



HAL
open science

Défi individuel, défi collectif: leviers de motivation et de performance en course de durée au cycle 3 ?

Mélanie Villier

► To cite this version:

Mélanie Villier. Défi individuel, défi collectif: leviers de motivation et de performance en course de durée au cycle 3 ?. Education. 2017. dumas-01702022

HAL Id: dumas-01702022

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01702022>

Submitted on 6 Feb 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.

**UNIVERSITE DE ROUEN
ESPE-ACADEMIE DE ROUEN**

Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2016-2017

DEFI INDIVIDUEL, DEFIL COLLECTIF : LEVIERS DE MOTIVATION ET DE
PERFORMANCE EN COURSE DE DUREE AU CYCLE 3 ?

Présenté par Mélanie VILLIER

Sous la direction de :
LOUVET BENOIT

Remerciements :

En préambule à ce mémoire, j'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire professionnel.

En premier lieu, je tiens à remercier sincèrement Monsieur Benoit Louvet, qui en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire. Il m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

*Mes remerciements s'adressent également à Madame Chloé Fouquer :
Professeur des écoles en cours moyen première année à l'école élémentaire Glatigny. Merci pour sa confiance, sa générosité et son aide apportée lors de la phase d'expérimentation. Merci également pour les précieux conseils qu'elle a pu me transmettre tout au long de cette année.*

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à cette recherche en acceptant d'examiner mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Sommaire :

<i>Introduction</i>	5
I. Cadre théorique	8
1. <u>Définition</u>	8
1.1. <i>Théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, 2002</i>	8
1.1.1. <i>La définition du concept</i>	8
1.1.2. <i>Le climat et les déterminants</i>	9
1.1.3. <i>La motivation intrinsèque</i>	11
1.1.4. <i>La motivation extrinsèque</i>	12
1.1.5. <i>L'amotivation</i>	13
1.2. <i>La course de durée au cycle 3</i>	13
1.2.1. <i>L'activité physique, sportive et artistique</i>	13
1.2.2. <i>Les textes officiels (Lois, circulaires, B.O.)</i>	14
1.2.3. <i>Les objectifs visés</i>	14
1.3. <i>Le défi individuel et collectif</i>	15
1.3.1. <i>La définition du concept</i>	15
1.3.2. <i>Le défi en éducation physique et sportive</i>	15
2. <u>Favoriser la motivation des élèves</u>	16
2.1. <i>La motivation chez les élèves</i>	16
2.1.1. <i>Les conditions de motivations</i>	16
2.1.2. <i>Les moyens de motivations</i>	17
2.2. <i>La motivation en éducation physique et sportive</i>	18
2.3. <i>La motivation par le défi individuel et collectif</i>	19
2.3.1. <i>Son efficacité</i>	19
2.3.2. <i>Le défi individuel, se surpasser soi-même ; le défi collectif, un apprentissage coopératif pour se surpasser</i>	19
3. <u>Motivation et résultat</u>	21
3.1. <i>Les performances</i>	21
3.1.1. <i>Qu'est ce que la performance ?</i>	21
3.1.2. <i>Déterminant de la performance</i>	22
3.2. <i>Les performances en course de durée au cycle 3</i>	22
3.2.1. <i>Les allures et les temps</i>	22
3.2.2. <i>Le projet du défi individuel et collectif</i>	23
4. <u>En résumé</u>	25
5. <u>Problématique et hypothèses</u>	25
II. Méthodologie de l'expérimentation	26
1. <u>La population</u>	26

2.	<u>Les outils et les mesures</u>	26
2.1.	<i>Les types d'outils</i>	26
2.2.	<i>La validité des outils</i>	27
2.3.	<i>La fiabilité</i>	27
2.4.	<i>Les éventuelles précautions</i>	28
3.	<u>Les conditions expérimentales</u>	29
4.	<u>La procédure</u>	29
4.1.	<i>Séance n°1 et n°3 : défi individuel</i>	30
4.2.	<i>Séance n°2 et n°4 : défi individuel</i>	30
4.3.	<i>Séance n°3 et n°1 : défi collectif</i>	31
4.4.	<i>Séance n°4 et n°2 : défi collectif</i>	31
5.	<u>Analyses des données</u>	31
III.	Résultats et discussions	32
1.	<u>Résultats étudiés</u>	32
1.1.	<i>Résultats en situation de non-défi</i>	32
1.2.	<i>Résultats en situation de défi individuel</i>	34
1.3.	<i>Résultats en situation de défi collectif</i>	35
2.	<u>Retour sur l'hypothèse</u>	36
2.1.	<i>Hypothèse 1</i>	36
2.2.	<i>Hypothèse 2</i>	37
3.	<u>Discussions des résultats obtenus</u>	38
3.1.	<i>Explication</i>	38
3.2.	<i>Limites</i>	42
3.3.	<i>Implications professionnelles</i>	44
IV.	Conclusion	46
V.	Bibliographie/Sitographie	48
1.	<u>Bibliographie</u>	48
2.	<u>Sitographie</u>	49
	<i>Annexes</i>	50
	<i>Résumé</i>	58

Introduction

« Sauf, à faillir à sa fonction essentielle, l'école ne peut se désintéresser de la force qui fait cheminer le message vers l'enfant et des motivations qui amènent celui-ci à l'accueillir ». J. Guillaumin (1962). Nous devons favoriser l'engagement des élèves à l'école. Le socle commun affirme que l'élève engagé dans la scolarité, apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. La motivation est le moteur des apprentissages. Sans elle, l'élève n'apprend pas ou peu. Ceci est d'autant plus vrai avec les élèves en difficulté d'apprentissage. Effectivement, ces derniers « ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, leurs nombreux échecs et l'image qu'ils ont aux yeux des autres élèves amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre en contexte scolaire » (Rolland Viau, 1994). « La psychologie de la motivation considère qu'elle a pour tâche de répondre à la question pourquoi quand celle-ci se rapporte au comportement » Baker & Whiting (1992).

La motivation, d'après Fabien Fenouillet & Alain Lieury (1997) est « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance ». Nous pouvons distinguer plusieurs formes de motivation dans le modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée et différents niveaux de celle-ci. Ceci, repose sur la théorie de la motivation autodéterminée de Deci & Ryan (1985, 2000, 2002).

Nous retrouvons trois besoins psychologiques qui sont à la base de la motivation, du bien être et de la performance. « La théorie de l'autodétermination postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation » (Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008).

Nous avons choisi pour ce mémoire de se pencher sur la question de la motivation dans les activités physiques, sportives et artistiques à l'école. Nous évaluerons la motivation des élèves et les déterminants (autonomie, compétence, affiliation).

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines, les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Pintrich & Schrauben, 1992).

L'enseignant, lui, possède un rôle décisif dans la motivation des élèves. En effet, « *les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs **en suscitant l'intérêt des élèves*** » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture). De même, dans le programme d'enseignement de l'école maternelle, la place de la motivation est également soulignée lorsqu'il est dit que « *la mission principale de l'école maternelle est de **donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité*** ». L'enseignant doit donc susciter l'intérêt de l'élève, le motiver, tout en prenant en compte sa diversité (Compétence 4 du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation). Par ailleurs, dans la compétence 6 de ce même référentiel, Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, il est spécifié l'importance de ne pas dévaloriser un élève pour que ce dernier puisse avoir une perception de soi positive. Si cet élève possède une bonne image de lui-même, il sera davantage motivé et se trouvera dans de meilleures conditions d'apprentissages.

La motivation est « un phénomène intrinsèque à l'élève, mais qui dépend en grande partie du milieu dans lequel il apprend » (Rolland Viau, 1994).

En éducation physique et sportive, les déterminants seront présents. L'élève cherchera d'une façon innée à satisfaire ses trois besoins psychologiques autrement dit, l'autonomie, la compétence et l'affiliation.

Parmi les matières enseignées à l'école primaire, l'éducation physique et sportive est une discipline fondamentale. Celle-ci a un véritable impact sur la construction de l'enfant, notamment, sur un point de vue moteur, cognitif, social et relationnel. De nombreuses compétences sont développées au cours de cette discipline (spécifiques à l'activité, générales et transversales). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité. De plus, elle est aussi un remarquable moyen pour lutter contre l'échec scolaire et elle est porteuse de valeurs fondamentales. C'est pourquoi nous ne pouvons, en aucun cas délaissier des élèves démotivés par l'activité et devons trouver des moyens pour y faire face.

Lors de nos interventions, au sein d'établissements scolaires et plus particulièrement au cours des séances d'éducatons physiques et sportives, nous avons souvent entendu des élèves demander à l'enseignant « Pourquoi faisons-nous ça ? ». Aujourd'hui nous aimerions qu'aucun élève ne puisse se poser cette question. Il appartient au professeur de choisir quel type d'enseignement il veut adopter. Cette liberté pédagogique est importante pour la motivation de l'élève.

Effectivement, un enseignement issu d'une démarche traditionnelle n'aura certainement pas les mêmes effets bénéfiques qu'une démarche constructiviste ou socio-constructiviste où l'élève va être acteur de son apprentissage et non passif. Notre choix didactique s'éloigne donc de la démarche traditionnelle. Nous souhaitons que les élèves soient actifs dans leur apprentissage. Pour cela nous avons choisi de se pencher sur la démarche de défi qui relève de l'individuel ou du collectif. Nous partons du principe que le défi quel qu'il soit est un facteur de motivation chez l'élève. Celui-ci va permettre aux élèves de se surpasser eux-mêmes. Et également, de donner un but aux élèves qui n'en possèdent pas sur le moment ou sur l'activité en question. Ils sauront pourquoi ils font ça. Cela nous semble très important pour motiver les élèves et ainsi augmenter leur performance. Au niveau des programmes officiels, il est demandé aux élèves du premier degré de savoir réaliser une performance mesurée (distance ou temps). La « course de durée » est une activité athlétique qui permet de relever des performances mesurées. Cependant, il s'agit d'une APSA très peu motivante aux yeux des élèves. C'est pour cela que nous y sommes davantage intéressés. Cela représente un réel défi que nous sommes prêts à relever.

La démarche de situation de défi permet également de prendre part à une pédagogie différenciée. Chaque élève n'aura pas le même but à atteindre. On évaluera la progression qui sera propre à chacun. Les élèves devront se surpasser eux-mêmes et non atteindre l'« excellence » de la classe. Cela motivera davantage les élèves. Ils seront en capacité de réaliser ses activités et resteront motivés.

Des questions se sont alors posées : Sur quoi pouvons-nous agir afin de motiver les élèves et d'augmenter en conséquence, leur performance dans une APSA ? La performance augmentera-t-elle systématiquement ? Pourquoi certains élèves sont plus motivés que d'autres, d'où provient leur motivation ? Faut-il prendre en compte toutes les motivations pour augmenter la performance des élèves ? Quels outils pouvons-nous utiliser ? Quel défi serait le plus efficace ? Individuel ou collectif ?

Suite à tous ces questionnements, voici la problématique de notre mémoire professionnel :

Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ?

I. Cadre théorique

1. Définition

1.1. Théorie de l'autodétermination Deci & Ryan, 2002

1.1.1. La définition du concept

Pour ce mémoire professionnel, dont la problématique aborde les notions de motivation, de performance et de défi, nous avons décidé de retenir la théorie de l'autodétermination (fig.1) car celle-ci apporte une aide afin de comprendre le comportement des élèves dû à la méthode que nous trouvons plus simple. Il s'agit de la théorie de Deci & Ryan, 2002. Notons que nous n'avons pas uniquement cette méthode à disposition mais également « la théorie des buts d'accomplissement » (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984) et la distinction entre le but de performance et le but de maîtrise de Ames (1992). Les auteurs ne définissent pas les buts avec la même terminologie. Pour Nicholls, il s'agit de différencier l'implication de l'égo, de l'implication dans la tâche. Concernant, Dweck (1986), il s'agit du but de performance et d'apprentissage.

Afin de valider ou non les hypothèses, que nous évoquerons à la fin de cette partie théorique, nous avons décidé de nous appuyer sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) pour deux grandes raisons. Tout d'abord, elle intègre les effets du contexte sur le développement de la personne. L'identification des différents facteurs du contexte social est facilitée et ces facteurs viennent affecter la motivation, comme le soutien à l'autonomie contre le contrôle des parents ou du professeur. Cette théorie ne propose pas une motivation autodéterminée mais différents types de motivation. Nous parlerons d'amotivation (non régulation), de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée, intégrée) et de motivation intrinsèque (régulation intrinsèque). Ceux-ci ont des répercussions importantes sur le développement de la personne.

La théorie de l'autodétermination nous paraît plus précise et plus adaptée à notre expérimentation.

Le schéma ci-dessous permet de comprendre la théorie sur laquelle nous allons nous appuyer tout au long de ce mémoire professionnel.

