

Comparaison de l'impact du mode d'entrée dans une situation d'apprentissage sur l'engagement des élèves, entre la filière professionnelle et la filière générale au lycée

Ludmilla Guiard, Mattéo Girard

▶ **To cite this version:**

Ludmilla Guiard, Mattéo Girard. Comparaison de l'impact du mode d'entrée dans une situation d'apprentissage sur l'engagement des élèves, entre la filière professionnelle et la filière générale au lycée. Education. 2020. dumas-02867564

HAL Id: dumas-02867564

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02867564

Submitted on 14 Jun 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Comparaison de l'impact du mode d'entrée dans une situation d'apprentissage sur l'engagement des élèves, entre la filière professionnelle et la filière générale au lycée.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Ludmilla Guiard et Mattéo Girard

Le 12 juin 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Vanessa Ornh-Claro membre de la commission

Table des matières

Introduction *3*

I- Cadre théorique *5*

1) La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) **5**
1.1 Présentation du concept 5
1.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude 7

2) Le climat motivationnel **8**
2.1 Présentation du concept 8
2.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude 9

3) La théorie des buts d'accomplissement **9**
3.1 Présentation du concept 9
3.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude 11

4) Les émotions d'accomplissement **12**
4.1 Présentation du concept 12
4.2 Impact de ce concept sur notre thème étude 14

5) La Théorie VIE de Vroom H., 1964) (Valence, Instrumentalité et expectation) ... **14**
5.1 Présentation du concept 14
5.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude 15

II- Problématique *16*

III- Méthodologie employée *17*

1) Participants **17**
1.1 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°1 du lycée : Développer sa motricité 17
1.2 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°2 du lycée : Savoir se préparer et s'entrainer 18
1.3 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°3 du lycée : Exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif 19
1.4 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°4 du lycée : construire durablement sa santé 20
1.5 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°5 du lycée : Accéder au patrimoine culturel 20

2) Protocole **21**
2.1 Protocole commun aux deux classes concernées 21
2.2 Protocole détaillé pour la classe de Seconde générale du Lycée Duplessis-Mornay de Saumur 22
2.3 Protocole détaillé pour la classe de Seconde professionnelle du lycée François Arago de Nantes 24

3) Outils conçus et utilisés pour déterminer le niveau d'engagement des élèves **25**

4) Analyse des données **26**

IV- Les résultats 27

1) La situation à but de maîtrise 27

1.1 L'engagement comportemental dans la situation à but de maitrise 27
1.2. L'engagement émotionnel dans la situation à but de maitrise 29
1.3. L'engagement cognitif dans la situation à but de maitrise 31
1.4 L'engagement affectif dans la situation à but de maitrise 33

2) La situation à but de compétition 35

2.1 L'engagement comportemental dans la situation à but de compétition 35
2.2 L'engagement émotionnel dans la situation à but de compétition 37
2.3 L'engagement cognitif 39
2.4 L'engagement affectif dans la situation à but de compétition 41

3) Comparatif de l'engagement des élèves de seconde générale (classe A) et professionnelle (classe B) dans les deux modes d'entrée proposés 42

3.1 L'engagement comportemental 42
3.2 L'engagement émotionnel 43
3.3 L'engagement cognitif 43
3.4 L'engagement affectif 44

V- Discussions 45

1) Re contextualisation 45

2) Comparaison globale de l'impact du mode d'entrée sur l'engagement des élèves, en filières générale et professionnelle 45

3) Apports professionnels 47

4) Limites 48

5) Conclusion 49

Bibliographie 50

Annexes 52

Introduction

Etant tous les deux enseignants stagiaires d'EPS sur cette année charnière de Master 2, nous avons décidé de nous associer afin de produire une thématique de mémoire en lien avec nos parcours respectifs d'enseignement. En effet, l'un étant en lycée général au cœur de Saumur (Lycée Duplessis-Mornay), l'autre en lycée professionnel au Nord de Nantes (Lycée François Arago), la différence d'orientation des élèves et donc les profils d'élèves rencontrés dans ces deux filières nous ont paru propices à la conception d'une étude comparative en lien avec leurs motivations et intérêts. La diversité des caractéristiques rencontrées, que nous présenterons plus tard, est souvent au cœur des échanges que nous pouvons avoir entre enseignants. L'extrême complexité pour l'enseignant du début à la fin de sa carrière est de concevoir une tâche motivante, et donc différenciée s'adressant au plus grand nombre d'élèves dans une situation où chacun reste acteur de son évolution, apprend et s'engage pleinement, au service de sa réussite et de celle des autres. Dès lors, quel que soit le profil de l'enseignant d'EPS, il semble intéressant de se pencher sur les caractéristiques même de la tâche à proposer, en fonction du public rencontré et des réactions à l'égard de cette situation, aussi bien dans un contexte où les lycéens sont plutôt destinés à des études « post-baccalauréat » que dans un contexte où les élèves recherchent plus souvent une professionnalisation rapide leur permettant de s'insérer dans une voie spécifique à la sortie du lycée.

Si le profil de la situation peut impacter l'engagement des élèves, il peut aussi modifier la vision de l'enseignant d'EPS sur un profil d'élève et l'encourager dans des démarches de conception et d'apprentissage plus poussées au regard de la réponse produite par les élèves face à telle ou telle pratique. En effet, si beaucoup de pistes ou solutions sont évoquées par chaque enseignant, allant d'une plus grande fermeté à une théâtralisation de son intervention, ou encore un recours à des outils de suivi comme la notation par exemple, il n'en résulte pas moins que le point essentiel nous semble l'investissement de l'élève dans la matière, aussi bien en EPS qu'ailleurs et dépend donc en partie de la didactique et pédagogie adoptée par l'enseignant. Nous n'affirmons pas ici qu'une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage prend le pas sur les autres mais simplement que certaines peuvent éventuellement être envisagées

avant les autres pour favoriser l'adhésion des élèves à la tâche. Par ailleurs, le temps consacré à l'EPS étant assez faible au lycée avec un taux horaire hebdomadaire de deux heures, il nous a semblé judicieux d'optimiser ce temps à des fins d'apprentissage en minimisant les temps liés à des problèmes de discipline et de détournement de la situation que l'on peut observer parfois. Au-delà d'exploiter ces heures, il faut aussi leur donner un sens pour que les élèves puissent envisager une reproduction de ces comportements moteurs en dehors de l'EPS, a des fins d'entretien de leur santé par exemple. Susciter l'adhésion du plus grand nombre pourrait donc être un premier levier d'engagement.

Fort de ce constat, nous avons émis l'hypothèse que notre recherche de master pouvait être l'occasion d'investir nos contextes d'enseignement comme terrain d'observation de nos tentatives didactiques et donc se pencher plus précisément sur l'impact des modes d'entrée dans les situations d'apprentissage sur l'engagement de nos élèves de filière générale et professionnelle.

« Les étudiants en formation apprennent à s'engager dans des démarches réflexives, à partir de leurs activités d'enseignement, en vue de développer de nouvelles compétences » (CDIP, 2003). Cette citation rejoint la notion de « praticien réflexif » (Shön, 1983) et met en avant la posture dans laquelle nous sommes actuellement, carrefour entre la posture d'étudiant et de professionnel de l'enseignement où la bascule entre théorie et pratique donne lieu à des interrogations et mises en œuvre, sources de notre évolution. Ce regard double posé sur l'EPS et les démarches à adopter semblent propices à la diversité des expériences acquises au cours de cette année de stage.

Pour limiter l'emploi du conditionnel au maximum dans l'ensemble de notre production écrite et aborder notre étude comparative avec un maximum de sources issues de recherches préalablement menées, il convient d'établir un cadre théorique. Ce dernier sera notamment la base de la construction de nos outils d'analyse et constituera un cadre de référence pour répondre à l'ensemble des interrogations qui seront soulevées.

I- Cadre théorique

Pour aborder notre thématique d'étude, il semble indispensable de dissocier deux notions clés et d'approfondir leur signification : la motivation et l'engagement.

L'étude de la motivation des élèves est un élément clé pour définir l'engagement de ceux-ci au sein des situations proposées. En effet, « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Valerand et Thill, 1993, Introduction à la psychologie de la motivation). La motivation de l'élève est donc subjective, inobservable et propre à chacun. Elle dépend du climat scolaire mis en place par l'enseignant, par la proposition de situations à buts d'accomplissement différents, mais aussi par la construction de formes de groupements, de mise en place d'une autonomie qui peut varier selon les besoins. Ce climat scolaire permet de déterminer et d'engendrer une action, représentant l'engagement de l'élève. On remarque donc ici immédiatement la corrélation et la distinction entre la notion de motivation et d'engagement, la première notion étant un des marqueurs de la seconde.
Il existe deux types de motivations : La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ; Motivations qui concernent le type d'attente qu'un individu peut avoir à la suite de son engagement dans une situation, soit pour ressentir quelque chose, soit pour obtenir une récompense. Nous approfondirons donc d'abord la notion de motivation par le biais de la théorie d'autodétermination.

1) La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002)

1.1 Présentation du concept

Selon la théorie de l'autodétermination, il existe trois grands types de motivations différents qui peuvent être classés selon leur degré d'autodétermination.
Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu

réalise une activité pour répondre à une contrainte externe ou interne, et que son engagement diminue ou s'estompe lorsqu'elle cesse.
Dans le contexte scolaire, les élèves démontrent une motivation autodéterminée dans trois cas distincts. Dans un premier temps, il existe la motivation intrinsèque, lorsque l'élève s'implique dans une tâche pour le sentiment de plaisir qu'il ressent, ou le sentiment de maitrise qu'il en retire ou enfin pour la satisfaction de découvrir et d'apprendre (motivation intrinsèque aux sensations, à l'accomplissement, et à la connaissance).
Ensuite, l'élève peut faire preuve d'une motivation extrinsèque intégrée, lorsqu'il s'engage dans l'activité car il la considère cohérente avec ses valeurs et ses besoins. Enfin, la motivation extrinsèque identifiée apparait lorsque l'élève s'investi dans le but d'atteindre un but personnel.

A contrario, la motivation non-autodéterminée apparait lorsque l'élève se sent en obligation de réaliser la tâche, incité souvent par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales, appelées, régulations externes. Mais cette motivation non-autodéterminée peut se développer également en raison de pressions internes comme par exemple, la culpabilité, qui correspond à une régulation introjectée. Elle se perçoit aussi, lorsque l'élève est résigné et ne discerne aucun lien entre son action et son résultat, on remarque une a-motivation de sa part.
L'enseignant doit donc prendre en compte les aspirations, et les attentes des élèves pour qu'ils s'engagent pleinement dans l'activité proposée.

