3	4
T	6	6	4	4	4	4
U	5	5	4	4	3	4
V	4	5	3	4	3	3
W	6	6	3	4	3	4
X	6	6	4	4	4	4
Y	6	6	3	4	3	4

### Légende

: Groupe affinitaire

: Groupe contrôle

**Nadège MIGNOT**

### **MOTIVATION ET BINOMES AFFINITAIRES EN EPS**

L'engagement et la persévérance des élèves dans l'activité reposent essentiellement sur leur motivation. Cette dernière étant cruciale pour les apprentissages, il est important pour l'enseignant d'opérer des choix afin de l'initier et la maintenir chez ses élèves.

Ainsi, le but de ce mémoire est de chercher des solutions pour atteindre ces objectifs lors d'une séquence d'Education Physique et Sportive en CE2. Je me suis donc interrogée sur les conséquences de la mise en binômes affinitaires des élèves, sur la motivation durant une séquence de course en durée. Pour cela différents concepts ont préalablement été explicités tels que la motivation et les groupements.

Mots clés : motivation, groupe, binôme

### **MOTIVATION AND PUPILS IN BINOMIAL AFFINITY IN PHYSICAL EDUCATION**

The commitment and the perseverance of the pupils in the activity mainly lie on their motivation. The motivation is crucial for learning and it is important for the teacher to make choices in order to initiate and maintain it .

So, the goal of this report is to find solutions to achieve these goals during a sequence of physical education in the third year of primary school. Therefore, I wondered about the consequences of gathering binomial pupils with affinity on their motivation during a sequence of lengthy race. In order to do that I introduce some concepts such as motivation and groups.

Key words: motivation, groups, binomial