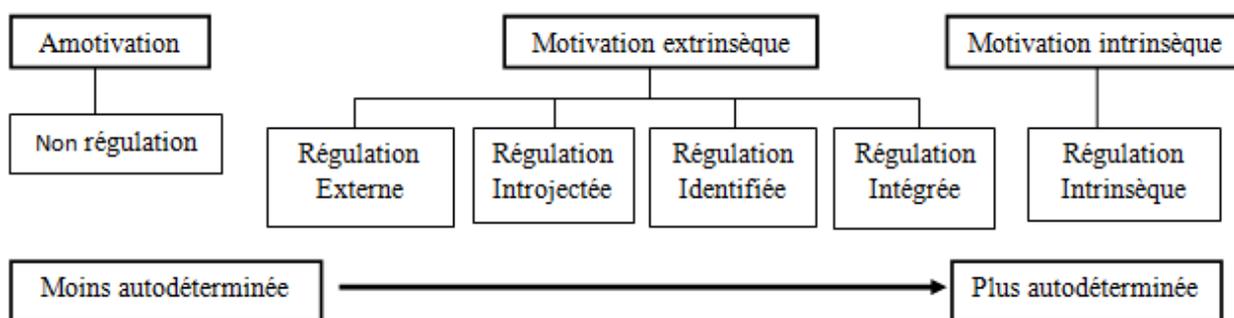


Fig 1 : théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, 2002

Nous avons donc trois types de motivation : la motivation intrinsèque, l'extrinsèque et l'amotivation. Elles seront définies par la suite, dans la partie théorique.

Nous souhaitons amener aux élèves, en cours d'éducation physique et sportive, le plus possible de motivation intrinsèque afin qu'ils améliorent leurs performances en conséquence. Cependant nous allons devoir veiller aux influences négatives qui pourraient agir en notre défaveur.

1.1.2. Le climat et les déterminants

La motivation peut être influencée par le climat motivationnel imposé par le professeur des écoles. Nous retrouvons deux grands climats que nous appellerons : autonomie et contrôlant. Le style « soutenant l'autonomie » (plus proche, plus positif, plus flexible, plus explicatif) entraîne plus une motivation autodéterminée (fig.1) et le « contrôlant » (prendre tout en charge, être plus pressé, motivé par la pression) une motivation non-autodéterminée (fig.1). Exemple avec l'étude en natation (Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, 2001) : « Les comportements contrôlants de l'entraîneur => amotivation, régulation externe et régulation introjectée ».

Les conséquences d'une motivation autodéterminée (fig.1), dont le professeur soutient l'autonomie, chez les élèves sont : une meilleure réussite scolaire, des compétences élevées, des émotions positives, une haute estime de soi, une meilleure compréhension, de la persévérance dans les études et le développement de la créativité. Ce type de climat est bénéfique pour ceux qui le reçoivent et celui (ou ceux) qui le propose(nt) (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner, & Ryan, 2006).

La figure ci-dessous nous permet de faire le lien entre la théorie de l'autodétermination et le climat imposé par l'enseignant. Elle illustre les propos cités précédemment.

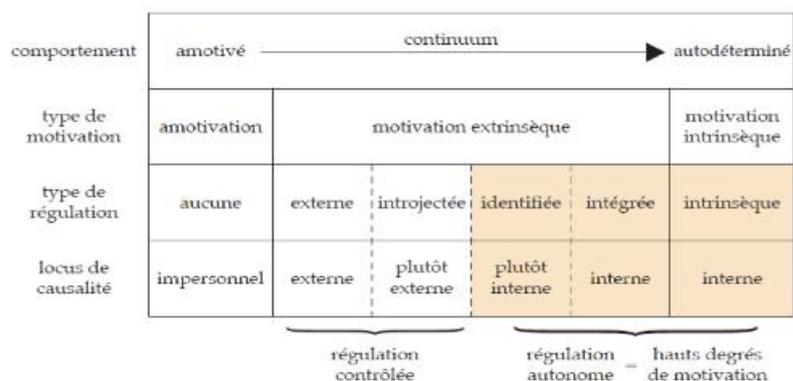


Fig 2 : Perception du climat suivant le continuum d'autodétermination

Cette figure nous montre les variations du type de motivation, de régulation et de perception du locus de causalité suivant leur degré d'autodétermination (Denis, 2006, p.41). Plus le climat sera autonome, plus l'élève sera motivé intrinsèquement. Le schéma ci-dessus, nous parle de « hauts degrés de motivation ».

La théorie de l'autodétermination affirme que la motivation est influencée par les facteurs sociaux (Vallerand, 1997). Ces derniers influencent les trois besoins psychologiques : autonomie, compétence et relation à autrui pour amener une motivation autodéterminée (fig.1). L'autonomie vue précédemment peut être rattachée à un des grands paramètres d'influence. Nous en avons trois, le besoin d'autonomie, le besoin de compétences et le besoin d'être en relation à autrui (l'affiliation).

Le climat se rattachera au besoin d'autonomie. Selon la théorie de l'autodétermination (fig.1), ces trois grands paramètres sont la base de la motivation humaine. L'individu ressent une sensation de bien être lorsque ces trois besoins sont sollicités. Les sentiments d'autonomie et de compétence sont liés à la vitalité et au côté agréable que les sujets vont connaître. De plus, ces deux besoins sont reliés négativement par des symptômes physiques et au taux de leurs affects désagréables. Ces sentiments varient en fonction des variations quotidiennes de bien-être (Sheldon, Ryan & Ries. 1996). Ces derniers ont trouvé que les trois besoins vus précédemment contribuent de façon significative et indépendante aux changements quotidiens du bien-être.

Des recherches ont amené à dire que la motivation autonome, dans le domaine de l'éducation, est en relation positive avec un meilleur apprentissage et un meilleur rendement (Black et Deci, sous presse ; Grolnick et Ryan, 1991), avec une meilleure compréhension de la lecture (Grolnick et Ryan 1987), avec de meilleures attitudes vis-à-vis de l'école et de meilleurs résultats (Miserandino, 1996). D'après un article tiré de la « Revue Québécoise Vol 1, n°2, 2000 », dans le milieu familial, les parents laissant plus d'autonomie sont perçus comme plus attentionnés aux yeux de leurs enfants (Avery et Ryan 1988). Il en est de même dans le milieu scolaire : plus le climat de la classe favorisera l'autonomie, l'affiliation interpersonnelle, la relation à autrui et plus le bien-être chez les élèves augmentera. La tendance à la performance dans les classes est perçue comme négative sur le bien-être. L'article intitulé « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », paru dans La revue française de pédagogie, n°157 en 2006 et écrit par Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouillard, renforce notre argument car il met en évidence que l'autonomie est positive au climat motivationnel contrairement au contrôle, qui lui sera négatif.

Nous allons maintenant aborder les différents types de motivations existantes d'après la théorie de l'autodétermination (fig.1) qui sera influencée par les trois besoins que l'élève cherche à atteindre inconsciemment :

- L'autonomie, le besoin de se sentir à l'origine de ses actions.
- La compétence, le besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches de différents niveaux de difficulté.
- L'affiliation, le besoin de se sentir connecté et supporté par d'autres personnes.

1.1.3. La motivation intrinsèque (fig.1)

Cette motivation renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure.

Nous avons la motivation intrinsèque à la connaissance qui est le plaisir et la satisfaction que l'on ressent lorsque nous sommes en train d'apprendre quelque chose de nouveau, d'explorer de nouveaux mouvements. Elle est associée aux apprentissages, aux émotions positives (Roberts, 1984).

Ensuite, nous avons la motivation intrinsèque à l'accomplissement, ce qui concerne le plaisir et la satisfaction qu'une personne ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou d'essayer de relever un défi difficile. Cette motivation sera d'autant plus importante pour nous car il s'agit de celle que nous visons afin de valider les hypothèses de notre mémoire professionnel. Nous avons l'intention de mettre les élèves en situation de défi afin qu'ils ressentent un plaisir et une satisfaction à la tâche qu'ils auront réussi à accomplir avec persévérance.

Et pour finir, nous avons la motivation intrinsèque à la stimulation qui permet de ressentir des sensations que procure la pratique ou la participation. C'est le plaisir pur, sans recherche de connaissance ou d'accomplissement.

1.1.4. La motivation extrinsèque (fig.1)

La motivation extrinsèque se réfère à l'engagement dans un but non inhérent à l'activité, soit en vue de retirer quelque chose de plaisant, soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant (Deci & Ryan, 1985). La motivation extrinsèque a, par essence, une fonction instrumentale. Nous avons tout d'abord l'identification qui consiste en la régulation d'un comportement par un choix libre de l'individu, qui identifie la raison de son choix. La conséquence est externe et non liée au plaisir et à la satisfaction. Par exemple : Faire librement une activité pour faire comme X.

Ensuite, nous avons la régulation introjectée, l'individu se représente des sources de contingences externes mais la source de contrôle se trouve à l'intérieur de lui. Cette source de contrôle exerce une pression sur la personne. Par exemple : L'individu pratique pour se déculpabiliser de ne rien faire.

Et pour terminer, nous avons la régulation externe qui est le niveau le plus bas de l'autodétermination. L'individu régularise son comportement dans le but d'éviter une punition, d'obtenir une récompense ou de répondre à des contraintes qui lui sont imposé. La motivation extrinsèque est associée aux échecs, abandons, émotions négatives, performances à court terme (Roberts, 1984)

1.1.5. L'amotivation (fig.1)

Elle correspond à un état de non régulation. L'individu ne perçoit plus les liens entre ses actions et les résultats. Il ne contrôle plus, ni les raisons de la pratique, ni les résultats qu'il souhaite obtenir. Il est dans un état de résignation. Il éprouve des sentiments de confusion (Brière & al. 1995). L'individu est dans un état de résignation acquise. Pour illustrer l'amotivation, l'élève aurait cette pensée : « Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport, plus j'y pense, plus j'ai envie d'arrêter ».

L'amotivation est ce que nous souhaitons en priorité faire disparaître chez les élèves pour peu à peu les amener à une motivation intrinsèque.

Plus le choix est fait volontairement, plus la motivation est autodéterminée. Plus le sportif est forcé à pratiquer, moins il est autodéterminé. La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, 2002 (fig.1) est celle que nous utiliserons afin de valider les hypothèses. Nous devons tout de même prendre en compte les différentes influences que nous pourrions rencontrer autrement dit : les déterminants. Plus les élèves seront motivés intrinsèquement et mieux sera leur performance car leur motivation sera autodéterminée. Mais de quelle performance parlons-nous ?

1.2. La course de durée au cycle 3

1.2.1. L'activité physique, sportive et artistique

L'APSA retenue est la « course de durée » : activité athlétique permettant une performance mesurée. La course de durée est une course durant laquelle l'élève est amené à réaliser seul ou en groupe des courses de distances et de durées de plus en plus longues, dans des espaces non standardisés, dans un souci de performance mesurée.

Les ressources sollicitées chez les élèves vont être d'ordre énergétique, ils vont solliciter la filière aérobie. Elles vont également être d'ordre cognitif (adapter l'allure pour courir longtemps, se connaître pour adopter son allure) et affectif (accepter le dépassement de soi, la confrontation aux autres).

Choisir cette APSA est un réel challenge pour nous. Suite à nos expériences professionnelles, notamment en tant que stagiaire ou également en tant qu'élève, nous avons pu observer que cette activité ne faisait pas l'unanimité au sein des différents groupes.

C'est une activité généralement peu motivante ne représentant aucun but pour les élèves. Suite à ce travail professionnel, nous voudrions que tous les élèves y trouvent un sens et un but.

1.2.2. Les textes officiels (Lois, circulaires, B.O.)

Les programmes de janvier 2012 classent l'activité dans la rubrique « connaissances et compétences pour réaliser une performance mesurée ». Elle fait partie des activités athlétiques. Les élèves doivent coordonner et enchaîner des actions motrices caractérisées par leur force, leur vitesse, dans des espaces et avec des matériels variés, dans des types d'efforts variés (différentes allures, rapport entre vitesse, distance, durée), de plus en plus régulièrement, à une échéance donnée, pour égaler ou battre leur propre record. Ils doivent être capables d'identifier, de stabiliser et d'améliorer leur performance. Concernant l'activité propre de la course de durée, en voici les compétences attendues : améliorer sa foulée (amplitude, action combinée bras/jambes) et contrôler sa respiration pour augmenter sa performance ; ajuster sa foulée à ses partenaires (courir à plusieurs dans le cadre d'un contrat collectif, prendre des relais...) ; et courir de 8 à 15 minutes, selon ses possibilités, de façon régulière, en aisance respiratoire. Dans les nouveaux programmes de 2016, les compétences travaillées pendant le cycle sont les suivantes : mobiliser ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible dans des activités athlétiques variées ; appliquer des principes simples pour améliorer la performance dans des activités athlétiques ; utiliser des outils de mesures simples pour évaluer sa performance ; respecter les règles des activités.

1.2.3. Les objectifs visés

Lors d'un module de course de durée, les objectifs pourront être les suivants : développer des repères d'allure extéroceptifs, calculer la VMA, développer ses aptitudes motrices et ses capacités physiologiques, développer son habilité à recueillir des informations et gérer son effort.

1.3. Le défi individuel et collectif

1.3.1. La définition du concept

D'après le dictionnaire Larousse, le défi est l'action de provoquer quelqu'un en combat singulier, à une compétition. Nous parlerons dans ce mémoire professionnel de défi individuel et collectif. Si nous reprenons la définition du dictionnaire, nous pouvons définir le défi individuel comme étant l'action de se provoquer soi-même, d'être en concurrence avec soi et seulement soi. L'élève essaiera de se surpasser. Nous partirons également sur le défi collectif, se surpasser pour soi et pour son équipe en coopérant. Dans le défi individuel comme collectif, le but sera de se surpasser soi-même mais le chemin emprunté sera différent d'un point de vue relationnel. Qu'est-ce que le défi en éducation physique et sportive ? Comment pouvons-nous le mettre en place ?