Pour synthétiser, selon la théorie de l'autodétermination, il existe différents types de motivations, avec un niveau d'autodétermination variable. Les deux extrêmes de cette autodétermination sont représentés par la motivation intrinsèque qui correspond à une motivation interne à l'individu, et par l'a-motivation, où l'individu se sent soumis et non libre de ses choix ; il est soumis à une incompréhension et à une absence de régulation. Comme on a pu le remarquer précédemment les régulations « intégrée », « identifiée », « introjectée », et « externe » sont situées entre ces deux limites (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997).

Ces différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, plusieurs études ont montré que

les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances). Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication et l'engagement des élèves, la question est de savoir comment catalyser cette forme de motivation. La théorie apporte des réponses à cette question en octroyant aux facteurs sociaux une influence considérable. Selon la théorie de l'autodétermination, il existerait trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence (le désir de réussite), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives). Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins, catalyserait en retour une motivation autodéterminée.
Par contraste, tout climat scolaire qui entraverait l'expression de ces trois besoins augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.

1.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude

Cherchant à engager nos élèves dans un processus d'apprentissage durable et à instaurer un climat favorable à l'engagement du plus grand nombre, l'aspect motivationnel à travers les facteurs autodéterminés, plus durables et efficaces à long terme, nous semble donc incontournable. Ce concept souligne l'importance de répondre aux besoins de la population qui se trouve en face de nous, et fait déjà émerger des hypothèses quant à la variété des modes d'entrée possible dans les situations d'apprentissage pour correspondre aux besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale qui sont propres à chaque élève.

2) Le climat motivationnel

2.1 Présentation du concept

Le type de motivation éprouvé par l'élève dépend du climat motivationnel construit par l'enseignant. Le climat motivationnel, selon Sarrazin, Tessier et Trouillard (2006), regroupe « les comportements mis en œuvre, les activités proposées, la nature des interactions, le climat psychologique aménagé et les feedbacks délivrés ».
Le climat est influencé par les buts poursuivis : Selon Ames, en 1992, lorsqu'un climat de performance est induit, les élèves s'orientent vers des buts d'implication de l'ego. Et lorsqu'un climat de maitrise est conduit, les élèves s'orientent vers un but d'implication dans la tâche.

Il semble donc intéressant de comparer les deux climats motivationnels existants : le climat de compétition et le climat de maitrise, à partir du modèle de TARGET (Epstein, 1988 ; Ames, 1992 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Mascret 2013).

TARGET	CLIMAT DE COMPETITION	CLIMAT DE MAITRISE
TACHE	Tous les élèves font la même tâche	Les élèves sont confrontées à des tâches qui sont un défi personnel
AUTORITE	Le professeur d'EPS prend toutes les décisions	Les élèves ont des choix à réaliser et interviennent dans le processus de décision
RECONNAISSANCE	Les encouragements valorisent les meilleures performances	Les encouragements valorisent les progrès et les efforts, les erreurs ne sont pas sanctionnées mais participent au processus.
GROUPEMENT	Des groupes de niveau sont explicitement organisés	Formes de groupement flexibles et hétérogènes (tâches individualisées, groupe de besoin, coopération entre groupes)
EVALUATION	L'évaluation est publique et se fonde sur uniquement le résultat	L'évaluation est confidentielle et prend en compte les progrès réalisés.
TEMPS	Le temps imparti est décidé par l'enseignant d'EPS (le même pour tous)	Les élèves peuvent travailler chacun à leur rythme.

2.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude

Ce qui est mis en avant ici, ce sont les différences de mise en place didactique et pédagogique proposées par l'enseignant selon le climat qu'il veut instaurer. En l'occurrence, pour mener à bien notre recherche, il convient de s'appuyer au maximum sur les différents points émergés de cette analyse comparative pour présenter nos tâches orientées vers un climat de maitrise ou vers la compétition pour nos élèves de lycée général et de lycée professionnel. Ces mises en place induisant des comportements différents, il semble important de s'attarder sur les critères d'engagement que les élèves vont montrer durant les temps d'apprentissage.

Par ailleurs, selon Roberts et Treasure, 1992, L'enfant et le jeune adolescent, qui n'ont pas encore ancré de façon durable leurs théories personnelles d'accomplissement, sont plus sensibles à la structure du climat motivationnel que les adolescents plus âgés ou les adultes. Les critères visibles d'engagement n'en seront que plus forts.

3) La théorie des buts d'accomplissement

3.1 Présentation du concept

La théorie des buts d'accomplissement est celle qui a généré le plus grand nombre de travaux (en 1998, Duda et Whiteheaden en répertoriaient déjà plus de 135). Elle va permettre d'aiguiller le climat scolaire que l'enseignant souhaite installer au sein de sa classe.

Au début des années 1980, Les buts d'accomplissement identifiaient deux façons de se sentir compétent : les buts de maîtrise et les buts de performance (Dweck & Elliott, 1983 ; Maher & Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984 ; Ames, 1992). Par définition, un individu poursuit un but de maitrise quand il souhaite évoluer dans une activité et/ou à maîtriser la tâche dans laquelle il s'investit. Dans cette situation, le sentiment de compétence est défini par une comparaison entre ses performances personnelles et repose donc sur un processus de comparaison temporelle. A l'inverse, un individu recherche un but de performance lorsqu'il souhaite exprimer sa supériorité vis-à-vis

des autres. Dans ce cas, le sentiment de compétence repose sur un processus de comparaison sociale (la performance individuelle est comparée à celle des autres).

Eliott, Murayama et Pekrun (2011) ont distingué deux façons de se sentir compétent de manière autoréférencée : en référence à la maitrise d'une tâche ou en référence à soi. Le lien entre les trois façons de définir la compétence (par rapport à la tâche, à soi et aux autres) et les deux degrés de la compétence (positive et négative) a alors permis de développer un modèle s'appuyant sur six buts d'accomplissement : maitrise-approche (maitriser une tâche), maitrise-évitement (éviter de faire une erreur), soi-approche (s'améliorer dans la tâche), soi-évitement (éviter d'être moins bon qu'auparavant), autrui-approche (être meilleur qu'autrui) et autrui-évitement (éviter d'être moins bon qu'autrui). Ces six buts d'accomplissement peuvent donc être catégorisés soit dans la maitrise, soit dans la performance en fonction de leur aspect comparatif avec autrui ou non.

Nous en développerons seulement trois dans notre recherche : Les buts de maitrise-approche, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement, les leçons proposées et observées ne faisant pas l'objet d'une continuité pédagogique et s'inscrivant dans le cadre d'une recherche ponctuelle.

Les buts de maitrise-approche : Il a été démontré que des élèves qui poursuivent des buts de maitrise-approche manifestent des comportements adaptatifs aux apprentissages en EPS. Ils choisissent des tâches qui représentent un défi personnel (Sarrazin, Famose et Cury, 1995), ont une compétence perçue plus élevée en EPS (Spray et Warburton, 2011), ont plus d'intérêt pour cette discipline d'enseignement, recherchent des informations utiles pour apprendre (Cury, Sarrazin et Famose, 1997) et ils pensent que l'habileté en EPS peut s'améliorer par l'effort et le travail. Enfin, ces élèves se représentent l'EPS comme une discipline favorable au travail, aux progrès et à la collaboration entre pairs (Papaiannou &McDonald, 1993 ; Walling & Duda, 1995).

Les buts de performance-approche *:* Ils induisent des comportements relativement adaptatifs. En général les élèves qui poursuivent de tels buts font des efforts et persévèrent tant que cela permet de montrer qu'ils sont meilleurs que les autres (Cury,

Biddle, Sarrazin & Famose, 1997). Si l'enseignant leur laisse le choix, ils vont sélectionner les tâches qui leur permettent véritablement de montrer qu'ils sont bons, à savoir des tâches dont la difficulté est supérieure ou égale à celle des tâches pratiquées par les autres élèves de la classe (Sarrazin, Famose & Cury, 1995). Néanmoins ces tâches de nature difficile ne leur permettent pas de relever un défi personnel propice à l'apprentissage. La peur d'échouer conduit généralement ces élèves à choisir des tâches qu'ils sont quasiment sûrs de réussir (Sarrazin, Famose & Cury, 1995). Ces élèves ont tendance à penser que l'habileté en EPS relève d'une compétence innée et qu'elle ne peut pas s'améliorer malgré le travail et les efforts. Ils ont souvent une compétence perçue assez élevée (Spray et Warburton, 2011) ; et recherchent des informations normatives pour se situer par rapport aux autres. La poursuite de buts de performance-approche est également reliée à des émotions négatives telles que l'anxiété (Vlachopoulos & Biddle, 1997). Enfin, ces élèves se représentent l'EPS comme un lieu de compétition et non d'apprentissage (Papaiannou &McDonald, 1993 ; Walling & Duda, 1995).

Les buts de performance-évitement : Enfin, les élèves qui recherchent des buts de performance-évitement démontrent des comportements non adaptatifs aux apprentissages, en développant des stratégies de protection de l'estime de soi, visant à protéger leur image et éviter l'échec. Ces élèves vont rechercher à dissimuler leur incompétence en EPS car ils considèrent la tâche comme une menace pour le soi. Ils élaborent des stratégies d'auto-handicap, en faisant peu d'effort, en renonçant rapidement et en dévalorisant la tâche. S'ils en ont le choix, ces élèves vont sélectionner des tâches très faciles ou trop difficiles et éviter les tâches de défi personnel (Sarrazin, Famose & Cury, 1995). Ces élèves sont à la recherche d'informations normatives leur permettant de savoir s'ils ne sont pas trop ridicules (Cury, Sarrazin et Famose, 1997). Ces buts sont associés à des émotions négatives, notamment un niveau d'anxiété élevé (Vlachopoulos & Biddle, 1997).

3.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude

Les buts d'accomplissement jouent donc un rôle important dans la formation des émotions du sujet. En effet, « La théorie des buts d'accomplissement permet de mieux comprendre les réactions émotionnelles, les croyances et les comportements des

individus engagés dans une situation où leur compétence personnelle est évaluée » (Cury& Sarrazin, 2001). Dès lors, nous mettons en avant l'importance de s'appuyer sur des critères observables, notamment des émotions, révélateurs du but de l'élève dans la tâche et de son profil. Ainsi, aussi bien les émotions positives que les émotions négatives sont des marqueurs de la volonté de l'élève dans le climat motivationnel proposé, et sont bien définies en fonction des buts mis en avant par Eliott, Murayama et Pekrun en 2011.