1.3.2. Le défi individuel et collectif en éducation physique et sportive

Pour illustrer le défi individuel en éducation physique et sportive, nous pouvons partir d'exemples. En course d'orientation, un élève en situation de défi, élaborera un projet et essaiera les jours suivants de faire mieux et d'améliorer ses performances. En course de durée, l'élève annoncera son temps avant de partir. Les élèves se donnent un défi à eux-mêmes avant de commencer la tâche, le défi peut être également de faire un meilleur temps que la semaine précédente. Pour cela, il faut au préalable que les élèves se connaissent, connaissent leurs capacités et leurs corps. Concernant le défi collectif, c'est en coopérant au sein de l'équipe que le projet naîtra, les élèves devront interagir afin de se mettre d'accord sur le chemin qu'ils devront emprunter pour parvenir au but final commun. En course de durée nous prendrons comme séance « la bouteille d'oxygène ». Cette situation vous sera décrite dans la partie méthodologique.

Suite à toutes ces définitions, nous pouvons nous demander par quels moyens motiver intrinsèquement les élèves. Nous savons déjà que nous allons nous appuyer sur la théorie de l'autodétermination (fig.1) afin d'évaluer la motivation des élèves en « course de durée ». Nous pouvons nous demander pourquoi utiliser le défi. Nous allons dès à présent, étudier les conditions et les moyens de motivation.

2. Favoriser la motivation des élèves

2.1. *La motivation chez les élèves*

2.1.1. *Les conditions de motivation*

Dans son article « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », issu de la revue *Correspondance*, Rolland Viau nous présente dix conditions que l'enseignant doit respecter pour rendre une activité motivante pour l'élève. Ainsi, elle doit « être signifiante », avoir une valeur pour l'élève, c'est de cette façon qu'il sera intéressé par elle. Elle doit « être diversifiée et s'intégrer aux autres activités », les mêmes activités répétées quotidiennement sont monotones et donc démotivantes, c'est pour cela que la démarche de projet est plus intéressante car les activités ont un sens et elles se suivent dans une certaine logique, cela accroît donc la perception de la valeur de l'activité pour l'élève. Elle doit également « représenter un défi » : ni trop facile ni trop difficile car dans les deux cas l'élève se démotivera. Dans notre situation, nous utiliserons principalement cette condition. Nous l'exploiterons en situation individuelle puis en situation collective pour trouver la plus performante. L'activité doit également « exiger un engagement cognitif de l'élève », il faut que l'élève réfléchisse à ce qu'il fait, il ne doit pas simplement appliquer une consigne. Cette condition apparaîtra également dans nos situations puisque les élèves, pour relever le défi, pour se surpasser, doivent se connaître et établir un projet. La conscientisation et la verbalisation des procédures employées sont des techniques primordiales à employer par l'enseignant. Il faut aussi que l'activité « responsabilise l'élève en lui permettant de faire des choix », ce qui favorise la contrôlabilité de ses apprentissages. De plus, elle doit « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » pour avoir l'apport de points de vue et de savoirs différents. Il faut également qu'elle ait « un caractère interdisciplinaire », l'élève ne comprendra l'intérêt d'étudier tel savoir seulement si ce dernier est réutilisé dans d'autres disciplines. Enfin, elle doit « comporter des consignes claires » et « se dérouler sur une période de temps suffisante ». En effet, laisser le temps à l'élève de finir son activité l'aidera dans la perception qu'il a de lui-même à pouvoir faire ce qui est exigé de lui.

Comme nous pourrions le voir plus tard, de nombreuses conditions citées par Viau, seront reprises dans notre expérimentation.

2.1.2. Les moyens de motivation

Nous utiliserons le défi, cependant nous trouverons d'autres moyens de motivation qu'il faudra également considérer.

Nous pouvons motiver les élèves par promesse de récompense. Celle-ci peut prendre plusieurs formes, elle peut concerner une bonne note, une coupe, etc. La motivation peut également découler de la punition, autrement dit, par la promesse de mauvaises notes, de rencontrer les parents, etc. Ces motivations ne sont pas propices à une motivation intrinsèque. Les élèves ne vont pas faire l'activité par envie mais par peur de punition ou par joie de l'obtention d'une récompense. Ils la font pour avoir ou pour éviter quelque chose. Ces différents moyens existants entraîneront une motivation extrinsèque (Edouard L. Deci). Il est préférable de motiver les élèves en leur présentant les intérêts, les buts, à pratiquer cette activité. Si les élèves savent pourquoi ils font cette activité, quel en est l'intérêt, cela provoquera une motivation intrinsèque. Les situations de défi présentent un but pour l'élève.

Nous pouvons aussi utiliser l'évaluation comme moyen de motivation. Il en existe de toutes sortes et sous toutes les formes : évaluation diagnostique, formative, sommative, auto-évaluation, évaluation par les pairs, à l'écrit, à l'oral, en observation, différenciée, chiffrée... Le choix de la forme de l'évaluation choisie revient à l'enseignant, chacun a sa façon d'évaluer ses élèves. Cependant, il faut être conscient qu'elle peut jouer un rôle important dans la motivation de nos élèves. Effectivement, par exemple, l'évaluation chiffrée est souvent liée à une motivation extrinsèque de l'élève : avoir une bonne note pour faire plaisir au professeur et aux parents. Ce n'est donc pas forcément pour eux que les élèves travaillent, ils veulent avoir une certaine reconnaissance du travail fourni auprès de leur entourage. Cette notation chiffrée va, par ailleurs, amener une certaine compétition au sein de la classe et une ambiance potentiellement pesante et stressante à la maison car il faudra absolument avoir de bonnes notes. Lorsque l'on opte pour ce genre d'évaluation, il est également rare que les élèves en difficulté atteignent la moyenne. Or, comment rester motivé si on n'est jamais « récompensé » par une bonne note ? L'évaluation peut être un outil positif pour la motivation de l'élève à partir du moment où elle est différenciée et non chiffrée. En effet, la différenciation est primordiale : évaluer un élève en difficulté de la même façon qu'un élève n'ayant pas de besoins particuliers entraîne un échec prématuré et donc une démotivation si cet échec est répété. De plus, on préférera plutôt mettre des commentaires lors des évaluations sur ce qui est acquis et en cours d'acquisition pour se concentrer sur les erreurs et pouvoir remédier à la difficulté.

L'élève aura ainsi une perception de sa compétence moins négative et l'évaluation ne sera plus seulement perçue comme un « contrôle ». L'évaluation sur les situations de défi amène une motivation chez les élèves car elle est propre à chacun. Le but étant de se surpasser, donc de se connaître et non de surpasser les autres ou une moyenne.

2.2. La motivation en éducation physique et sportive

Nous allons maintenant étudier la motivation dans la discipline qui nous intéresse c'est-à-dire l'éducation physique et sportive.

Par expériences professionnelles, les élèves peuvent être motivés par le jeu. Celui-ci est souvent cité dans les nouveaux programmes de l'enseignement de l'école primaire. Le jeu facilite la concentration et son recours à la mémoire. Lors de celui-ci, l'élève est actif et motivé (COMMANDON, F., COLMET, L., CAMBLOR, J., CASADEBAIG, S. Juin 2008).

Il faut cependant rappeler l'article de Rolland Viau et ne pas oublier que le jeu ne doit pas être trop facile (ennui) ni trop difficile (frustration). Dans cette situation, l'enseignant doit également mettre en place une différenciation pédagogique. De plus, le jeu ne peut pas être utilisé dans chaque situation. Il peut connaître certaines limites qui ne seront pas détaillées ici.

Les élèves peuvent également être motivés par comparaison sociale ce qui engendre une motivation extrinsèque « *Je veux faire comme, je veux être comme...* ». Lors de l'activité, l'élève se compare à d'autres. Les raisons sont diversifiées. Tout d'abord, pour être sûr de ses opinions, de ses croyances sur certaines choses, etc. C'est le cas pour la majorité des élèves. L'élève a besoin de la confirmation de ses points de vue par ses pairs. Nous rapprochons la comparaison sociale à un besoin que nous connaissons très bien : l'affiliation. L'élève peut également vouloir se comparer à meilleur que lui ou inversement. La motivation dépendra de l'estime que nous avons de nous. Si l'élève a une forte estime de lui, qu'il soit plus ou moins fort, c'est sûr qu'il y arrivera. Cependant, si l'élève a une faible estime de lui, qu'il soit plus ou moins fort, c'est probable qu'il n'y arrivera pas. La motivation par comparaison sociale est à prendre avec prudence et peut avoir de nombreux aspects négatifs.

Ils seront aussi motivés par l'évaluation. Nous l'avons étudiée précédemment. Si cette dernière est mal menée et mal interprétée, elle sera source de motivation extrinsèque afin « *d'éviter une mauvaise note* ».

Après avoir étudié plusieurs moyens de motivation en éducation physique et sportive, nous allons nous concentrer sur celle choisie pour la réalisation de notre expérimentation.

2.3. Une forme de motivation : Le défi individuel et collectif

Dans le cadre de notre mémoire professionnel, nous avons décidé de s'appuyer sur le défi individuel et collectif afin de motiver les élèves. Nous allons donc étudier leur efficacité et comment nous pouvons les mettre en place dans notre APSA, la course de durée. Nous savons que le défi est un facteur de motivation chez les élèves (Viau) donc nous confronterons les deux types de défi. Nous mettrons en place des séances relevant du défi individuel et d'autres du défi collectif.

2.3.1. Son efficacité

Selon l'article intitulé « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches » écrit par Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouillard en 2006, le défi serait plus efficace si nous donnons la possibilité aux élèves de choisir entre les différentes tâches selon leur niveau d'habileté, leur laisser prendre des initiatives. Lors des séances, sur le défi individuel ou collectif, nous nous sommes appuyés sur ces recherches ainsi que celles de Rolland Viau. Nous pourrions observer que les élèves prennent des initiatives lors des séances de course de durée, ils choisissent leur niveau donc les différentes tâches à effectuer. Ils devront réaliser un projet qui leur sera propre à chacun.

2.3.2. Le défi individuel, se surpasser soi-même ; le défi collectif, un apprentissage coopératif pour se surpasser.

En course de durée, le défi individuel passe par la mise en projet. L'élève doit faire une séance afin de s'évaluer. Il pourra ensuite se fixer un objectif « Je vais courir tant de temps sans m'arrêter à cette allure ». Concernant le défi collectif, nous partirons aussi sur l'idée de projet. Nous utiliserons la situation d'apprentissage suivante : la bouteille d'oxygène.

Par équipe de quatre, à chaque tour, un élève peut se reposer. Le but est que l'équipe fasse le plus de tours possibles. Le défi collectif engendre systématiquement un apprentissage coopératif.

Ce dernier peut être défini comme « une série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir à un produit final » (Panitz, 1999).

Les élèves, au sein même de chaque groupe, devront coopérer pour savoir qui s'arrêtera, qui continuera de courir puis dans quel ordre cela sera effectué.

Les élèves devront se mettre d'accord en interagissant les uns avec les autres. Cela est nécessaire car ils ont pour mission de parvenir au même but final : « courir le plus longtemps possible en ne vidant pas la bouteille d'oxygène ». Ils apprendront à coopérer au travers de ce défi. L'apprentissage coopératif est associé à un travail dans le cadre de petits groupes, où les sujets partagent un but commun, ce qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun (Johnson & Johnson, 1990). Le but commun lors de la séance d'athlétisme en course de durée est « de courir le plus en longtemps possible sans épuiser l'oxygène du groupe ». D'après Johnson & Johnson, la coopération optimise les apprentissages traduits ici par la performance de chacun.

D'après une étude au sein de l'université de Rouen (Amael André, juillet 2012) « Les résultats ont montré que l'apprentissage coopératif permettait davantage (...) la motivation autodéterminée des élèves vis à vis de l'échauffement. ». Cela signifie que si nous choisissons le défi collectif qui engendre un travail coopératif, les élèves seraient motivés intrinsèquement. Afin d'obtenir un travail coopératif, nous devons opter pour des groupes hétérogènes afin qu'ils échangent leurs points de vue, qu'ils confrontent leurs différentes idées afin de parvenir au même but. Les groupes hétérogènes privilégient l'échange. (Alain Baudrit, 2005). D'après Ulric Aylwin « c'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels et qui aident les élèves à renouveler constamment leur motivation ». De ce point de vue là, il serait préférable de privilégier le défi collectif plutôt que le défi individuel afin d'obtenir une situation optimale de motivation. Nous tenons également à souligner que nous parlons de coopération et non de collaboration « même niveau cognitif, statuts équivalents, capables de travailler ensemble dans un but commun » (Dillenbourg, 1999). Les séances mises en place en défi collectif proposent des groupes diversifiés par leur niveau en éducation physique et sportive suite à une observation effectuée par l'enseignant en amont. Les groupes seront également mixtes.

Suite à ces recherches sur les moyens de motivation, à travers d'auteurs (Philippe Sarrazin, Damien Tessier, David Trouillard, Viau, André & Cie) nous avons relevé que les défis individuels et collectifs sont bénéfiques à la motivation autodéterminée. Cependant l'aspect collectif qui amène un travail coopératif se détache de l'individualisme et serait plus motivant.