4) Les émotions d'accomplissement

4.1 Présentation du concept

L'émotion étant fondamentalement un processus adaptatif, la confrontation des élèves a une multitude d'expériences corporelles nouvelles les place dans des situations inhabituelles et exacerbent les émotions qu'ils ressentent, car l'émotion est un processus adaptatif et propre à chacun. En effet, « les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages » (extrait du programme du cycle 4, 2015). Qu'elles soient positives ou négatives, les émotions sont indissociables de l'activité de l'élève en EPS.

Il existe quatre grandes catégories d'émotions : les émotions d'activation positives (le plaisir, l'espoir, la fierté), les émotions d'inactivation positives (le soulagement, la relaxation), les émotions d'activation négatives (la colère, l'anxiété, la honte) et les émotions d'inactivation négatives (l'ennui, le désespoir). En plus de la valence et du niveau d'activation, les recherches portant sur les émotions des élèves s'appuient également sur une troisième dimension : l'objet (Pekrun, 2006). En EPS, les émotions des élèves peuvent dépendre de l'activité réalisée, telle qu'apprendre, passer un examen ou du résultat de la tâche (réussir ou échouer). On parle dans ce cas d'émotions d'accomplissement pour désigner des émotions générées par les activités ou les résultats qui sont reliées à la qualité de la compétence (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Ainsi deux catégories d'émotions d'accomplissement sont distinguées : les émotions relatives à l'activité, telles que le plaisir ou l'ennui, et les émotions relatives au résultat,

telles que l'espoir, la fierté qui émanent de la réussite ou de l'anxiété, le désespoir et la honte qui sont liés à l'échec.

Plusieurs travaux ont montré que l'enthousiasme de l'enseignant était communicatif et favorisait le développement d'émotions positives relatives à l'activité (Frenzel et al., 2009) et participait au degré motivationnel des élèves. Des outils pédagogiques tels que l'apprentissage par observation et la contagion émotionnelle expliquent ces effets (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994).
A contrario, nous pouvons évoquer les effets d'un climat de compétition qui, par définition, implique qu'une majorité d'élèves va être en situation d'échec et ressentir des émotions négatives telles que l'anxiété, la tristesse ou le désespoir (Papaiannou, 1995).

Les émotions d'accomplissement dépendent également des perceptions émises. Elles sont dépendantes de la demande de la tâche (clarté, difficulté), de la contrôlabilité de ses actions (suis-je capable de réaliser cette tâche ?), de la valeur attribuée aux résultats de ses actions (cette tâche est-elle importante pour moi ?), et de la probabilité de réussite de la tâche. Elles constituent les déterminants centraux des émotions d'accomplissement. Différentes perceptions de contrôle et de valeur sont de nature à susciter différentes émotions d'accomplissement. Les émotions positives relatives à un résultat anticipé, telle qu'une joie prospective, sont susceptibles d'être déclenchées lorsque l'élève a une perception de contrôle élevée. A contrario, les émotions négatives relatives à un résultat anticipé tel que le désespoir, sont à même d'être définies par une faible perception de contrôle. Toutefois il est important de souligner que l'effet de la perception de contrôle sur les émotions est modéré par la perception de valeur.

Selon la théorie de contrôle valeur, les buts d'accomplissement jouent également un rôle essentiel dans le ressenti des émotions. Les buts d'accomplissement peuvent influencer les perceptions de contrôle et de valeur (Pekrun, Elliot et Maier, 2006, 2009) en orientant l'attention des élèves sur certains aspects de la situation. En effet, les buts de maitrise cherchent à focaliser l'attention sur la contrôlabilité et les valeurs positives des tâches, et forment ainsi des émotions relatives à l'activité comme le plaisir d'apprendre et la réduction de l'ennui. Les buts de performance-approche sont enclins

à focaliser l'attention sur la contrôlabilité et les valeurs positives de la réussite, et développent ainsi des émotions relatives au résultat comme l'espoir et la fierté. Enfin, les buts de performance-évitement focalisent l'attention sur l'incontrôlabilité et les valeurs négatives de l'échec, et induisent ainsi des émotions négatives relatives au résultat, comme l'anxiété, la honte et le désespoir.

4.2 Impact de ce concept sur notre thème étude

Cette notion nous permet de démontrer d'une part que les émotions sont liées aux paramètres de la tâche, d'autre part qu'elles interviennent à différents moments : dans la tâche en tant que telle (émotions relatives à l'activité) mais aussi une fois la tâche terminée (émotions relatives au résultats). Elles sont également initiatrices de décisions chez les élèves avant même que la situation ne débute. Pouvant désormais catégoriser ces émotions par familles, et les relier à la nature de la situation d'apprentissage et la perception qu'en ont les élèves, il nous est possible d'utiliser cette composante comme outil pour analyser le comportement ou l'attitude des élèves afin de remonter progressivement de l'émotion à la motivation jusqu'au niveau d'engagement.

5) La Théorie VIE : Valence, Instrumentalité et Expectation (Vroom, 1964)

5.1 Présentation du concept

La théorie de Vroom relie la motivation d'un individu à ses aspirations et aux chances qu'il possède pour les atteindre. La motivation est déterminée comme une force qui combine trois facteurs de façon multiplicative :

Motivation = Valence x Instrumentalité x Expectation.

L'expectation est la réponse à la question "suis-je capable de ?", "Quelles sont mes chances de réussite ?". La motivation dépend de la confiance en soi et de ses capacités à atteindre l'objectif. L'instrumentalité questionne sur : "que vais-je obtenir par ma performance ?". La motivation dépend de la récompense obtenue grâce à l'effort. Et la valence est la réponse à la question "quelle valeur accorder aux

avantages obtenus ?". La motivation dépend de la valeur attribuée à la récompense par l'individu.

Dans le contexte scolaire général, quelques travaux ont été menés et montrent par exemple que l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche et le niveau de compétence des élèves induit des émotions spécifiques. Par exemple, l'élève montrera une certaine motivation pour la tâche lorsque cet écart est optimal. Si la difficulté de la tâche est trop faible ou trop élevée par rapport à son niveau, il ressentira plutôt de l'anxiété ou de l'ennui (Csikszentmihalyi, 1975).

La représentation du but à atteindre dans la tâche est donc un élément important pour la motivation. Le problème posé dans la tâche doit donc être d'une « difficulté optimale » (Famose, 1990), c'est à dire ni trop facile, car elle risquerait d'ennuyer l'individu ; et ni trop difficile car l'élève pourrait se décourager en estimant ses chances de réussite trop faibles. D.C. Mc Clelland parle de « niveau de tension optimale ». Oleron s'exprime de cette façon : « Pour que l'on puisse parler de problèmes, le problème doit être possible ; et un problème ne peut être considéré comme possible ou soluble que si l'individu à qui il est posé peut le résoudre. Cela suppose qu'il puisse arriver au résultat. Les tâches qui sont impossibles en regard de ses moyens actuels, ou parce qu'il n'a pas de prise sur le déroulement des événements ne peuvent être considérées comme problème ; ce qui nous amène à la notion de difficulté optimale. Il n'y a problème que si la tâche n'est ni trop facile, ni trop difficile. D'où l'idée d'une difficulté optimale pour favoriser l'apprentissage ».

5.2 Impact de ce concept sur notre thème d'étude

Ce dernier concept met en avant la nécessité de s'appuyer sur le niveau de élèves, et sur leurs ressources aussi bien cognitives que motrices, affectives, méthodologiques et culturelles (Boulday, Cottinet et Tanguy, les cahiers d'EPS de l'académie de Nantes, 2002). L'expérience que nous avons avec nos classes de seconde depuis le mois de septembre est donc indispensable pour proposer des tâches d'apprentissage proches de la capacité des élèves, sans quoi la motivation sera difficilement observable et le thème de notre étude biaisé. Nous choisissons en revanche de ne pas catégoriser un type d'élève (comme le fait Roy par exemple en 1998) afin de ne pas poser des profils types avant même d'avoir présenté nos modes d'entrée dans la tâche.

II- Problématique

Un ensemble de questions se posent dès lors que nous abordons le fond de notre recherche : Avons-nous les mêmes attentes de la part de nos élèves en filière générale qu'en filière professionnelle ? Les stéréotypes influencent-ils nos hypothèses pour cette recherche ? La difficulté de la tâche est-elle un facteur influençant réellement l'engagement des élèves ? Peut-on transposer une approche didactique fonctionnant en milieu général au milieu professionnel (et inversement) ? L'intérêt des élèves de filière générale et professionnelle est-il différent selon l'approche didactique proposée ? Autant d'interrogations auxquelles nous essaierons de répondre par la suite et qui amènent à soulever un problème plus général.

En effet, la question centrale de notre mémoire réside dans la capacité des élèves à s'engager dans des tâches à buts motivationnels différents selon leur filière. Les ressentis et comportements qu'ils pourraient exprimer sont donc au centre de l'analyse de notre recherche. Ce constat nous mène à la problématique suivante :

De par leurs émotions, réflexions, comportements et réactions au sein d'une leçon d'EPS, les élèves en voie professionnelle et générale sont-ils plus à même de s'engager dans une tâche à but compétitif ou de maitrise ?

En d'autres termes, nous tenterons de montrer que les choix des modes d'entrée dans les situations d'apprentissage impactent l'engagement des élèves de classe générale, peut-être de manière différente, des élèves en voie professionnelle, mais toujours au service de leur éducation par diverses compétences motrices, méthodologiques et sociales.

Cette problématique souligne la diversité des repères menant à l'identification de l'engagement et les tensions pouvant justifier de l'intérêt de notre recherche dans le cadre du Master 2 MEEF, l'objectif étant d'aboutir à une démarche d'enseignement répondant aux caractéristiques des élèves sans pour autant généraliser massivement les résultats, le cadre d'observation étant singulier.

III- Méthodologie employée

1) Participants

Nous avons mis en place notre observation sur deux classes de seconde, une orientée vers la filière générale et technologique, l'autre vers l'ébénisterie. Face à des contraintes géographiques liées à l'éloignement entre Saumur et Nantes et à nos emplois du temps respectifs, nous avons fait le choix de nous focaliser sur ce niveau de classe que nous avons en commun. Se limiter à un profil de classe chacun nous a semblé suffisant pour apprécier l'engagement des élèves au regard des critères que nous présenterons par la suite.

Classe A : Seconde générale et technologique n°8 du Lycée Duplessis-Mornay de Saumur.

Classe B : Seconde professionnelle « Bois » du lycée François Arago de Nantes.

1.1 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°1 du lycée : Développer sa motricité

Nous nous sommes appuyés sur les projets de classe conçus en début d'année scolaire et le projet de séquence construit avant et pendant l'activité observée pour mettre en avant les caractéristiques des élèves par rapport aux objectifs généraux énoncés dans le BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 et le BO spécial n°5 du 11 avril 2019.