Cette partie fait émerger la première hypothèse de notre problématique « *Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ?* » : L'élève serait davantage motivé en situation de défi collectif.

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination, nous étudierons la motivation des élèves en course de durée à l'aide de défi. Les études précédentes nous ont permis d'émettre l'hypothèse que le défi collectif serait à privilégier face à la motivation. Nous allons maintenant nous demander si celui-ci amènerait également une meilleure performance face au défi individuel. Cela nous amène maintenant à étudier la relation entre défi et performance.

3. Motivation et résultat

Vallerand et Thill (1993) expriment le lien existant entre motivation intrinsèque et performance : « la motivation intrinsèque, qu'elle soit induite par les conditions contextuelles ou qu'elle corresponde à une disposition de la personne, mène à un apprentissage supérieur et à de meilleures performances ».

3.1. Les performances

3.1.1. Qu'est-ce que la performance ?

D'après Famose (1993) : « La performance, dans le sens restreint où nous l'utilisons, correspond donc au résultat obtenu à la suite de la mise en œuvre de l'activité. Ce résultat est comparé au but de la tâche c'est-à-dire au résultat désiré. Il peut être exprimé en termes d'échec ou de réussite ou bien sous forme de score ». C'est donc, d'après Fleishman (1964) : un « comportement observable d'un individu donné dans une situation donnée à un moment donné ». La performance peut également être « un exploit ou une réussite remarquable dans un domaine ». (Dictionnaire Larousse).

Ces trois définitions dégagent l'idée de l'expression d'un résultat objectivable tourné vers la recherche d'efficacité. En éducation physique et sportive, nous pouvons parler de performance motrice mettant en jeu l'activité corporelle. Il s'agit d'une conduite motrice recherchant l'efficacité par rapport à un but précis.

3.1.2. Déterminant de la performance

La performance renvoie à une production d'une certaine valeur, j'entends ici le fait qu'une performance n'est pas forcément reconnue de la même façon chez tous. Un débutant réalisant une performance ne sera pas nécessairement reconnu par un expert.

C'est pour cela que précédemment, Fleishman (1964) nous parle d'un « moment donné ». Les déterminants de la performance sont diverses et sont propres à chaque individu à une situation donnée et à un moment donné (Fleishman).

C'est ensuite à l'enseignant de mettre en œuvre toutes les conditions favorables (interventions, démarches didactiques, mises en œuvre pédagogiques, matériels, etc.) dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans un processus interne et individuel à partir duquel ils pourront produire des performances. Mais de quelle performance parlons-nous à l'école ?

3.2. Performance en course de durée au cycle 3

Pour réaliser une performance, nous sollicitons des ressources énergétiques, la filière aérobie ; des ressources cognitives : adapter l'allure pour courir longtemps, se connaître pour adapter son allure ; des ressources affectives : accepter le dépassement de soi, la confrontation aux autres.

3.2.1. Les allures et les temps

Un élève de huit à dix ans (CM1-CM2) est capable de courir à une moyenne de huit à dix km/h. Courir à allure régulière est l'un des problèmes fondamentaux chez les élèves. Ils ont tendance à partir trop vite et par conséquent s'arrêter fréquemment. Il faut réaliser des situations d'apprentissage afin que les élèves prennent conscience qu'il s'agit effectivement d'une course longue et que, pour tenir, il ne faut pas partir au maximum de ses capacités.

Au cycle 3 les élèves doivent être capables de courir entre huit et douze minutes. En fin de cycle, ils peuvent atteindre les quinze minutes sans s'arrêter. Courir longtemps sans s'arrêter est également l'un des problèmes fondamentaux chez les élèves.

Dans une optique de situation de défi, nous devons mettre en place des situations proposant des passages de marche. Progressivement les élèves enlèveront des zones de marche jusqu'à leur disparition.

Nous pouvons observer ici que la performance sera observable et mesurable ce qui est donc cohérent dans l'objet d'étude que nous effectuons : il nous sera donc scientifiquement possible d'observer la performance d'une pratique sportive et de se rendre compte d'un quelconque impact du défi individuel ou collectif.

3.2.2. Le projet du défi individuel et collectif

La performance en situation de défi est principalement de se connaître pour faire mieux, pour se surpasser. Cependant, se connaître est aussi l'un des problèmes fondamentaux rencontré par les élèves. C'est pour cela que nous devons faire des situations en amont que l'on nommera situation d'apprentissage. Suite à ces situations, les élèves pourront réaliser un projet dans la situation suivante puisque qu'ils auront pris connaissance de leurs capacités. Nous avons vu précédemment que le défi était source de motivation autodéterminée chez les élèves. De plus, lorsqu'un élève bénéficie de cette motivation, ses résultats n'en sont que meilleurs.

Cependant, les séances proposées en défi collectif amènent une coopération et non une collaboration (Johnson & Johnson 1990, Dillenbourg 1999). C'est-à-dire que les élèves seront dans des groupes hétérogènes, regroupant tous niveaux de pratique. Nous avons fait ce choix pour amener les élèves à coopérer, à s'entraider pour arriver à un même but. De plus, nous avons vu précédemment que l'apprentissage coopératif était bénéfique pour la motivation. En revanche, les « meilleurs » élèves seront sûrement désavantagés au niveau de la performance puisqu'ils devront notamment ralentir pour attendre leur camarade, etc. De plus, d'après Alain Baudrit dans « l'Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », la concurrence chez les élèves seraient un facteur de performance. Or, si nous mettons les élèves en coopération, ils ne seront plus en concurrence mais dans les relations à autrui. Ils ne pourront plus explorer leur performance individuelle mais seront soumis à celle du groupe.

Par ailleurs, au sein des différents groupes, il pourrait y avoir des désaccords qui bloqueraient la discussion notamment dû aux groupes sans affinités.

Cela pourrait provoquer de la frustration chez certains élèves et par conséquent une perte de performance voire même un abandon. Nous pourrions avoir, au sein des groupes, des élèves ne sachant pas coopérer puisque nous ne l'aurons pas véritablement travaillé en amont.

Certains élèves ne sauront pas se remettre en question et valider les propositions des autres. Cela provoquerait une perte de performance au sein de l'équipe. Cette dernière ne pourrait pas fonctionner si nous avons une absence de travail coopératif.

Cela nous amène à la seconde hypothèse, le défi individuel motive moins les élèves mais apporte une meilleure performance.

4. En résumé

Les différentes théories et études précédentes nous démontrent que nous devons privilégier la motivation intrinsèque pour optimiser l'apprentissage et la performance des élèves. Pour cela, plusieurs auteurs affirment que parmi tous les moyens mis en place, les situations de défis permettent d'y accéder. Les élèves seront, par ces situations, plus motivés puisque nous apporterons du sens et de l'intérêt et ils seront ainsi plus performants.

Selon Baudrit, Jonhson, & Jonhson l'apprentissage coopératif serait à privilégier au dépend de l'individualisme afin d'optimiser la motivation chez les élèves. Ces derniers pourront ainsi échanger leurs points de vue, leurs différentes idées, etc. pour parvenir au même but. Cependant, nous avons vu que le défi collectif connaissait des limites concernant la performance.

5. Problématique et hypothèses

La problématique guidant cette recherche est la suivante :

« Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ? »

Le travail effectué en amont sur l'ensemble des travaux, fait émerger les hypothèses suivantes :

Le défi collectif est davantage motivant mais apporte des résultats inférieurs au défi individuel. En conséquent, le défi individuel motive moins les élèves mais apporte une meilleure performance en course de durée.

Pour tester cela, nous allons comparer les performances d'une population d'élèves en course de durée dans deux situations différentes : une situation de défi individuel (2 séances) et une situation de défi collectif (2 séances). Dans chaque situation, les élèves seront soumis à un questionnaire relevant de la motivation et des déterminants. Ces questionnaires seront également soumis aux élèves avant toute situation de séance de défi afin de comparer également les résultats de défi et de non-défi.

II. Méthodologie de l'expérimentation

1. La population

Pour expérimenter la recherche de notre mémoire professionnel, nous allons s'intéresser à une population issue du cycle 3 d'une moyenne d'âge de dix ans et plus précisément, de milieu favorisé d'un point de vue social.

Si notre choix se porte sur ces caractéristiques, c'est dû à l'entrée dans la préadolescence. Les élèves âgés de dix ans sont à la veille d'entrer au collège. Les filles, notamment de milieu favorisé, seront amenées à diminuer le sport, voire à arrêter définitivement par manque de motivation tandis que dans le milieu défavorisé d'un point de vue social, elles continueront et seront toujours autant motivées.

De plus, la population sur laquelle nous allons se baser, sera issue d'un milieu urbain, cela s'inscrit dans la continuité de notre justification précédente.

Nous avons la possibilité d'expérimenter la problématique posée avec deux classes de 24 élèves, du même âge, issus de la même école et en moyenne, tous d'un milieu favorisé. Tous les élèves sont issus de la même ville et plus précisément du même quartier à l'exception de quelques-uns. Cela va limiter les problèmes de fiabilité concernant le public choisi par l'homogénéité de celui-ci. Nous retrouvons également une moyenne concernant les filles et les garçons présents dans ces deux classes. Pour l'expérimentation, nous comptons vingt filles et vingt-cinq garçons entre neuf et onze ans.

2. Les outils de mesures

2.1. *Les types d'outils*

Nous utiliserons des questionnaires afin de valider ou non les hypothèses. Ils seront destinés aux élèves participant aux quatre séances de course de durée. Pour cela, nous aurons besoin de deux questionnaires relevant de la théorie de l'autodétermination afin d'évaluer la motivation et les déterminants. Nous utiliserons les travaux de GILLET, R., ROSNET, E., & VALLERAND, R.J. (2008) concernant le questionnaire des déterminants. Le second sera tiré des travaux de GUAY F., VALLERAND R. J., BLANCHARD C. (2000). Ces questionnaires seront proposés aux élèves trois fois.

Dans un premier temps, avant de commencer toute séance pour avoir un point de départ, une comparaison. Ensuite, ils seront donnés après chaque défi.

Nous utiliserons également l'observation et une fiche de données des performances. Chaque élève aura une fiche et notera à la fin de chaque séance ses performances. Cela nous permettra d'évaluer l'évolution de chaque performance.

Nous avons fait le choix de simplifier les questionnaires. Les élèves avaient donc le choix entre cinq réponses et non sept. Nous avons retenu les réponses suivantes : pas du tout vrai, un peu vrai, moyennement vrai, fortement vrai et complètement vrai. Les questionnaires comportent 16 et 15 items (Cf. Annexe).

2.2. La validité des outils

Pour cela, nous avons décidé de mesurer tous les types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) et de considérer les déterminants (autonomie, compétence, affiliation) qui sont susceptibles d'influencer la motivation des élèves.

2.3. La fiabilité

Le questionnaire proposé sera adapté à l'âge du public rencontré. En effet, les élèves de cet âge sont capable de lire un questionnaire avec leur enseignant puis seuls, comprendre ce qui leur est demandé et répondre directement à des questions simples et ciblées. Cependant, nous avons simplifié l'échelle de un à cinq au lieu d'une échelle allant de un à sept. Le public étant assez jeune, les items ne nous paraissaient pas assez distingués.

De plus ces deux questionnaires ne demandent aucune réponse écrite sous forme de phrase et le vocabulaire utilisé est relativement simple et compréhensible pour des élèves âgés, en moyenne, de dix ans. Ils peuvent se relire et répondre aux questions de manière personnelle et objective.

Nous avons effectué ces questionnaires à trois reprises différentes : avant le début de toute séance, ce qui se traduit par des résultats en absence de défi individuel et collectif. Ensuite nous retrouverons ces questionnaires après les séances de défi individuel et à la suite des séances de défi collectif.

Afin de renforcer la fiabilité des résultats, nous commencerons avec la première classe par les séances de défi individuel en janvier 2017 et nous terminerons en février 2017 par les séances de défi collectif. Avec la seconde classe nous inverserons. C'est ainsi que nous commencerons par les séances de défi collectif et nous terminerons par les séances de défi individuel. En inversant l'ordre des situations de défi entre les deux classes, cela signifie que l'ordre n'a aucune importance et donc que nous gardons une certaine fiabilité dans nos résultats finaux.

Entre les situations de défis (individuel/collectif), nous avons deux semaines qui s'écoulent où les élèves ne pratiqueront pas d'athlétisme avec leur enseignante. Ce choix de pratique réduira le fait d'obtenir une meilleure performance à cause d'une progression en nombre de séances mais permettra d'obtenir une meilleure performance grâce aux situations de défi et à la motivation.

2.4. Les éventuelles précautions

La précaution à prendre durant les questionnaires est la confidentialité des réponses. Nous rappellerons aux élèves que les réponses ne seront dévoilées à personne, seul le professeur aura un regard dessus et qu'il s'agira d'un regard neutre.

De plus, nous devons nous assurer de la bonne compréhension de tous les items par tous les élèves afin de ne pas avoir des résultats mis au hasard. Nous avons aussi des items contenant des négations «Je ne sais pas. Je ne vois pas ce que cette activité m'apporte ». Cela peut induire les élèves en erreur. Il faudra ainsi faire reformuler les élèves en difficultés sur ces items en particulier.

Cela se traduira par la consigne suivante : « Si vous savez pourquoi vous faites cette activité, vous entourez la réponse 1 : *pas du tout vrai*, mais si vous ne savez pas pourquoi, vous entourez la réponse 5 : *complètement vrai*. Vous devez dire si vous êtes d'accord ou non avec ce que la phrase affirme. » Nous rappellerons également qu'ils ont des réponses intermédiaires.

Nous devons aussi prévoir qu'aucune séance d'athlétisme ne sera faite entre les quatre séances sinon les résultats de la performance ne seront pas fiables. Il faudra dès lors prévenir l'enseignante de la deuxième classe et l'enseignante occupant la classe des PES.

3. Conditions expérimentales

Il s'agira d'une condition par comparaison entre une situation de défi individuel et une situation de défi collectif. Le but est d'évaluer la motivation des élèves lorsqu'ils sont en situation de défi et comparer quelle situation sera plus pertinente concernant la motivation. Nous pourrions également comparer les situations de défi et de non-défi.

Nous observerons, par comparaison, si nous obtenons une performance plus élevée dans une des deux situations de défi.

4. La procédure

Afin de répondre à notre question principale, qui est rappelons-nous, la suivante : « **Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ?** », nous avons décidé d'effectuer quatre séances d'éducation physique et sportive.

Ces quatre séances seront présentées aux deux classes en inversant l'ordre. La première classe commencera par deux séances visant l'objectif du défi individuel et finira par les séances visant le défi collectif. Nous inverserons pour la seconde classe.

Lors des séances concernant les situations de défi collectif, nous effectuerons des groupes hétérogènes afin de faciliter l'esprit de coopération. En effet, les groupes hétérogènes amèneront les élèves à des échanges dynamiques. Cela rendra les groupes les plus interactifs possibles (Alain Baudrit, 2005).

Au sein du groupe, les élèves ont le même but « ne pas épuiser la bouteille d'oxygène », ils devront échanger leurs différentes idées et stratégies afin d'y parvenir.

Nous allons maintenant vous présenter les quatre séances qui seront proposées aux deux classes. Nous résumerons les séances et détaillerons les situations d'évaluations qui compteront pour l'étude de notre mémoire professionnel.

4.1. Séance n°1 et n°3 : séance de défi individuel

Cette séance est la première pour la classe n°1 et la troisième pour la classe n°2. Pour une question de fiabilité, nous avons inversé pour les deux classes l'ordre des séances.

Nous commencerons par une situation d'échauffement, puis une situation d'apprentissage et pour finir l'évaluation. Toutes les séances finiront par un retour au calme en classe, un moment où les élèves auront la possibilité de donner leurs avis.

Concernant la situation d'apprentissage, nous mettrons en place un exercice qui permettra de faire prendre conscience aux élèves l'importance de ne pas partir trop vite car ils ne tiendront pas l'allure et se fatigueront plus vite. Cette séance s'intitule « Plus c'est long, plus je ralentis ». Ils effectueront un tour, puis deux tours etc. Nous annoncerons les temps du tour n°1, du tour n°3 puis du dernier tour pour qu'ils prennent conscience qu'ils partent trop vite et progressivement ils ralentissent.

Suite à cet exercice, nous allons vous présenter la situation de défi individuel qui sera repris à la séance suivante. Les consignes passées aux élèves sont les suivantes : *« Je vais vous distribuer une feuille. Vous allez noter votre projet. Vous avez le choix entre trois projets : courir entre 6 et 8 min, entre 8 et 10 min et plus de 10 min. Vous entourez votre choix. Aujourd'hui vous avez sur votre parcours des zones de marche, ces zones vont vous aider à choisir un nouveau projet la semaine prochaine. J'annoncerai toute les minutes le temps à partir de 4 min de course. Lorsque vous avez atteint votre contrat, vous venez noter sur votre feuille le temps exact que je vous donnerai et combien de fois vous vous êtes arrêtés dans la zone de marche. »*

4.2. Séance n°2 et n°4 : séance de défi individuel

Cette séance est la deuxième pour la classe n°1 et la quatrième pour la classe n°2. Nous reprendrons la situation d'évaluation de la semaine précédente. Les élèves devront sur une feuille estimer la durée de leur course et s'ils comptent s'arrêter ou non. Ensuite, les élèves retourneront en classe et répondront aux questionnaires.

Entre les séances précédentes et les séances suivantes, deux semaines se sont écoulées sans séance de course de durée.

4.3. Séance n°3 et n°1 : séance de défi collectif

Les groupes sont définis par le professeur des écoles. Les groupes sont composés de différents niveaux afin de renforcer la coopération.

Cette séance est la troisième pour la classe n°1 mais la première pour la classe n°2. Nous effectuerons le même déroulement que les séances précédentes. Nous commencerons par la situation d'échauffement puis une situation d'apprentissage suivie de l'évaluation et pour finir un retour au calme.

Dès la situation d'apprentissage, les élèves seront avec leur équipe. Ils seront par groupes de quatre. Nous allons reprendre la situation de la séance n°1 « Plus c'est long, plus je ralentis ». Cette situation permettra aux élèves d'étudier les compétences de leurs équipiers pour ensuite élaborer des stratégies. Ils ne devront sous aucun prétexte se séparer de leur équipe.

La situation suivante sera celle reprise lors de la séance suivante. Elle s'intitule « La bouteille d'oxygène ». Par groupes de quatre, les élèves devront choisir un contrat, les mêmes contrats vus en séances de défi individuel. Cela permettra au professeur de comparer les performances et de garder la fiabilité des résultats. Cependant, à chaque tour, un élève de l'équipe aura le droit de s'arrêter dans la zone de marche. Il n'aura pas le droit de s'arrêter deux fois de suite.

4.4. Séance n°4 et n°2 : séance de défi collectif

Au cours de cette séance, nous allons reprendre la situation s'intitulant « bouteille d'oxygène » mais nous allons rajouter une consigne. Les élèves, par groupe de quatre devront définir à l'avance qui va s'arrêter et à quel moment. Cela les incitera à coopérer davantage pour savoir comment courir le plus longtemps possible sans épuiser la bouteille d'oxygène. A la fin de cette séance, les élèves seront de nouveau, confrontés aux questionnaires.

5. Analyses des données

Les effets des différents dispositifs (aucun dispositif/défi individuel/défi collectif) ont été testés avec une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées. Les comparaisons deux à deux entre chaque dispositif en cas d'effet principal significatif ont été effectuées au moyen du test post-hoc LSD (Least Significant Difference).

Les performances en termes de durée et de nombre d'arrêts ont été comparées entre le défi individuel et le défi collectif (ces performances n'ayant pas été relevées en l'absence de dispositif de travail de la course de durée) grâce à un test T de Student pour échantillons appariés.

Le seuil retenu pour l'ensemble des analyses est de 5%.

III. Résultats et discussions

1. Résultats étudiés

1.1. *Résultats en situation de non-défi*

Tableau 1 : Résultat des questionnaires en absence de séance de défi.

	Intrin- sèque	Régula- tion identi- fié	Motivation extrinsè- que	Amotiva- tion	Autonomie	Affilia- tion	Compéten- ce
Moyenne	3,87	4,09	3,14	2,16	3,68	4,27	3,65
Ecart type	1,11	0,953	1,25	1,09	0,92	0,69	0,85

Description

Dans ce début de partie nous traiterons la description des résultats des questionnaires (sur une échelle de 1 à 5) portant sur les motivations ainsi que les déterminants en séance de course de durée et en absence de toute situation de défi.

D'après l'étude des résultats précédents, nous obtenons un niveau modéré pour la motivation intrinsèque avec un écart type d'environ 1,11. Cette dernière renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en absence de récompense extérieure.

Concernant la régulation identifiée, défini dans le cadre théorique par « un libre choix de l'individu qui identifie la raison de son choix d'activité », nous obtenons un niveau modérément élevé avec un écart type d'environ 0,953.

Le niveau est également modéré pour la motivation extrinsèque avec un écart type d'environ 1,25. L'élève est alors motivé dans le but de retirer quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant (Deci & Ryan, 1985).

Nous terminerons avec les résultats de l'amotivation qui renvoient à un niveau modérément faible avec un écart type d'environ 1,09. L'élève tel qu'il est décrit dans la partie théorique, ne contrôle plus, ni les raisons de la pratique, ni les résultats qu'il souhaite. Il est dans un état de résignation.

L'élève cherchera à atteindre inconsciemment trois besoins qui influenceront la motivation chez ce dernier. Nous avons étudié ces trois besoins dans les deux classes utilisées pour l'expérimentation. Voici le descriptif des résultats des questionnaires en absence de séance de défi (sur une échelle de 1 à 5):

Le besoin d'autonomie des élèves renvoi à un niveau modéré avec un écart type d'environ 0,92. L'élève à besoin de se sentir à l'origine de ses actions.

Concernant le besoin d'affiliation des élèves, le niveau est modérément élevé avec un écart type d'environ 0,69. L'élève à besoin de se sentir connecté et supporté par d'autres personnes. Pour finir, le besoin de compétence des élèves obtient un niveau modéré avec un écart type d'environ 0,85. Dans la partie théorique nous définissons ce déterminant par le besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches de différents niveaux de difficulté.

1.2. Résultats en situation de défi individuel

Tableau 2 : Résultat des questionnaires en présence de défi individuel uniquement.

	Intrinsèque	Régulation identifiée	Motivation extrinsèque	Amotivation	Autonomie	Affiliation	Compétence
Moyenne	4,18	4,23	2,37	1,9	3,73	4,39	3,98
Ecart type	1,08	0,90	1,19	1,24	1,15	0,89	1,07

Description

Dans cette partie nous traiterons la description des résultats des questionnaires portant sur les motivations ainsi que les déterminants en séance de course de durée et en présence de défi individuel.

On peut constater que, sur une échelle de un à cinq, nous obtenons des résultats d'un niveau modérément élevé pour la motivation intrinsèque avec un écart type d'environ 1,08. Il s'agit également du résultat concernant la régulation identifiée qui obtient aussi un niveau modérément élevé avec un écart type d'environ 0,90.

En revanche, les résultats que nous avons obtenus pour la motivation extrinsèque atteignent un niveau modérément faible avec un écart type d'environ 1,19. Il s'agit également des résultats de l'amotivation. Nous obtenons un niveau modérément faible avec un écart type de 1,24.

Nous pouvons dire que sur une échelle de un à cinq, les trois besoins citées précédemment atteignent des niveaux modérément élevés avec un faible écart type.

1.3. Résultats en situation de défi collectif

Tableau 3 : Résultat des questionnaires en présence de défi collectif essentiellement.

	Intrinsèque	Régulation identifiée	Motivation extrinsèque	Amotivation	Autonomie	Affiliation	Compétence
Moyenne	4,34	4,37	2,41	1,59	3,93	4,23	4,17
Ecart type	0,90	0,92	1,22	0,87	1,08	0,10	0,83

Description

Dans cette partie nous traiterons la description des résultats des questionnaires (sur une échelle de 1 à 5) portant sur les motivations ainsi que les déterminants en séance de course de durée et présence de défi collectif.

Nous obtenons un niveau modérément élevé pour la motivation intrinsèque avec un écart type d'environ 0,90. Concernant la régulation identifiée, les résultats atteignent également un niveau modérément élevé avec un écart type d'environ 0,92. Les résultats obtenus pour la motivation extrinsèque sont d'un niveau modérément faible avec un écart type d'environ 1,22. Nous terminerons avec les résultats de l'amotivation qui atteignent un niveau faible avec un écart type d'environ 0,87.

Le besoin d'autonomie, d'affiliation et de compétence des élèves atteignent un niveau modérément élevé d'après l'étude des résultats, avec un faible écart type.

2. Retour sur les hypothèses

Suite à la description des résultats obtenus, nous allons les étudier en effectuant le rapprochement entre les différentes hypothèses. Nous allons comparer les trois situations entre-elles : situation de non défi, de défi individuel et de défi collectif.

2.1. Hypothèse 1

« La motivation sera plus élevée en situation de défi collectif qu'en situation de défi individuel et de non défi » est notre première hypothèse à vérifier.

Les résultats concernant les déterminants :

Concernant l'autonomie : il n'existe pas d'effet significatif quelles que soient les conditions expérimentales, $F(2, 76) = 1,54$, *NS*.

Le besoin d'affiliation ressenti par les élèves en course de durée reste stable quel que soient les conditions de pratique, $F(2, 76) = 1,17$, *NS*.

Cependant, il existe un effet significatif concernant le besoin de compétence, $F(2, 76) = 9,25$, $P < .001$. Les élèves ont un sentiment de compétence qui diffère selon les conditions de pratiques. Pour préciser, le sentiment de compétence des élèves est significativement plus élevé dans les deux conditions de défis que dans les situations de pratique de course de durée sans défi.

Notons également une petite hausse de motivation pour le défi collectif. Cette hausse se voit par étude graphique et non par les chiffres.

Les résultats concernant les régulations de motivation :

Nous obtenons un effet significatif des conditions expérimentales concernant la motivation intrinsèque, $F(2, 80) = 5,86$, $P < .01$. La motivation intrinsèque des élèves est plus forte dans les deux conditions de défis qu'en absence de celui-ci. Visuellement nous pouvons percevoir qu'elle est plus forte en situation de défi collectif mais non statistiquement.