1.1.1 Les élèves de seconde générale et technologique

62% des élèves de la classe pratiquent une activité physique en dehors de l'école. Si certains élèves sont très consciencieux et scolaires dans la réalisation des différentes habiletés motrices, d'autres cherchent plutôt à réaliser le plus rapidement possible ce qui est demandé, quitte à obstruer une quantité importante de contenus d'enseignement permettant de progresser quantitativement et qualitativement. Plus

particulièrement en demi-fond, ils s'engagent pleinement dans des courses brèves et intenses mais gèrent très mal leur effort, notamment en alternant des périodes très explosives et des périodes de récupération.

1.1.2 Les élèves de classe de seconde professionnelle

Seulement 7 élèves de la classe pratiquent une activité physique en dehors de l'école, et principalement en sports collectifs (football, basket-ball et handball). Malgré cette proportion faible, beaucoup d'élèves possèdent de nombreuses habiletés motrices dans différentes activités. Cependant, certains élèves de la classe ne recherchent pas le progrès, et peuvent avoir un rapport d'exutoire et d'amusement avec les activités proposées. La classe est constituée d'une majorité de garçons (seulement 2 filles), l'acrosport est une activité peu appréciée par ces élèves. Leur engagement est donc très variable d'une situation à une autre. Ils sont davantage motivés par le côté acrobatique de l'activité, par le développement « d'exploits individuels » mais aussi de figures complexes, que par le côté artistique.

1.2 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°2 du lycée : Savoir se préparer et s'entrainer

1.2.1 Les élèves de seconde générale et technologique

Arrivant du collège, une forte différence d'autonomie se fait ressentir entre les secondes et les autres niveaux du lycée. Beaucoup d'élèves sont dans l'action immédiate et ne s'interrogent pas ou peu sur les bénéfices ou inconvénients d'une tâche. Plus spécifiquement en demi-fond, les élèves réalisent une préparation stéréotypée et s'interrogent peu sur le sens de leur préparation. En effet, lorsqu'on leur laisse une plus grande autonomie, beaucoup sont désœuvrés et suivent simplement un leader.

1.2.2 Les élèves de classe de seconde professionnelle

L'autonomie est très variable au sein de la classe, une immaturité se ressent et ne permet pas aux élèves de trouver du sens à leurs apprentissages. Ils ne cherchent

pas à retenir les méthodes d'entrainement et d'apprentissage, la plupart d'entre eux ont besoin d'être guidé. A court terme, ils ont des difficultés à s'entrainer et progresser, incapables de se projeter vers une échéance donnée, par exemple en acrosport pour la réalisation de leur prestation finale.

1.3 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°3 du lycée : Exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif

1.3.1 Les élèves de seconde générale et technologique

Lorsque les élèves y sont poussés, la mixité sexuée n'est pas un problème mais la classe à tendance à se diviser dès lors qu'une autonomie dans les choix de groupement est proposée. Par ailleurs, certains dévient très rapidement des tâches en délaissant leur groupe. Plus spécifiquement en demi-fond, certains élèves sont leaders dans l'organisation d'une stratégie d'équipe et s'engagent de manière constante dans les épreuves ; d'autres sont très individualistes et stoppent leur effort comme bon leur semble, sans se soucier de leur impact sur la performance collective.

1.3.2 Les élèves de classe de seconde professionnelle

Il apparait au sein de la classe quelques leaders positifs qui ont le sens des responsabilités et qui sont souvent suivis par les autres. Ils permettent de motiver un grand nombre d'élèves de la classe. Cependant, il reste un petit noyau d'élèves individualistes, qui peuvent s'arrêter de travailler lorsque l'exercice ne leur convient pas, et ne semblent pas comprendre que leur rôle est indispensable à la construction de la prestation finale en acrosport. Ils ont donc des difficultés à s'engager personnellement mais aussi pour les autres. Les responsabilités doivent être travaillées et données progressivement aux élèves.

1.4 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°4 du lycée : construire durablement sa santé

1.4.1 Les élèves de seconde générale et technologique

Les élèves voient plutôt leur pratique à court terme et n'envisagent pas toujours la reproduction des savoirs en dehors de l'EPS. Malgré des dispositifs créant du lien entre les leçons, les élèves n'ont pas encore conçu des habitudes leur permettant de revenir d'une leçon à l'autre avec des repères et connaissances supplémentaires. Plus précisément en demi-fond, les élèves de seconde générale et technologique connaissent peu leurs limites physiologiques et psychologiques et stoppent prématurément les situations d'apprentissage. Les repères d'intensité ne sont pas encore construits pour la plupart.

1.4.2 Les élèves de classe de seconde professionnelle

Les élèves ont des difficultés à se projeter dans le long terme, et ne voient pas les effets bénéfiques des savoirs qu'on leur transmet en EPS. Pour la plupart, ils se sentent obligés de pratiquer, et n'imaginent pas pouvoir réinvestir ces connaissances en dehors de l'école. L'acrosport est l'activité la plus flagrante, une activité peu intéressante de prime abord pour eux. Ils ne voient donc aucun intérêt à la pratique de celle-ci, et encore moins au-delà de l'EPS, que ce soit au niveau des compétences sociales, méthodologiques ou motrices. De plus, beaucoup d'élèves de la classe sont fumeurs réguliers et ne pensent pas encore à construire leur santé durablement. Ils manquent encore de maturité pour envisager les bienfaits d'une pratique à plus long terme.

1.5 Caractérisation des élèves par rapport à l'objectif général n°5 du lycée : Accéder au patrimoine culturel

1.5.1 Les élèves de seconde générale et technologique

Provenant d'un milieu plutôt rural, les élèves peuvent avoir une ouverture culturelle assez réduite et pas forcément accès à une multitude d'évènements leur permettant

de se construire un fort patrimoine culturel. Plus distinctement en demi-fond, cela se traduit par une méconnaissance de l'activité, même en lien avec des références sportives de haut-niveau et donc une difficulté à cerner l'identité de la pratique. De la même manière, peu d'élèves ont des connaissances sur des méthodes de prise de ressenti sur eux-mêmes.

1.5.2 Les élèves de classe de seconde professionnelle

Les élèves de lycée professionnel ont pour la plupart une bonne connaissance des sports familiers pour eux, tels que le football ou le basket-ball. Beaucoup d'élèves proviennent de milieux défavorisés, qui n'ont pas eu l'occasion de développer une forte culture sportive dans leurs familles, manquant de références et de diversité. La construction de leur patrimoine culturel est également en lien avec leurs aspirations. Seul le milieu scolaire leur permet de découvrir de nouvelles activités qui ne sont pas en lien avec leur culture. Concernant l'acrosport, certains l'avaient déjà pratiqué lors des années antérieures, mais d'autres ne connaissaient absolument pas cette activité.

2) Protocole

2.1 Protocole commun aux deux classes concernées

Afin d'assurer une méthodologie de recherche limitant les biais possibles, nous avons d'abord fait émerger des critères communs observables afin de rendre possible l'aspect comparatif à différents niveaux.

Ainsi, avant de débuter, nous avons élaboré des séances avec un schéma commun, englobant une forme de pratique orientée vers la maitrise, l'autre vers la compétition, quelle que soit l'activité proposée. Nous avons également élaboré une grille d'observation, que nous présenterons par la suite, et qui permet de quantifier des critères d'engagement chez les élèves en dehors de la pratique sportive en tant que telle. La séance proposée devant s'inscrire dans un continuum de formation mais aussi marquer une distinction dans les modalités de pratique, nous avons enfin cherché à

nous appuyer sur des routines de fonctionnement déjà installées sur le début de l'année scolaire afin de ne pas ajouter une complexité qui pouvait détourner l'attention des élèves ou retarder la mise en activité.

Pendant la séance, nous avons décidé de réaliser une co-observation, afin que l'enseignant en charge de la classe soit pleinement investi dans sa séance d'une part, et pour augmenter le niveau d'objectivité d'autre part, l'observateur ne connaissant pas les élèves de la classe avant d'y être confronté. Par ailleurs, pour ne pas omettre des critères d'engagement, le recours à la captation vidéo est systématique sur les séances. Ensuite, les mêmes leviers relatifs à un mode d'entrée axé sur la compétition ou sur la maitrise sont utilisés. Ainsi, la comparaison entre les élèves est très présente dans une situation, et diminuée au maximum dans l'autre. Le but de la tâche passe alors de critères quantifiables à des critères observables. En revanche, des aspects demeurent communs tels que la notion de bienveillance entre les élèves, l'aspect défi de chaque forme de pratique ou encore le recours à des outils d'évaluation objectifs.

A la fin de chaque type d'entrée dans l'activité, les élèves sont soumis à un questionnaire identique, généralisable, dans l'objectif de mesurer leur engagement à partir de leurs ressentis. Il leur est aussi proposé de s'exprimer plus librement par écrit pour parer à tout oubli qui pourrait censurer certains élèves.

2.2 Protocole détaillé pour la classe de Seconde générale du Lycée Duplessis-Mornay de Saumur

Cette leçon s'inscrit dans une séquence de 10 leçons de demi-fond. Située au milieu du cycle d'apprentissage (leçon 6), elle permet de viser l'objectif suivant : « Comment peut-on coopérer avec les membres de son équipe pour réaliser la meilleure performance possible ? ».

L'échauffement est axé sur la maitrise de la tâche. En effet, ce temps de leçon n'est pas propice à la compétition entre élèves, le but étant bien d'assurer sa sécurité par une réalisation correcte des exercices, et adaptée à ses besoins. Cela renvoie donc notamment à la notion de repères sur soi. Ainsi, au cours de cette tâche, chaque élève devait d'abord réaliser une course à 65% de sa VMA durant 5 minutes, avec un plot

cible à atteindre, poussant chacun à gérer son allure de course. A la fin de cette première étape, tous les élèves sont amenés à prendre leur fréquence cardiaque sur 10 secondes, et à la multiplier par 6 pour avoir leur nombre de battements par minute (BPM). Ils sont alors menés à faire un choix d'exercice en fonction de ce résultat. Si leur fréquence cardiaque ne dépasse pas 120BPM, ils repartent sur 3 minutes de course à allure verte (les repères de cette allure sont : possibilité de discuter, peu d'essoufflement). Si leur fréquence cardiaque se situe entre 120 et 150BPM, ils sont amenés à réaliser des exercices de renforcement musculaire à l'aide d'exemple de leçons précédentes durant 3 minutes. Enfin, si leur fréquence cardiaque excède 150 battements par minute, ils sont amenés à la faire baisser en marchant 3 minutes afin de ne pas débuter la situation suivante déjà fatigués. La fin de l'échauffement se fait en autonomie à partir de gammes athlétiques progressives. A la suite de cet échauffement, nous leur proposons de remplir une fiche permettant de noter ses ressentis musculaires et respiratoires, l'atteinte ou non de sa performance cible sur la première étape, ainsi que l'atelier choisi en fonction de leur fréquence cardiaque sur la seconde étape (annexe n°1). C'est ensuite que le questionnaire propre à notre recherche leur est distribué. Nous présenterons ce dernier par la suite.