Les résultats de la régulation identifiée permettent d'obtenir un effet significatif, $F(2, 80) = 3,22, P < .05$. En effet, la régulation identifiée est significativement plus élevée en situation de défi collectif que lors des situations où il n'y a pas de défi. En revanche, les niveaux de régulation identifiée sont identiques entre situation de défi individuel et en absence de défi.

Nous obtenons également un effet significatif concernant la régulation externe, $F(2, 80) = 8,51, P < .001$. La régulation externe est significativement plus faible dans les situations de défi que lorsqu'il n'y a pas de défi.

Et pour finir, nous obtenons aussi pour l'amotivation un effet significatif, $F(2 ; 80) = 8,17, P < .001$. Afin d'être plus précis dans les explications, nous pouvons affirmer que les degrés d'amotivation sont significativement plus faibles en situation de défi collectif qu'en situation de défi individuel et en absence de défi. L'amotivation est identique entre la situation de défi individuel et sans défi.

Nous pouvons affirmer que notre première hypothèse est partiellement validée.

2.2. Hypothèse 2

« La performance sera plus élevée en situation de défi individuel qu'en situation de défi collectif et en absence de défi » est ma seconde hypothèse à vérifier.

Tableau 4 : Résultat des performances en présence de défi (*en seconde*).

	Durée de course en présence de défi individuel	Durée de course en présence de défi collectif	Nombre d'arrêt lors du défi individuel	Nombre d'arrêt lors du défi collectif
Moyenne	1519,75	1553,45	1,74	2,88
Ecart type	325,136	324,145	1,941	2,280

Description du tableau :

Nous obtenons une moyenne d'environ 25 minutes et 32 secondes (25,33) en course de durée en présence de défi individuel avec un nombre d'arrêts d'une moyenne de 1,74.

Nous obtenons une moyenne d'environ 26 minutes et 29 secondes (25,89) en course de durée en présence de défi collectif avec un nombre d'arrêt d'une moyenne de 2,88.

Les résultats ne nous montrent pas de différences significatives en termes de performances, $t(43) = 0,41$, NS. Les élèves parcourent le même temps en situation de défi individuel et en situation de défi collectif.

Cependant, l'analyse indique un effet significatif concernant le nombre d'arrêts, $t(42) = -3,52$, $P < .001$. En effet, le nombre d'arrêts est plus élevé en situation de défi collectif qu'en situation de défi individuel.

Nous n'avons pas pu comparer ces séances de défi à une séance de non-défi. En revanche, les études précédentes nous ont montré que les situations en présence de défi sont davantage motivantes et par conséquent qu'elles améliorent la performance. Nous pouvions donc nous en dispenser en sachant que notre objectif principal était de comparer les deux séances de défi afin d'évaluer la meilleure en terme de motivation et de performance.

Nous pouvons affirmer que la seconde hypothèse est partiellement validée.

3. Discussions des résultats obtenus

3.1. *Explication*

Suite à la problématique posée, « Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ? » les hypothèses que nous devions valider étaient les suivantes : le défi collectif est davantage motivant mais apporte des résultats inférieurs au défi individuel. Par conséquent, le défi individuel motive moins les élèves mais apporte une meilleure performance en course de durée.

Suite à ce travail, nous pouvons affirmer que les hypothèses sont partiellement validées. Dans cette dernière partie, nous allons analyser les résultats, nous questionner sur la signification de ces derniers ainsi que les différentes raisons qui peuvent les expliquer.

Nous pouvons commencer par nous poser la question suivante : pourquoi les élèves se sentent-ils plus compétents en situation de défi collectif qu'en situation de défi individuel et de non défi ?

La première possibilité qui expliquerait ces résultats serait que les élèves auraient un manque de confiance en eux. La cohésion de groupe effacerait ce manque de confiance car ils pourraient s'appuyer sur les autres, s'entraider, etc. Ils ne penseraient plus par eux-mêmes mais pour le groupe. Ce résultat pourrait donc s'expliquer par un certain effet de facilitation sociale.

La seconde possibilité renverrait au choix de l'enseignant. Nous avons choisi d'effectuer des groupes hétérogènes. Cela a pu augmenter le sentiment de compétence chez certains élèves, en sachant que dans le groupe, certains auraient pu penser qu'il y avait moins « fort » qu'eux. Cela pouvait les rassurer. Pour les élèves justement en difficulté, le fait d'être avec des élèves qu'ils trouvaient plus performants, a pu leur redonner confiance en eux. Puis, être dans un groupe hétérogène engendre des conflits socio-cognitif ; cela permet d'échanger des idées, des solutions et d'en recevoir. Ce sont des idées que nous n'aurions certainement pas eu seuls.

La troisième possibilité qui expliquerait ces résultats serait la situation en elle-même, choisie par l'enseignante. Les élèves avaient le choix de s'arrêter pratiquement à chaque tour, dû à la consigne de la bouteille d'oxygène.

Cela a pu renforcer le sentiment de compétence chez les élèves en difficultés puisqu'ils savaient qu'ils avaient le droit de s'arrêter. Cela faisait partie de la consigne. Ils s'en sentaient donc plus capable.

De plus, nous avons observé au cours des séances du défi collectif, que les élèves « non en difficultés », ne voulaient pas s'arrêter afin de laisser place aux élèves « en difficultés ». Le fait de ne pas s'être arrêté aurait augmenté le sentiment de compétence chez ces élèves notamment par comparaison avec ceux justement qui s'arrêtaient.

Nous pouvons également justifier ce choix par la rétroaction verbale (Deci, 1981). Tout au long des séances sur le défi, l'enseignant encourageait ses élèves. Cependant lors du défi collectif, il n'était plus le seul. Les élèves, au sein de leur groupe, recevaient des encouragements. Ces derniers étaient absents lors du défi individuel. En étudiant l'article de Deci (1981), nous avons relevé que la rétroaction verbale venait renforcer la confiance qu'une personne peut avoir en elle-même. Elle lui donne un sentiment de compétence et de volonté.

Par expériences personnelles, lorsque nous courrons à plusieurs, le sentiment de compétence augmente pour certains si et seulement si nous connaissons l'ensemble des coureurs ainsi que leur niveau.

De ce fait, si nous savons qu'un coureur est moins performant que nous, on se sentira plus compétent. En revanche, et cela serait une limite, si nous sommes dans le cas contraire, avec un groupe de coureurs qui est plus performant que nous, notre sentiment de compétence baissera. C'est à ce moment précis, que nous faisons intervenir des variables afin d'éviter la comparaison sociale apportant des effets négatifs sur la motivation et la performance. Dans les situations mises en place précédemment, nous avons utilisé la bouteille d'oxygène.

Nous expliquerons ensuite pourquoi nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs concernant la motivation intrinsèque et la régulation externe entre les deux situations de défis. Dans la partie théorique concernant les conditions de motivation, nous avons parlé des travaux de Rolland Viau. Ce dernier affirme que la situation proposée aux élèves doit représenter un défi. Celui-ci, quel qu'il soit individuel ou collectif, motivera les élèves. La seule précision apportée par Rolland Viau est qu'il ne soit ni trop facile, ni trop difficile. Ces travaux expliqueraient pourquoi nous avons une différence entre les situations de défi et de non-défi. Mais, cela expliquerait également le fait que nous n'avons pas de résultats significatifs entre les deux situations de défis.

De plus, les travaux de Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouillard en 2006, nous affirment que le défi serait plus efficace si nous donnons la possibilité aux élèves de choisir entre les différentes tâches selon leur niveau d'habileté, leur laisser prendre des initiatives.

Les deux situations de défis mises en place, proposaient ces dernières possibilités aux élèves. Cela aurait davantage lié les deux situations de défis et par conséquent, masquer les différences entre les deux situations de défis. Ceci expliquerait des résultats non significatifs entre les deux situations de défis. Aurions-nous dû différencier plus les situations entre-elles ? Cela serait une limite à étudier.

Nous avons vu dans les résultats précédents que la motivation identifiée est plus élevée en présence de situation de défi collectif qu'en situation de défi individuel et de non-défi. Dans la partie théorique, nous définissons la motivation identifiée comme étant la régulation d'un comportement par un choix libre de l'individu, qui identifie la raison de son choix. (Deci & Ryan, 1985). Au cours des séances de défi collectif, les élèves peuvent facilement identifier leur choix dû au travail coopératif que ces situations apportent. A l'inverse les séances de défi individuel diminuent les multiples raisons qui pousseraient l'élève à effectuer cette tâche. Le défi collectif offre des raisons supplémentaires face au défi individuel. Cela a permis aux élèves de trouver plus de causes afin de justifier leur action.

Afin de continuer notre questionnement sur les résultats obtenus, nous pouvons nous demander pourquoi les élèves sont plus amotivés en situation de non-défi et de défi individuel qu'en situation de défi collectif ?

Lors des séances relevant du défi collectif, les élèves percevaient plus l'intérêt de la tâche dû à la réflexion autour de l'activité qui s'engageait entre eux. Ils pouvaient ainsi parler, échanger, coopérer, de mettre d'accord, confronter leurs idées, etc. Les travaux de Rolland Viau viennent renforcer l'idée précédente. Effectivement, pour rendre les situations motivantes aux yeux des élèves, elles doivent « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » pour avoir l'apport de points de vue et de savoirs différents.

Au sujet des résultats sur la performance des élèves en course de durée, nous avons essentiellement cherché à comparer les situations de défi individuel et les situations de défi collectif. Effectivement, les études étudiées menées précédemment nous ont démontré que les situations de défi étaient plus favorables à l'augmentation de la performance à l'inverse des situations de non-défi.

En sachant que la motivation chez les élèves était identique quelle que soit la situation de défi, nous avons eu des résultats non significatifs. Cependant, nous pouvons nous demander si, à long terme, nous aurions obtenu des résultats significatifs.

Le défi individuel est défini dans ce mémoire professionnel comme étant l'action de se provoquer soi-même. Ils étaient en concurrence avec eux-mêmes, ils devaient faire mieux que la semaine précédente. Tous ont atteint cet objectif. Cependant, nous pouvons nous demander si inconsciemment, ils n'étaient pas également en concurrence avec les autres ?

Cela engendrerait une comparaison sociale et une certaine compétition ce qui aurait un impact négatif sur les performances des élèves. Selon Butera, Darnon, Buchs et Muller (2006), les situations de compétition procurent une focalisation de l'élève sur les performances de ses camarades au détriment de la tâche à effectuer. Le fait de se comparer nous ferait accomplir de moins bonnes performances. Certains auteurs, dont Darnon, Buchs et Butera (2006) avancent même que la compétition a souvent des effets négatifs sur la réalisation d'une tâche.

3.2. Les limites

Au cours de la réalisation de ce travail professionnel, nous avons rencontré quelques difficultés et obstacles. Cela nous amène à se questionner sur certaines limites concernant les hypothèses émises.

Nous avons réussi à obtenir des résultats significatifs. Ces derniers ont validé partiellement nos hypothèses. Cependant, afin d'obtenir plus de résultats, il aurait été peut être plus judicieux de choisir un plus grand nombre de classes. Tout nous laisse croire que si une troisième classe était intervenue et si on avait intégré des séances de non défi, nous aurions eu des résultats significatifs concernant les performances. Nous aurions pu commencer avec une première classe sur une séance de non défi, puis une seconde sur une séance de défi individuel et pour finir une troisième sur une séance de défi collectif. Une classe de plus signifie une augmentation du nombre d'élèves participant à l'expérimentation. Lorsque nous avons effectué ces séances, des élèves ont été absents, blessés ou ont même déménagé, cela supprimait automatiquement un sujet. Cependant par manque de temps nous ne pouvions pas demander à trois classes de participer à l'expérimentation. De plus, en utilisant deux classes, nous répondions à notre objectif principal.

Dans les limites de ce mémoire professionnel, une autre question se pose. Dans la durée, n'avons-nous pas besoin des deux formes de motivations ? Si nous pouvions combiner la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque cela reviendrait à dire que nous avons besoin de l'entraide, de la relation à autrui pour l'estime de soi mais également de concurrence envers nous-mêmes essentiellement, pour être performants.

Si nous avons eu la possibilité et fait le choix d'effectuer plus de deux séances par défi, aurions-nous eu des élèves démotivés en défi collectif ressentant le manque de concurrence personnelle ? Par expérience personnelle, la concurrence est quelque chose de primordial dans la motivation en course de durée. Mais cela ne suffit pas à long terme. Le risque étant également de ne plus vouloir se comparer qu'à soi même mais aussi de se comparer aux autres. Devons-nous faire une combinaison de la motivation intrinsèque et extrinsèque ?

Certains élèves de la deuxième classe, lors de la seconde séance de défi collectif sont venus nous questionner : « Quand pouvons-nous courir seul ? » ou « Nous ne voulons plus courir avec notre équipe car certains n'avancent pas ». Ces élèves ne savaient finalement pas jusqu'où ils pouvaient aller personnellement. Ils n'étaient ni en concurrence avec eux même, ni avec d'autres. Ce questionnement nous fait nous interroger sur le défi collectif et nous laisse croire que nous avons besoin d'une combinaison des deux.

A la suite de l'expérimentation, nous nous sommes questionnés sur la personnalité des élèves. Ont-ils tous les mêmes besoins et ont-ils tous vécu les situations de la même façon ? Quelles différences pouvons-nous avoir entre un élève en difficultés et un élève plutôt performant en course de durée ?

Lors des séances observées sur les situations de défi collectif, les élèves ayant des « facilités », entraînaient les élèves en difficultés vers de meilleures performances. En revanche, lors du défi collectif, les élèves ayant des facilités se voyaient ralentir pour attendre les élèves en difficultés. Cela les a contraints à réduire leurs performances. De plus, ces élèves ayant des facilités ont eu une baisse de motivation. Cela ne concerne pas tous les élèves. Nous avons constaté que cela ne touchait qu'un petit groupe d'élèves, essentiellement ceux n'ayant pas l'esprit d'équipe, l'esprit d'entraide. Cela pourrait poser un problème de motivation et de performance chez les élèves «performants ».

Nous avons observé dans un groupe d'élève, une difficulté d'entente due à cet écart d'hétérogénéité et aux affinités qu'ils n'avaient pas entre eux. Un autre questionnement émerge soudainement :

Nous pouvons nous questionner sur les groupes homogènes et hétérogènes. Aurions-nous dû mettre les élèves par groupes selon leurs affinités ? Aurions-nous dû faire des groupes par niveaux de course ? Quelles conséquences sur la motivation et la performance ?

Réaliser des groupes homogènes n'aurait pas répondu à notre objectif principal. Afin de coopérer dans les situations de défi collectif, les groupes hétérogènes sont indispensables.

Ils permettent de dynamiser les échanges et de rendre les groupes les plus interactifs possible. (Jonhson & Jonhson, 1980) Si nous avions eu des groupes homogènes, cela aurait réduit les conflits mais aurait procuré une absence totale d'échanges. Le conflit peut être considéré comme négociation au sein du groupe, l'objectif d'un groupe hétérogène étant de créer des désaccords afin de négocier et coopérer pour parvenir au même but final.

Nous souhaitons également aborder la ressemblance entre les deux situations de défi. Cependant si nous avons eu trop de différence, nous aurions perdu en fiabilité. Il était important que la seule variable entre les deux situations soit l'aspect social (individuel ou collectif). Ce choix a engendré des résultats non significatifs concernant la régulation de la motivation.

3.3. Implication professionnelle

La posture de l'enseignant a un rôle primordial sur la motivation des élèves. Les travaux de Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, (2001) affirment l'idée précédente. Selon ces auteurs, un comportement contrôlant de l'enseignant engendrerait de l'amotivation, une régulation externe et introjectée. Les séances proposées pour l'expérimentation, nous amenaient à une posture motivationnelle. Cette dernière se traduit par l'adoption d'un comportement « soutenant l'autonomie ». En ayant cette attitude, motivante et encourageante, cela a renforcé la motivation chez les élèves. Nous avons adopté un comportement « soutenant l'autonomie » car les élèves devaient mettre en place un projet propre à eux même, ils étaient libre de faire des choix, libre de proposer d'autres solutions etc.

Ils étaient en autonomie face à leur tâche mais le professeur était présent et n'hésitait pas à encourager les élèves afin qu'ils réussissent leur défi. Il suffisait de dire « encore un tour et ton défi est réussi » pour qu'ils repartent. Puis, à partir de quatre minutes de course, nous annonçons aux élèves le temps.

D'après Edouard L. Deci (1981): « Les compliments ont un effet favorable sur la motivation intrinsèque ». Il démontre que nous récompensons chaque étudiant pour sa bonne réponse par « C'est très bien, tu as vraiment couru longtemps » la motivation intrinsèque de l'élève augmenterait considérablement. Lors de notre expérimentation, nous avons adopté ce comportement.

De plus, nous avons choisi un terrain relativement court. Les élèves effectuaient un tour complet entre quarante-cinq secondes et une minute. Ce choix a permis aux élèves de ne pas se décourager avant de repartir pour un tour. Qui ne s'est jamais dit « encore un tour et j'arrête » puis a finalement continué ? Ce choix est un autre facteur à considérer dans la motivation des élèves lors de cette expérimentation. L'environnement joue également un rôle très important chez la motivation de l'élève.

Nous avons choisi un terrain en extérieur de l'école, un terrain d'athlétisme où nous avons de l'espace. Le fait d'être en hiver n'a visiblement pas eu d'impact sur l'aspect motivationnel de l'élève.

IV. Conclusion

La motivation est ancrée dans les programmes officiels de l'école primaire. Les enseignants utilisent différentes stratégies d'enseignement tout au long des apprentissages. «Motiver les élèves constitue l'un des plus grands défis de l'enseignant actuellement » (B.André, 1998). Leur premier défi est d'entretenir la motivation des élèves et en permanence se poser la question suivante : comment amener nos élèves à être actifs et aux commandes de leur propre démarche d'apprentissage ? Pour Claparède, «pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire». En d'autres termes, l'enseignant doit amener les élèves vers une motivation intrinsèque. Il faut capter leur attention, leur intérêt et montrer ce que peut apporter cette activité. Pour y parvenir nous devons mettre en place des situations propices à la régulation intrinsèque. De nombreux auteurs ont démontré que si nous mettions les élèves en situation de défi, cela permettrait de favoriser une motivation propre à l'élève.

Ces différents travaux m'ont orienté vers la problématique suivante : Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ?

D'après Jonhson & Jonhson (1999), l'apprentissage coopératif optimise les apprentissages des élèves. De plus, Ulric Aylwin (1994) affirme que « le travail en équipe peut être source de motivation ». Pour lui, « c'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels et qui aident les élèves à renouveler constamment leur motivation ». Suite à l'étude de ces travaux, il serait préférable de s'orienter vers une situation de défi collectif. Cependant nous avons aussi besoin de nous mesurer à nous-mêmes et inconsciemment aux autres. Ce besoin nous pousse à être plus performants et à dépasser nos limites. Nous privilégierions ainsi le défi individuel.

C'est avec cet ensemble d'information que nous avons émis l'hypothèse suivante : Le défi collectif est davantage motivant mais apporte des résultats inférieurs au défi individuel. En conséquent, le défi individuel motive moins les élèves mais apporte une meilleure performance en course de durée.

Afin de vérifier les hypothèses émises précédemment, nous avons réalisé l'expérimentation sur deux classes issues de l'école primaire et plus précisément du cycle 3. Chaque classe commençait par la situation de défi individuel ou par celle de défi collectif. Nous avons ensuite comparé les performances entre défi individuel et collectif. A la fin de chaque situation, nous avons soumis tous les élèves à deux questionnaires portant sur la régulation motivationnelle et sur les déterminants. Ce questionnaire a également été proposé aux élèves avant toute situation afin d'avoir un regard et une comparaison sur des situations de non-défi.

Suite aux résultats, nous pouvons affirmer que les hypothèses sont partiellement validées. Les élèves se sentent davantage compétents en situation de défi collectif. Ils sont davantage motivés intrinsèquement lors des séances de défi plutôt qu'en absence de défi. Nous n'avons pas constaté de résultats significatifs entre les deux défis. Nous avons cependant constaté qu'ils sont davantage amotivés en absence de défi et en défi individuel plutôt qu'en situation de défi collectif. Nous n'avons pas observé de résultats significatifs concernant la performance, en dehors du fait que les élèves s'arrêtaient plus souvent lors du défi collectif. Suite à ces résultats, plusieurs explications ont été envisagées.

Nous concluons ce mémoire professionnel par un avis plus personnel. La rédaction et la mise en œuvre de ce travail fut d'un grand intérêt professionnel tant par la richesse des travaux étudiés que par l'expérimentation mise en place. Nous pouvons affirmer que l'objectif de ce mémoire est atteint. Notamment suite à la rencontre d'une mère d'élève annonçant les propos suivants : « Lorsque ma fille est revenue du cours d'éducation physique et sportive, elle était frustrée car à l'école, ils faisaient course de durée. Puis à la suite de la seconde séance, elle ne voulait plus arrêter la course de durée, parce qu'elle avait réussi à faire mieux que la semaine précédente ». L'un des objectifs principaux pour l'enseignant est la motivation des élèves c'est pourquoi, nous pourrions envisager l'élargissement de ce travail à l'intérieur de la classe en mettant en place le travail coopératif.

V. Bibliographie/Sitographie

1. Bibliographie

ANDRE, A. (2012) Influence de l'Apprentissage Coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis à vis de l'échauffement. eJRIEPS, p,5-20.

AYLWIN, U.(1994) Le travail en équipe : pourquoi et comment ? Pédagogie collégiale, 7, p,28-32.

BAUDRIT,A.(2007). « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique »-*Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1, p,115-136.

BAUDRIT, A. (2005) Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, p,121-149.

CONNAC, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. ESF.

CURY,F. Evolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *L'année psychologique* 2, p,295-329(2004)

COMMANDON F.,COLMET L.,CAMBLOR J.,CASADEBAIG S.(Juin 2008). Productions Méthodologiques et Thématiques en Education. « *Le jeu est un des vecteurs de la motivation. A ce titre, peut-il être utile dans les apprentissages moteurs ?* » Département STAPS de Tarbes ; Université de Pau et des Pays de l'Adour

FAMOSE, J.P. (1993). *Cognition et performance*. Paris : INSEP

FLEISHMAN E.A. (1964). *The structure and measurement of physical fitness*. Prentice Hall

GILLET R., ROSNET E., & VALLERAND R.J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40, p,230-237.

GUAY F., VALLERAND R.J., BLANCHARD C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*,24(3),p.175-213.

JOHNSON, D,W., JOHNSON, R.,T., Holubec, E.J. (1994). *Cooperative learning in the class*,ASCD, Alexandria, Virginia.

LAGUARDIA, J,G., & RYAN, R, M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de psychologie* 2,p.281-300.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (1996). Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod. p.139

POULSEN C., ABRAMI P.C., CHAMBERS B., DE SIMONE C., D'APOLLONIA S., & HOWDEN J., (1996) L'apprentissage coopératif Théories, méthodes, activités, traduction de Classroom Connections, Les Éditions de la Chenelière inc.

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, p, 147-177.

VALLERAND, R.J. et THILL, E.E. (1993), Introduction au concept de motivation, Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, p.550.

VIAU, R. (1994) *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

2. Sitographie

BAKER & WHITING (1992). Psychologie et Pratiques Sportives. Vigo

Site : http://calamar.univ-ag.fr/uag/staps/cours/psycho3/Motiv_sport.pdf

DECI, E.L. (1981) *Pourquoi travaillons-nous ? Par goût ? Par intérêt ? Par besoin ? Pour l'argent ?*

Site : http://ressources.emf.free.fr/pagesweb/deux_theoriesmotivation.pdf

JOHNSON & JOHNSON, Dillenbourg (1999). *Apprentissage coopératif/collaboratif*

Site : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm#no2>

« La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question », *Staps*, 2/2010 (n° 88), p. 7-23

Site : <http://www.cairn.info/revue-staps-2010-2-page-7.htm>

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

Site : <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article160>

Annexes

Tableau n°5 : Questionnaire de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif.
GILLET, R., ROSNET, E., & VALLERAND, R.J. (2008).

NOM : _____ **PRENOM** : _____ **AGE** : _____ ans
Pratiques-tu un sport dans un club ? OUI NON Si oui, lequel ? _____

Lis attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indique dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour toi.

1	2	3	4	5
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Fortement vrai	Complètement vrai

Pourquoi pratiques-tu la course de durée ?

1 Parce que je pense que cette activité est intéressante	1	2	3	4	5
2 Parce que cela me servira pour plus tard	1	2	3	4	5
3 Parce que je suis obligé de le faire	1	2	3	4	5
4 Je fais cette activité mais je ne vois pas à quoi cela me sert	1	2	3	4	5
5 Parce que je trouve cette activité plaisante	1	2	3	4	5
6 Parce que cette activité est bonne pour moi	1	2	3	4	5
7 Parce que c'est quelque chose que je dois faire	1	2	3	4	5
8 Je trouve que cette activité ne sert à rien	1	2	3	4	5
9 parce que cette activité est amusante	1	2	3	4	5
10 Parce que je trouve que cette activité est utile	1	2	3	4	5
11 Parce que je n'ai pas le choix	1	2	3	4	5
12 Je ne sais pas. Je ne vois pas ce que cette activité m'apporte	1	2	3	4	5
13 Parce que je me sens bien quand je pratique cette activité	1	2	3	4	5
14 Parce que je le fais pour mon bien	1	2	3	4	5
15 Parce que c'est obligatoire	1	2	3	4	5
16 Je voudrais arrêter cette activité	1	2	3	4	5

Tableau n°6 : Questionnaire sur la régulation motivationnelle. GUAY F., VALLERAND R. J., BLANCHARD C. (2000).

NOM : _____ **PRENOM** : _____ **AGE** : _____ ans
Pratiques-tu un sport dans un club ? OUI NON Si oui, lequel ? _____

Lis attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indique dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour toi.

1	2	3	4	5
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Fortement vrai	Complètement vrai

En course de durée ?