La deuxième situation d'apprentissage proposée se situe dans un cadre de compétition. En effet, à partir des résultats des leçons précédentes, les élèves sont répartis dans des groupes de six élèves. Ces groupes sont donc hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux en additionnant les vitesses maximales aérobies des individus les composant. Sur cette situation, chaque groupe doit réaliser un maximum de tours en 15 minutes, les élèves inaptes ayant chacun à charge un groupe pour compter le nombre de tours. Afin de permettre ce climat de coopération au sein du groupe et de viser des vitesses de demi-fond, 2 tours sans s'arrêter au maximum sont autorisés, soit 500m. Chaque groupe s'organise ensuite et conçoit sa stratégie pour performer face aux autres groupes. A la fin de cette situation, un décompte du nombre de tours de chaque équipe est réalisé et un classement est effectué sur une pyramide (annexe n°2). Le même questionnaire que pour l'échauffement, ayant pour but d'analyser le ressenti des élèves sur cette situation et de déterminer leur préférence leur est distribué pour étayer notre recherche.

Ainsi, durant cette leçon de demi-fond, les élèves sont confrontés à un but de maitrise et à un but de compétition, leurs réponses aux questionnaires de recherche seront analysées afin de déterminer leur niveau d'engagement dans la tâche.

2.3 Protocole détaillé pour la classe de Seconde professionnelle du lycée François Arago de Nantes

La leçon observée est la sixième d'une séquence de dix leçons en acrosport. Elle permet de viser l'objectif suivant : « Être capable de trouver un point d'équilibre entre deux acrobates pour intégrer dans leur prestation des figures à compensation de masse. »

L'échauffement spécifique a permis de tester les élèves de seconde professionnelle dans une situation à but de compétition. Les élèves sont répartis par groupes de 4 ou 5 établis depuis le début de la séquence (groupes de prestation). L'objectif de cette situation est de gagner le plus de points au sein de son équipe en réalisant des figures par compensation de masse. Ils doivent ainsi apprendre à réaliser deux figures. La première figure est constituée d'un porteur debout jambes fléchies, appuis écartés et ancrés dans le sol, et d'un voltigeur, pieds sur les cuisses du porteur. Les deux acrobates se tiennent par les mains (prises poignets) et tendent les bras en s'inclinant en arrière pour s'équilibrer. La deuxième figure s'apparente à réaliser "l'avion". Un porteur place ses pieds de biais au niveau des hanches du voltigeur et tend ses jambes pour le placer à l'horizontal. Il existe cinq niveaux par figure, et le nombre de points obtenu correspond au niveau réalisé. Chaque niveau est expliqué et démontré. Les élèves ont un temps d'entraînement, de répétition puis passent devant le reste de la classe. Ils doivent alors présenter trois fois la même figure au sein du groupe en modifiant les porteurs et les voltigeurs. L'intervention pédagogique se centre sur l'encouragement des élèves à travailler le niveau supérieur lors de l'entraînement pour qu'ils puissent gagner le plus de points, tout en leur donnant des contenus individualisés pour qu'ils progressent. Nous affichons ensuite les scores lors des passages de chacun pour orienter la situation vers le côté compétitif.

La seconde situation permet de tester les élèves de seconde professionnelle dans une situation à but de maîtrise. L'objectif est de concevoir un enchaînement par groupes

de 4 ou 5 en respectant les contraintes suivantes : quatre figures (2 duos en miroir, 1 trio et un quatuor), et au sein de ces figures, un démontage en saut de main, et une compensation de masse. Les élèves ont un temps de conception et d'entraînement, puis ils doivent passer devant la classe. Les spectateurs, lors du passage de leurs camarades, doivent observer si les contraintes sont respectées, sans attribution de points (annexe n°3). L'intervention pédagogique lors de cette situation à but de maîtrise est orientée sur les encouragements des élèves et les conseils pour s'améliorer au sein du groupe (communication, placement des acrobates, …).

3) Outils conçus et utilisés pour déterminer le niveau d'engagement des élèves

Deux outils ont été utilisés : un questionnaire à destination des élèves, identique dans la tâche orientée vers la maitrise et vers la compétition ; ainsi qu'un outil de recueil de données à destination de l'étudiant observateur basé sur plusieurs dimensions.

Pour concevoir ces outils, nous nous sommes appuyés sur plusieurs travaux en commençant par la conception de l'outil que nous utilisons pour nous-mêmes. Ainsi, les quatre critères d'engagement déterminés par J. Reeve en 2012, à savoir l'engagement comportemental (behavorial engagement), l'engagement cognitif (cognitive engagement), l'engagement émotionnel (emotional engagement) et l'engagement affectif (agentic engagement) sont les catégories principales de notre outil d'observation. Par la suite, en nous appuyant sur l'outil conçu par J. Le Morvan en 2015, nous avons décliné ces quatre types d'engagement à travers divers critères quantifiables et issus en partie de notre cadre théorique. Ainsi, nous proposons par exemple de quantifier le nombre d'évitements par élèves pour déterminer l'engagement comportemental, le nombre de fois où les élèves se sont mis en colère (émotion d'inactivation négative, Pekrun, 2006) pour déterminer l'engagement émotionnel, le nombre de fois où les élèves posent des questions pour déterminer l'engagement cognitif ou encore le nombre de fois où les élèves provoquent une dispute pour déterminer leur engagement affectif (annexe n°4). Sur chaque sous-critère, une quantification de 0 à 20 est possible avec un indice du niveau d'engagement des élèves dans la tâche.

A partir de cet outil, nous avons décliné une version à destination des élèves qui permet notamment de réduire le poids de l'interprétation dans nos observations en corrélant nos données et celles obtenues grâce aux participants. Ainsi, dans leur outil, huit critères sous forme de questions permettent de déterminer des indices d'engagement. Nous leur proposons d'entourer des smileys allant du rouge au vert selon cinq niveaux. Enfin, une partie du questionnaire leur permettant de s'exprimer librement leur est proposée afin de parer à tout oubli et ne pas censurer le ressenti de chacun (annexe n°5).

Le dernier outil utilisé, permettant notamment de revenir sur certains moments de la leçon est la vidéo, assurée par un élève inapte filmant successivement en plan large et en plan resserré pour percevoir les échanges entre élèves.

4) Analyse des données

Pour comparer les classes de Lycée professionnel et de Lycée général, nous nous sommes appuyés sur les quatre types d'engagement établis par Reeve, en 2012. Et ainsi, nous avons défini avec l'aide du mémoire de Jonas Le Morvan (Une éducation engageante pour tous, 2015) et de notre cadre théorique des macro-catégories dans chaque mode d'engagement, une quantification de nos résultats.
Suite à nos observations et aux recueils des questionnaires des élèves, pour établir nos résultats, nous analyserons tout d'abord, l'engagement des élèves de Lycée général et de Lycée professionnel, sous ses quatre formes. Nous comparerons les deux classes dans la situation à but de maitrise, puis dans la situation à but compétitif. Enfin, nous réaliserons un comparatif de l'engagement des élèves de seconde générale et professionnelle de nos lycées dans les deux modes d'entrée proposés.
Pour analyser ces données, nous citerons la classe de seconde générale du Lycée Duplessis-Mornay, « classe A » et la classe de seconde professionnelle du Lycée Arago, « classe B », car nous avons bien conscience que ces deux classes ne sont pas exemplaires et représentatives au regard des limites de l'échantillonnage.

IV- Les résultats

1) La situation à but de maîtrise

1.1 L'engagement comportemental dans la situation à but de maitrise

Au niveau de l'engagement comportemental, nous avons défini des indices d'engagement correspondant à un désintérêt individuel pour la pratique et la situation proposée, tels que le nombre de non-pratiquants, l'oubli de la tenue, le nombre d'évitements, et le nombre de pratiques hors-tâche. Ces critères ont été repris en partie des travaux de Le Morvan en 2015 mais ont été étayés pour répondre au mieux à notre contexte. Nous avons ensuite établi des observables concernant un engagement comportemental collectif, tels que la mise en action des élèves, le temps de pratique, le nombre d'encouragements entre les élèves et l'investissement dans les rôles sociaux, indicateurs d'une motivation importante de la part des élèves et d'intégration au groupe classe, s'investissant pleinement dans l'exercice de la situation.

1.1.1 L'engagement comportemental de la classe A dans la situation à but de maitrise.

Pour la classe A de lycée général, concernant les indicateurs comportementaux de désengagement individuel, le nombre de non-pratiquants s'élève à quatre élèves et à un arrêt au cours de la situation, sur la classe de trente. Trois élèves n'avaient pas leur tenue. Huit élèves ont eu des comportements d'évitement lors de cette situation, correspondant à aller aux toilettes, à l'infirmerie… Nous avons aussi pu observer dix-huit pratiques hors-tâches. De plus, au niveau des indicateurs de l'engagement comportemental collectif, nous avons pu remarquer que la classe s'est mise en action dans la situation au bout de deux minutes et quarante secondes et le temps de pratique des élèves fut de dix minutes. Le nombre d'encouragements entre les élèves s'élève à trois, et il n'y a pas eu d'engagement dans les rôles sociaux lors de cette situation étant donné que cette mise en pratique à but de maitrise était un échauffement.