1 Je me sens libre de choisir des choses	1	2	3	4	5
2 J'ai beaucoup de sympathie pour mon camarade avec lequel je fais les exercices	1	2	3	4	5
3 Souvent, je ne me sens pas très compétent	1	2	3	4	5
4 Je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions	1	2	3	4	5
5 Je m'entends bien avec le camarade avec qui je fais l'exercice	1	2	3	4	5
6 J'ai le sentiment de bien réussir	1	2	3	4	5
7 J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos de ce que nous allons faire dans les cours de course de durée	1	2	3	4	5
8 Mes camarades avec lesquels je pratique m'estiment et m'apprécient	1	2	3	4	5
9 J'estime être capable de répondre aux exigences des exercices que nous donne notre professeur	1	2	3	4	5
10 J'ai mon mot à dire dans ce que je veux faire au cours de la séance	1	2	3	4	5
11 Je considère des personnes avec qui je pratique comme des amis	1	2	3	4	5
12 Je me sens bon dans cette activité	1	2	3	4	5
13 Je peux donner mon avis sur les exercices que l'on fait en course de durée	1	2	3	4	5
14 Je me sens à l'aise avec mes camarades	1	2	3	4	5
15 Souvent, je ne me sens pas très doué	1	2	3	4	5

Fiche de préparation :

Séance n°1 pour la classe n°1 Séance n°3 pour la classe n°2	Education physique et sportive Course de durée	Janvier 2016 Février 2016
CMI-CM2 : 24 élèves	Séance pour l'analyse d'un mémoire professionnel visant à évaluer la motivation et les déterminants dans des situations de défi.	1h
Objectif spécifique : Se connaître et faire un premier choix parmi les trois qui seront proposés.		
Compétences visées : Courir le plus longtemps possible		
Modalités : En individuel. Expliquer la séance, les consignes avant de sortir sur le terrain.		
Matériel : Plots, chronomètre, terrain extérieur		
Déroulement de la séance		
Temps 15 min	Mise en place : Explication de la séance et de la tâche finale pour la classe n°1. Les consignes seront passées en classe car nous serons ensuite dehors.	
5 min	Echauffement : Statique et dynamique Consigne : « Cette semaine je suis le chef de l'échauffement mais la semaine prochaine ça sera l'un d'entre vous ».	
10 min	Situation d'apprentissage : « Plus c'est long, plus je ralentis » Consigne : Vous allez dans un premier temps faire un tour puis revenir vers moi. Maintenant vous allez faire deux tours. Puis trois tours. Qu'avez-vous remarqué ? (Si aucun élève relève le problème, l'amener : j'ai chronométré chaque tour que vous avez fait et j'ai constaté une différence entre le premier et le dernier pourquoi ?) Réponse attendue : On est partis trop vite. Nous allons maintenant faire quatre tours, je ne veux pas constater de différence. C'est parti !	
15 min	Evaluation : Evaluer ses capacités Consigne : Je vais vous distribuer une feuille. Vous allez me noter votre projet. Vous avez le choix entre trois projets : courir entre 6 et 8 min, entre 8 et 10 min et plus de 10 min. Vous entourez votre choix. Aujourd'hui vous avez sur votre parcours des zones de marche, ces zones vont vous aider à choisir un nouveau projet la semaine	

<p>15 min</p>	<p>prochaine. J'annoncerai toutes les minutes le temps à partir de 4 min de course. Lorsque vous avez atteint votre contrat, vous venez noter sur votre feuille le temps exact que je vous donnerai et combien de fois vous vous êtes arrêtés dans la zone de marche.</p> <p><u>Retour au calme</u> : Verbaliser leur motivation</p> <p><u>Consigne</u> : Pourquoi avez-vous couru ?</p>
<p>Comportements Attendues</p>	<p>Les élèves découvrent l'activité, ils sont peu ou pas motivés car ils n'ont pas de défi. Cela changera à la séance n°2.</p>
<p>Tâche du maître</p>	<p>Observer les performances des élèves, chronométrés, noter sur la feuille les résultats avec les élèves. Encourager</p>
<p>Bilan</p>	

Séance n°2 pour la classe n°1 Séance n°4 pour la classe n°2		Education physique et sportive Course de durée	Janvier 2016 Février 2016
CMI-CM2 : 24 élèves	Séance pour l'analyse d'un mémoire professionnel visant à évaluer la motivation et les déterminants dans des situations de défi.		1h
<p><u>Objectif spécifique</u> : Se mettre en projet afin de réaliser un défi individuel, faire mieux que la semaine précédente, se surpasser</p> <p><u>Compétences visées</u> : Courir le plus longtemps possible</p> <p><u>Modalités</u> : En individuel. Expliquer la séance, les consignes avant de sortir sur le terrain.</p> <p><u>Matériel</u> : Plot, chronomètre, terrain extérieur</p>			
Dérroulement de la séance			
Temps 10 min	<p><u>Mise en place</u> : Rappeler les objectifs, donner aux élèves les résultats</p> <p><u>Consigne</u> : « Vous avez couru tant de temps la semaine dernière, vous devez faire mieux aujourd'hui, vous devez essayer d'augmenter votre projet tout en le respectant ».</p>		
5 min	<p><u>Echauffement</u> : Fait par un élève</p> <p><u>Consigne</u> : « C'est à un élève de faire l'échauffement, un volontaire ? ». Ensuite faire deux tours de terrain.</p>		
15 min	<p><u>Evaluation</u> : Se mettre en projet</p> <p><u>Consigne</u> : « Prenez une feuille et notez votre projet. Ensuite mettez-vous en place »</p>		
30 min	<p><u>Retour au calme</u> : Verbalisation. Observer les résultats.</p> <p><u>Consigne</u> : « Pourquoi avez-vous couru ? » Noter qui s'est amélioré.</p> <p><u>Questionnaire</u> : Répondre aux deux questionnaires.</p>		
Comportements Attendues	Les élèves veulent mieux faire que la semaine précédente, ils veulent se surpasser. Leur performance augmentera ainsi que leur motivation.		
Tâche du maître	Encourager, guider l'échauffement. Observer si les élèves s'arrêtent bien dans la zone de marche		
Bilan			

Séance n°3 pour la classe n°1 Séance n°1 pour la classe n°2		Education physique et sportive Course de durée	Janvier 2016 Février 2016
CM1-CM2 : 24 élèves	Séance pour l'analyse d'un mémoire professionnel visant à évaluer la motivation et les déterminants dans des situations de défi.		1h
<u>Objectif spécifique</u> : Se connaître et faire un choix parmi les trois proposés			
<u>Compétences visées</u> : Courir le plus longtemps possible			
<u>Modalités</u> : En collectif. Expliquer la séance, les consignes avant de sortir sur le terrain.			
<u>Matériel</u> : Terrain d'athlétisme, chasuble, plots, sifflet.			
Déroulement de la séance			
Temps 15 min	<u>Mise en place</u> : Présenter les objectifs de la séquence à la classe n°2 <u>Consigne</u> : « Vous allez courir par groupe de quatre le plus longtemps possible, ce sont des groupes que j'ai déjà faits. Dans les groupes, vous avez des niveaux de course différents.		
5 min	<u>Echauffement</u> : Echauffement statique et dynamique par un élève (par le PE pour la classe n°2) <u>Consigne</u> : Un élève volontaire pour être le chef de l'échauffement ?		
10 min	<u>Situation d'apprentissage</u> : Courir avec son groupe à la même allure <u>Consigne</u> : « Vous allez dans un premier temps faire un tour puis revenir vers moi. Vous devez toujours rester à quatre. Maintenant vous allez faire deux tours. Puis trois tours. Qu'avez-vous remarqué ? (Si aucun élève ne relève le problème, l'amener : j'ai chronométré chaque tour que vous avez fait et j'ai constaté une différence entre le premier et le dernier pourquoi ?) Réponses attendues : On est partis trop vite ; c'est X qui ne court pas assez vite, etc. Demander aux élèves de trouver une solution. Nous allons maintenant faire quatre tours, je ne veux pas constater de différence. C'est parti ! ».		
15 min	<u>Evaluation</u> : Situation « bouteille d'oxygène » <u>Consigne</u> : Cette situation est une solution de la situation d'apprentissage. «Vous allez courir par groupes de 4, vous devez ensemble courir le plus longtemps possible. Vous avez le choix entre trois contrats : courir 6 à 8 min, 8 à 10 min ou plus de 10min à entourer sur votre feuille. Vous avez le droit à une bouteille d'oxygène. Que signifie		

<p>15 min</p>	<p>bouteille d'oxygène ? Pouvoir reprendre son souffle, respirer. Donc à chaque tour effectué, vous désignerez un élève de votre groupe qui pourra s'arrêter dans la zone de marche. Il n'aura pas le droit de s'arrêter deux fois de suite. » A la fin de cet exercice, vous noterez sur votre feuille vos résultats et qui s'est arrêté.</p> <p><u>Retour au calme</u> : Verbalisation</p> <p><u>Consigne</u> : Pourquoi avez-vous couru ?</p>
<p>Comportements Attendues</p>	<p>Les élèves ont des difficultés à collaborer notamment pour ceux qui n'ont pas l'esprit d'équipe. Les élèves ont des difficultés à courir en même temps, au rythme de leur camarade.</p> <p>Dire au groupe de placer l'élève le plus « lent » devant.</p>
<p>Tâche du maître</p>	<p>Observer, encourager.</p>
<p>Bilan</p>	

Séance n°4 pour la classe n°1 Séance n°2 pour la classe n°2		Education physique et sportive Course de durée	Janvier 2016 Février 2016
CMI-CM2 : 24 élèves	Séance pour l'analyse d'un mémoire professionnel visant à évaluer la motivation et les déterminants dans des situations de défi.		1h
<p>Objectif spécifique : Se mettre en projet afin de réaliser un défi collectif, faire mieux que la semaine précédente, se surpasser</p> <p>Compétences visées : Courir le plus longtemps possible.</p> <p>Modalités : En collectif. Expliquer la séance, les consignes avant de sortir sur le terrain.</p> <p>Matériel : terrain d'athlétisme, chasuble, plots, sifflet, stylo, feuille.</p>			
Déroulement de la séance			
Temps			
10 min	<p><u>Mise en place :</u> Rappel de la semaine précédente et expliquer ce que nous allons faire aujourd'hui</p> <p><u>Consignes :</u> Aujourd'hui, nous allons reprendre l'exercice de la bouteille d'oxygène.</p>		
5 min	<p><u>Echauffement :</u> Statique et dynamique</p> <p><u>Consigne :</u> Un volontaire pour faire l'échauffement ?</p>		
15 min	<p><u>Evaluation :</u> La bouteille d'oxygène</p> <p><u>Consigne :</u> «Nous allons faire le même exercice que la semaine dernière pour relever le défi mais vous devez me dire à l'avance qui va s'arrêter et à quel moment. »</p>		
30 min	<p><u>Retour au calme :</u> Verbalisation. Observer les résultats.</p> <p><u>Consigne :</u> «Pourquoi avez-vous couru ? » Noter qui s'est amélioré.</p>		
30 min	<p><u>Questionnaire :</u> Répondre aux deux questionnaires.</p>		
Comportements Attendues	Les élèves sont plus motivés et plus performants. Ils ont compris l'exercice qui a été fait la séance précédente.		
Tâche du maître	Observer, encourager.		
Bilan			

TITRE :

DEFI INDIVIDUEL, DEFI COLLECTIF : LEVIERS DE MOTIVATION ET DE PERFORMANCE EN COURSE DE DUREE AU CYCLE 3 ?

Mots clés :

Motivation intrinsèque	Déterminants	Travail coopératif
Motivation extrinsèque	Défi individuel	Performance
Amotivation	Défi collectif	Concurrence

Résumé :

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à la motivation des élèves en course de durée, par le défi individuel et collectif. De nombreuses recherches s'accordent à dire que le défi est source de motivation chez les élèves. Nous chercherons à savoir quel défi sera le plus pertinent pour obtenir une motivation de nos élèves ainsi qu'une performance.

« Le défi est un facteur de motivation chez les élèves, entre défi individuel et défi collectif, quel sera l'impact de ces derniers sur la motivation de l'élève ainsi que sur ses performances en course de durée au cycle 3 ? ». Nous chercherons tout au long de ce mémoire professionnel à répondre à cette problématique. Nous étudierons les travaux de Deci & Ryan (2002) sur la théorie de l'autodétermination. Théorie sur laquelle nous allons nous appuyer tout au long de cet ouvrage. Les hypothèses suivantes ont été émises : Le défi collectif est davantage motivant mais apporte des résultats inférieurs au défi individuel. En conséquence, le défi individuel motive moins les élèves mais apporte une meilleure performance en course de durée. Les différentes lectures et études renforcent notre expérimentation. Nous avons mis en place quatre séances de course de durée en cycle 3. Deux séances portaient sur le défi individuel et les deux autres sur le défi collectif. Nous avons effectué l'expérimentation sur deux classes en inversant l'ordre des défis. Nous avons ensuite comparé les performances de chaque élève. Pour la régulation de la motivation, nous avons soumis aux élèves deux questionnaires (régulation motivationnelle et déterminants). Ces deux questionnaires ont été proposés à trois reprises : avant toute séance, à la suite des séances de défi individuel et de défi collectif. Les résultats obtenus se sont avérés significatifs. Les élèves se sentent plus compétents lors des défis collectifs. Nous n'avons pas observé de différence entre les défis concernant la motivation intrinsèque et la régulation externe. Cependant l'amotivation est plus élevée lors des séances en absence de défi et en situation de défi individuel. De plus, la motivation identifiée est plus élevée en présence de défi collectif. Les hypothèses émises précédemment sont partiellement validées. Suite à ces résultats, plusieurs pistes ont été ouvertes et discutées.

VILLIER Mélanie

Sous la direction de M. LOUVET Benoit