1.1.2 L'engagement comportemental de la classe B dans la situation à but de maitrise.

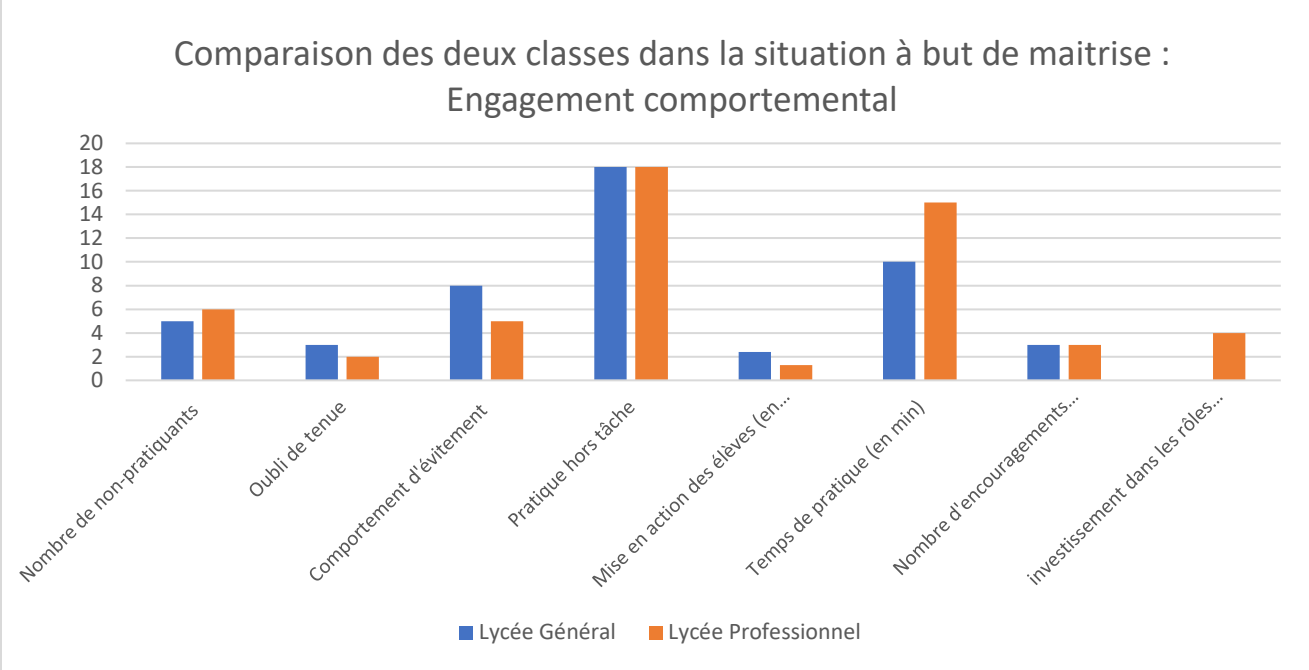
Pour la classe B de lycée professionnel, le nombre de non-pratiquants est de cinq sur vingt-quatre élèves, avec un arrêt en plus au cours de la situation. Deux élèves avaient oublié leur tenue. Nous avons pu observer cinq élèves ayant des comportements d'évitement lors de la situation et dix-huit pratiques hors-tâches, correspondant à des élèves qui ne respectent pas les consignes de la situation. Nous pouvons identifier, aux premiers abords, une vingtaine de comportements permettant de révéler un désintéressement de la situation à but de maîtrise. A contrario, la mise en action des élèves fut rapide (une minute trente), correspondant aux consignes données par l'enseignante. Et le temps de pratique fut de quinze minutes. Le nombre d'encouragements entre les élèves est de trois, et le nombre d'interventions dans les rôles non-moteurs correspond à deux élèves, les deux inaptes qui photographiaient les figures d'acrosport.

1.1.3 Comparaison de l'engagement comportemental entre les deux classes dans la situation à but de maitrise

Le désintérêt individuel observé lors de cette situation à but de maitrise proposée aux deux classes semble similaire. En effet, le nombre de non-pratiquants est similaire, avec un élève de plus en lycée professionnel. Cela mène en revanche à un pourcentage plus élevé en lycée professionnel, le nombre de pratiquants étant moindre. L'oubli de la tenue est supérieur d'un élève pour la classe générale. Les comportements d'évitement sont plus élevés pour la classe de Lycée général ; la différence est de trois élèves. Nous pensons que le cadre de la pratique est une cause possible, les élèves de Lycée général étant dehors à 8h pour pratiquer le demi-fond, alors que les élèves de Lycée professionnel étaient dans un gymnase, à 10h30, pour une séance d'acrosport. Les pratiques hors-tâches sont au même niveau pour les deux classes.

La mise en action des élèves fut plus longue pour les élèves de lycée général, peut-être dû au cadre extérieur et à l'organisation plus complexe de la situation (plots, groupements …).

Le nombre d'encouragements entre les élèves est similaire aux deux classes et est très faible. Nous pouvons supposer qu'une situation à but de maitrise ne les engage pas à s'encourager, mais aussi que les élèves ont une implication focalisée vers la tâche et non vers l'égo dans une situation à but de maitrise (Ames en 1992).
L'investissement dans les rôles non-moteur est très faible, de zéro pour la classe A de Lycée Général, et de deux pour la classe B de Lycée Professionnel. Cela s'explique par nos situations qui ne nécessitent pas de développer de fortes compétences sociales.



1.2. L'engagement émotionnel dans la situation à but de maitrise

Pour observer l'engagement émotionnel des élèves, nous nous sommes appuyés sur les quatre indicateurs suivants : Les émotions d'activation positive, les émotions d'inactivation positive, les émotions d'activation négatives, et les émotions d'inactivation négatives. Ce sont les quatre types d'émotions détaillés par Boeck, dans son ouvrage « Les émotions en sport et en EPS, apprentissage, performance et santé », en 2016. Les émotions sont difficiles à observer, nous avons alors décidé de faire remplir des questionnaires anonymes aux élèves pour recueillir leur ressentis suite à la situation, et ainsi nous assurer que nos observations soient complètes. Nous nous y réfèrerons donc si nécessaire.

1.2.1. L'engagement émotionnel des élèves de la classe A dans la situation à but de maitrise.

En lycée général, selon nos observations, six élèves ont démontré des signes d'activation d'émotions positives tels que le plaisir, l'espoir ou encore la fierté. Pour déterminer le nombre d'élèves ayant ressenti des émotions d'inactivation positives, nous nous sommes appuyés sur le questionnaire donné aux élèves. Ainsi, 11 élèves ont entouré les émotions « soulagement » et « relaxation ». A contrario, les émotions d'activation négatives comme la colère, l'anxiété ou encore la honte n'ont été observées que chez un élève. Enfin, des signes d'ennui, de désespoir qui sont révélateurs d'émotions d'inactivation négatives ont été identifiés chez trois élèves.

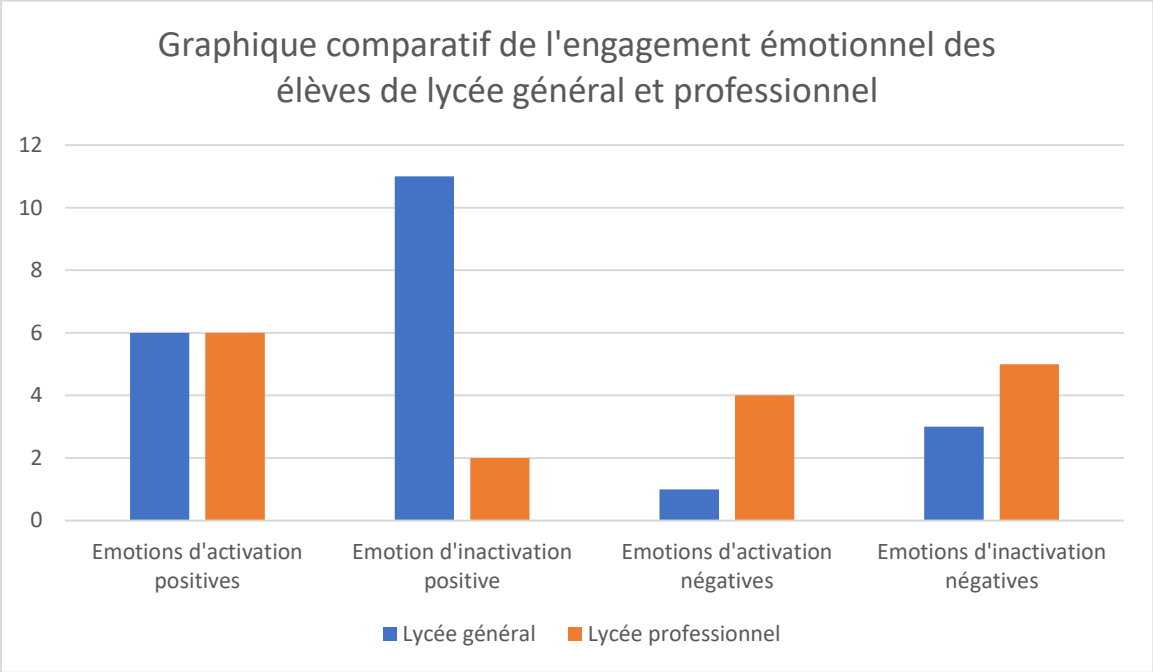
1.2.2. L'engagement émotionnel des élèves de la classe B dans la situation à but de maitrise.

Le nombre d'indicateurs d'émotions d'activation positive est le même que dans l'autre lycée. Le nombre d'émotions d'inactivation positives est faible avec uniquement deux élèves ayant identifié le soulagement et la relaxation. Par ailleurs, le nombre d'émotions d'activation et d'inactivation négatives est un peu plus élevé avec respectivement quatre et cinq élèves identifiées dans ces indicateurs d'engagement émotionnel.

1.2.3. Comparaison de l'engagement émotionnel entre les deux classes dans la situation à but de maitrise.

En comparant les deux classes face à une situation orientée vers la maitrise, on ne remarque pas plus de réactions d'activation positives à l'égard de la tâche en lycée général par rapport au lycée professionnel mais l'écart est en revanche significatif lorsqu'on relève les indicateurs d'inactivation positive. De plus, les élèves de lycée professionnel ont une tendance plus importante à montrer leur désintérêt pour la tâche d'apprentissage. Ainsi, le nombre d'élèves ayant un engagement émotionnel axé vers des indicateurs négatifs passe de quatre en seconde générale à neuf en seconde bois. Ce comportement peut aussi s'expliquer par un but de maitrise-évitement (Eliott,

Muayama et Pekrun, 2011) pour certains élèves qui préfèrent donc contourner l'obstacle que de faire une erreur.



1.3. L'engagement cognitif dans la situation à but de maitrise

Nous déterminons l'engagement cognitif des élèves à travers différents indicateurs : le nombre d'élèves qui interagissent entre eux, le nombre d'élèves qui interagissent avec l'enseignant, les questions posées et la reformulation des consignes, les interactions hors-tâche, et le nombre d'outils méthodologiques remplis. En effet dans les situations orientées vers la maitrise, aussi bien en seconde générale que professionnelle, les élèves ont rempli des fiches permettant d'évaluer leur niveau de compétence.

1.3.1 L'engagement cognitif des élèves de la classe A dans la situation à but de maitrise.

En lycée général, dans cette situation d'échauffement vouée à être réalisée pour soi, nous observons un nombre d'interactions faible. Ces trois interactions au sein de la tâche résultent donc en partie des consignes données. Les élèves interagissent en revanche six fois avec l'enseignant. Lors des consignes et des temps non moteurs, sept élèves ont posé des questions ou reformulé des contenus. On remarque par

ailleurs un nombre conséquent d'interactions hors-tâche, au nombre de neuf, pouvant démontrer le désintérêt de certains face à cette situation et le manque d'engagement cognitif. Enfin, 23 élèves sur les 25 pratiquants ont rendu la fiche leur permettant d'exprimer leur ressenti, on peut donc affirmer que l'engagement cognitif n'est pas absent pour la majorité.

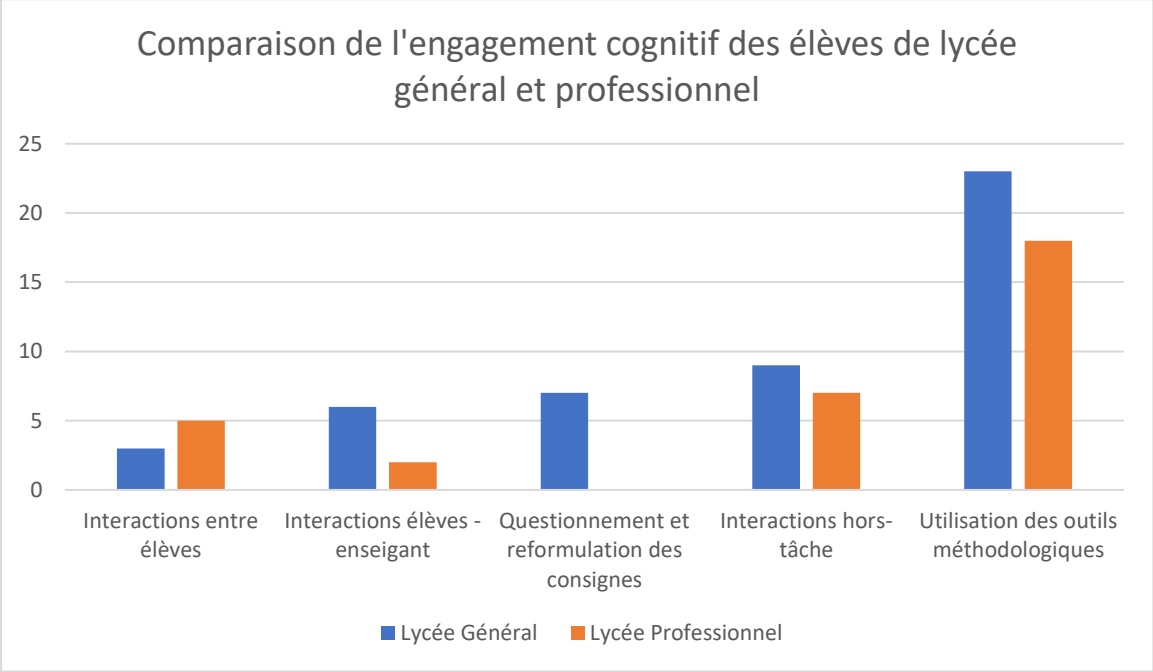
1.3.2 L'engagement cognitif des élèves de la classe B dans la situation à but de maitrise.

Les élèves de seconde « bois » ont plus interagi entre eux sur la tâche de maitrise (5 interactions), de par la nature de l'activité. En revanche, le nombre d'échanges avec l'enseignant est plus faible avec deux interactions seulement sur le temps de pratique. Par ailleurs, aucun élève n'a été amené à reformuler ou à questionner les consignes données. Les sept interactions hors-tâche sont répétées par les mêmes individus durant cette situation, démontrant peut-être le désengagement cognitif de certains. Enfin, tous les élèves ont rendu la fiche de suivi qui leur a été proposée, démontrant là encore la capacité des élèves à s'autoévaluer partiellement dans un objectif de maitrise de la tâche.

1.3.3 Comparaison de l'engagement cognitif entre les deux classes dans la situation à but de maitrise.

Le nombre d'interactions entre élèves est inférieure en lycée général (trois contre cinq), mais cela est explicable par la nature de l'activité, nous ne retiendrons donc pas ce critère comme significatif de l'engagement cognitif des élèves. En revanche, le nombre d'interactions avec l'enseignant est trois fois plus élevé en seconde générale, les élèves révélant ici un profil plus analytique dans des tâches où l'objectif est réellement d'atteindre le plus haut niveau de maitrise en percevant la subtilité de la situation. De la même manière, les questions et reformulations des consignes sont présentes au lycée Saumurois, et complètement absentes en filière professionnelle, peut-être pour des raisons similaires. On notera néanmoins un nombre d'interactions hors-tâche supérieur en lycée général, de neuf contre sept en lycée professionnel pouvant exprimer un désintérêt de certains élèves pour ce type de situation. Enfin, la quasi-totalité des élèves s'est adonné à l'analyse de sa maitrise via l'outil de

questionnaire, mettant en avant la capacité à adopter un engagement cognitif minimal. Ce comportement révèle aussi une orientation vers le but de performance-approche, ou chacun veut montrer qu'il est meilleur que l'autre sur un aspect spécifique de la tâche (Cury, Biddle, Sarrazin & Famose, 1997). Ils s'y engagent donc parce qu'ils sont quasiment sûrs de réussir.



1.4 L'engagement affectif dans la situation à but de maitrise

Nous avons déterminé l'engagement affectif des élèves à travers une observation de quatre micro-catégories concernant les réactions positives et négatives des élèves face à cette tâche à but de maitrise. Nous les avons assimilées à des paroles ou des comportements élèves observés. Les deux autres indicateurs établis ont été les disputes provoquées ou subies, révélant un désintéressement de la situation, et une mise en tension chez l'élève.

1.4.1 L’engagement affectif des élèves de la classe A dans la situation à but de maitrise.

Peu de disputes ont été observées lors de cette situation, deux élèves se sont montrés provocateurs et un l’a subie. Nous pouvons penser que cette situation de maitrise, par sa nature, n’a pas influencé les conflits entre élèves. Et le peu d’interactions entre les élèves le démontre également.
Nous pouvons remarquer trois réactions positives à l’égard de la tâche contre cinq négatives, s’expliquant sûrement par la température extérieure et le moment de la journée.

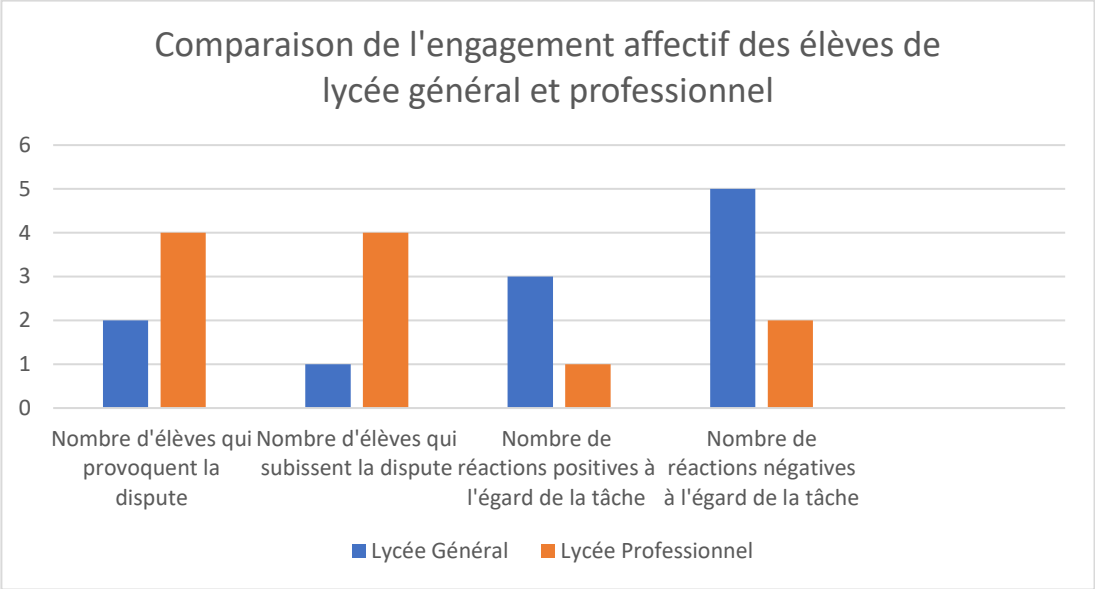
1.4.2 L’engagement affectif des élèves de la classe B dans la situation à but de maitrise.

Nous pouvons remarquer lors de la situation que quatre disputes ont été provoqués et subies, notamment dû aux tempéraments de certains élèves provocateurs. Nous avons observé très peu de réactions concernant la situation, seulement une positive et deux négatives, mettant en avant leur manque d’engagement dans l’activité.

1.4.3 Comparaison de l’engagement affectif entre les deux classes dans la situation à but de maitrise

Davantage de disputes ont été remarquées chez les élèves de Nantes. Cela peut s’expliquer par le dispositif de pratique (les tapis en acrosport), et également par les caractéristiques des élèves de la classe de Seconde Bois.
Par ailleurs, les élèves de Lycée professionnel semblent moins expressifs ou plus discrets que les élèves de la classe de Lycée général au regard des réactions éprouvées à l’égard de la tâche. En effet, les réactions négatives sont plus nombreuses pour les secondes générales, probablement en raison de l’effort demandé en demi-fond. Les réactions positives sont également supérieures à celles des Lycéens professionnels, notifiant une plus grande démonstration de leurs affections. Ces observations peuvent être indicatrices d’une motivation non-autodéterminée (Deci et Ryan, 2002) chez beaucoup de lycéens de classe professionnelle, qui sont donc

résignés et voient peu d'intérêt à la tâche dans laquelle ils n'estiment pas pouvoir être compétents.



2) La situation à but de compétition

2.1 L'engagement comportemental dans la situation à but de compétition

Nous ne nous attarderons pas sur le nombre de non-pratiquants et d'oublis de tenues car ils sont identiques à la situation de maitrise étant donné que les deux tâches ont été réalisées lors de la même leçon.

2.1.1 L'engagement comportemental des élèves de la classe A dans la situation à but compétitif.

Pour cette classe, concernant les deux autres indicateurs comportementaux de désengagement individuel, nous avons pu observer un seul comportement d'évitement et cinq pratiques déviées, ce qui peut démontrer une certaine motivation et implication dans la situation compétitive de la part des élèves. Au niveau des indicateurs de l'engagement comportemental collectif, nous avons pu observer que la classe s'est mise en action au bout d'environ deux minutes. Par ailleurs, le temps de pratique des élèves fut de vingt minutes. Le nombre d'encouragements entre les élèves s'élève à sept, notamment grâce à un score d'équipe mis en avant. Les

engagements dans les rôles non-moteurs dans cette situation s'élèvent à quatre, ils correspondent principalement à des conseils donnés.

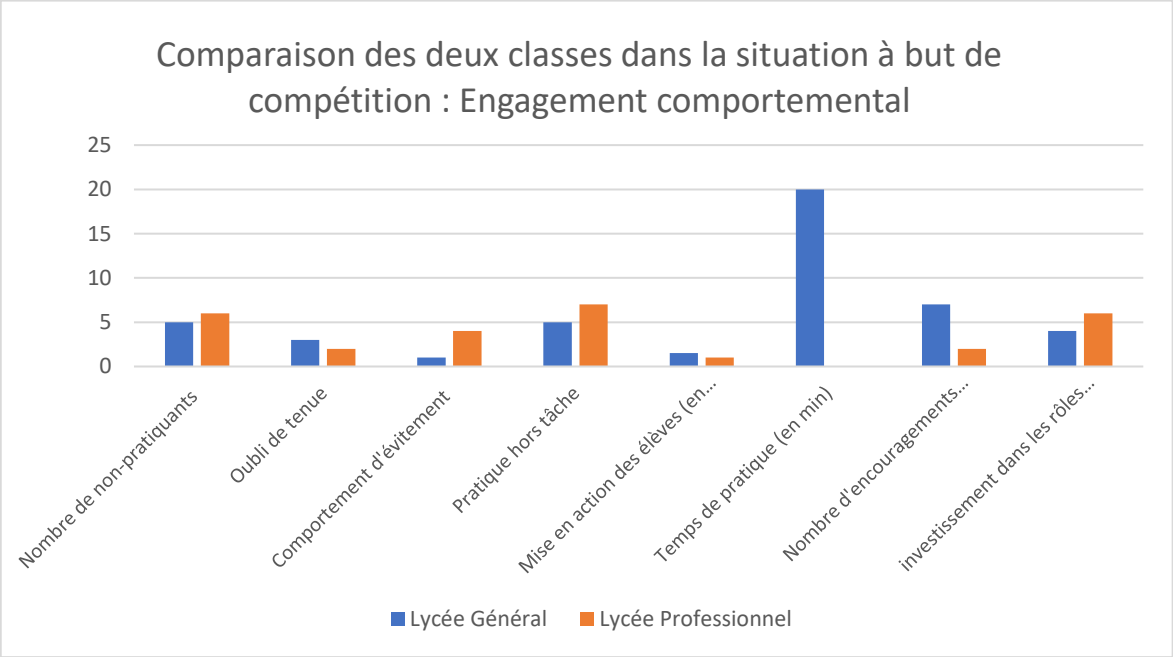
2.1.2 L'engagement comportemental des élèves de la classe B dans la situation à but compétitif.

Pour la classe de Lycée Professionnel, nous avons pu remarquer quatre comportements d'évitement et sept pratiques hors-tâches. Cela peut s'expliquer par un manque d'engagement pour certains élèves dans cette situation à but de compétition. Au niveau de l'engagement comportemental collectif, les élèves se sont mis en action au bout d'une minute d'explications : l'engagement dans la situation fut donc rapide. Le nombre d'encouragements entre les élèves est plutôt faible, peut-être dû aux comportements individualistes de certains. Néanmoins, six élèves se sont engagés dans des rôles non-moteurs pour faire des choix de niveaux en fonction de leurs capacités.

2.1.3 Comparaison de l'engagement comportemental entre les deux classes dans la situation à but compétitif.

Les pratiques hors-tâches et les comportements d'évitement sont plus fréquents concernant la classe de lycée professionnel. L'esprit de compétition est peut-être moins flagrant en acrosport qu'en demi-fond, ou alors les élèves semblent moins motivés en acrosport qu'en demi-fond dans cette situation.
Néanmoins, la mise en action fut plus rapide pour les secondes Bois, s'expliquant peut-être par une nécessité d'organisation moins importante. En acrosport, les groupes étaient déjà constitués, et l'activité pratiquée à l'intérieur facilitait l'attention des élèves, contrairement à l'activité de demi-fond. Alors que les encouragements entre les élèves Saumurois sont plus nombreux et qu'ils semblent davantage motivés par le score final, les lycéens professionnels se sont engagés plus fréquemment dans les rôles non-moteurs, cherchant donc à maitriser la tâche. Cela met en avant le contraste entre des élèves ayant une motivation autodéterminée, avec le désir de réussir en autonomie (élèves observateurs et élèves de lycée général), et les élèves de lycée professionnel pratiquants qui perçoivent parfois moins bien les compétences

dont ils pourraient faire preuve en tant qu'acteurs, en se désintéressant donc de la tâche (Deci et Ryan, 2002).



2.2 L'engagement émotionnel dans la situation à but de compétition

2.2.1 L'engagement émotionnel des élèves de la classe A dans la situation à but compétitif.

Nous avons pu observer pour ces lycéens quatre agissements relevant d'émotions d'activation positive. De plus, au regard des questionnaires distribués, nous pouvons remarquer que huit élèves ont ressenti des émotions d'activation positive en début de situation, et jusqu'à dix-huit élèves en fin de situation. Pour déterminer le nombre d'élève ayant ressenti des émotions d'inactivation positives, nous nous sommes seulement appuyés sur le questionnaire donné aux élèves, car il était compliqué de relever certaines émotions à travers l'observation. Ainsi, trois élèves ont entouré les émotions « soulagement » et « relaxation » en début de situation, puis douze en fin de situation. Les élèves expriment de plus en plus d'émotions positives au fil de la situation. Par contre, les émotions d'activation négatives diminuent, et passent de sept à quatre. Enfin, des signes d'ennui, de désespoir qui sont révélateurs d'émotions d'inactivation négatives ont été observés chez deux élèves. Ce chiffre est beaucoup

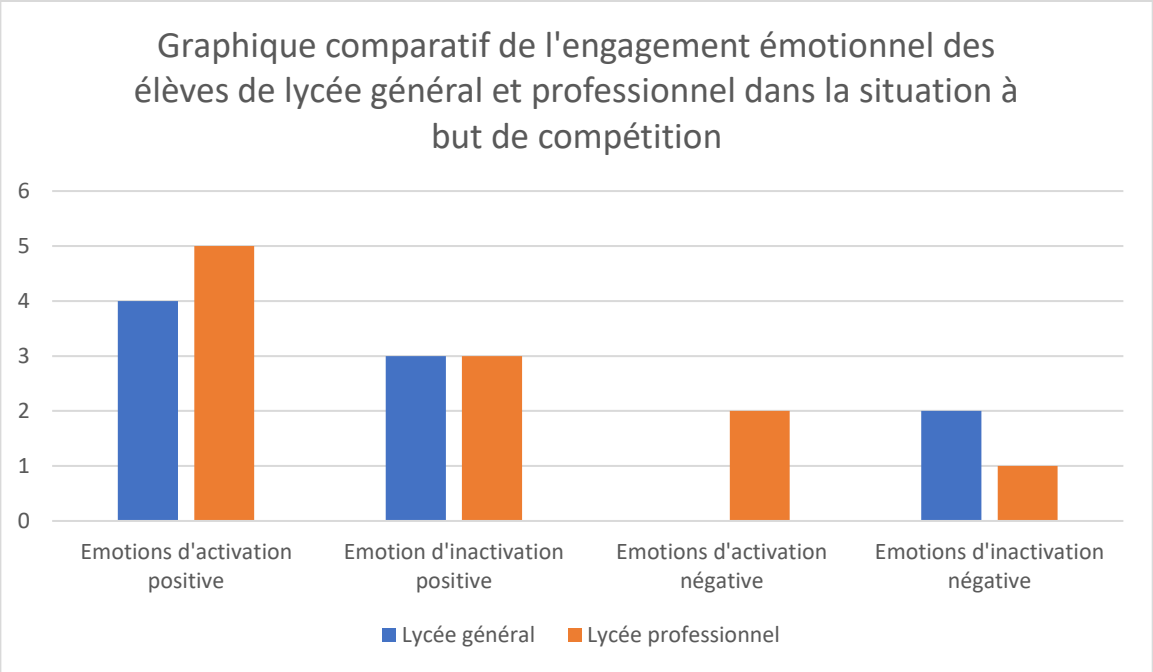
plus faible que les données relevées dans les questionnaires des élèves, qui évoluent de vingt en début de situation à neuf en fin de situation.

2.2.2 L'engagement émotionnel des élèves de la classe B dans la situation à but compétitif.

Pour les élèves de lycée professionnel, notre observation nous a permis de relever cinq indicateurs d'émotions d'activation positive. Suite aux retours des questionnaires, dix élèves ont révélé un ressenti d'émotions d'inactivation positive en début de situation, et seulement sept en fin de séance. Seulement trois élèves ont démontré des signes d'émotions d'inactivation positives à l'observation. De plus, uniquement deux élèves ont identifié dans le questionnaire, le « soulagement » et la « relaxation » en début de tâche, et huit en fin de situation. Enfin, nous avons remarqué moins d'élèves ayant des réactions traduisant des émotions d'activation et d'inactivation négatives. Cela se confirme par les réponses des élèves aux questionnaires. L'anxiété, la colère et la honte ont concerné trois élèves en début, puis deux en fin de situation. A contrario, dix élèves en début de situation puis sept ont ressenti des émotions d'inactivation négatives en entourant l' « ennui » dans le questionnaire.

2.2.3 Comparaison de l'engagement émotionnel entre les deux classes dans la situation à but compétitif.

Pour comparer ces deux classes dans la situation à but de compétition, nous avons remarqué que les élèves de lycée professionnel et général avaient, au fil de la situation, ressenti de moins en moins d'émotions d'activation et d'inactivation négative, et inversement pour les émotions positives qui ont augmenté. Seuls les élèves de secondes Bois, concernant les émotions d'activation positives, ont relevé à la fin de la situation moins de plaisir, d'espoir et de fierté qu'au début de la situation. Cela peut s'expliquer par la nature même de la tâche. Ainsi, selon Papaiannou en 1995, le climat de compétition est par définition générateur d'émotions négatives chez une majorité des élèves.



2.3 L'engagement cognitif

2.3.1 L'engagement cognitif des élèves de la classe A dans la situation à but compétitif.

En lycée général, onze élèves ont interagi entre eux durant la tâche, de par la dimension collective de l'épreuve notamment. En revanche, seuls trois d'entre eux sont venus solliciter l'enseignant au cours de la tâche. Les élèves qui se sont questionnés et ont réexplicités les consignes sont au nombre de trois. Cette dernière donnée peut être mise en corrélation avec le niveau de compréhension des consignes, qui se situe à quatre sur cinq ou cinq sur cinq pour vingt-et-un élèves, sur les vingt-cinq participants. On remarque enfin un nombre significatif d'interactions hors-tâche, huit élèves ayant été observés en train d'échanger sur des sujets ne relevant pas de la situation.

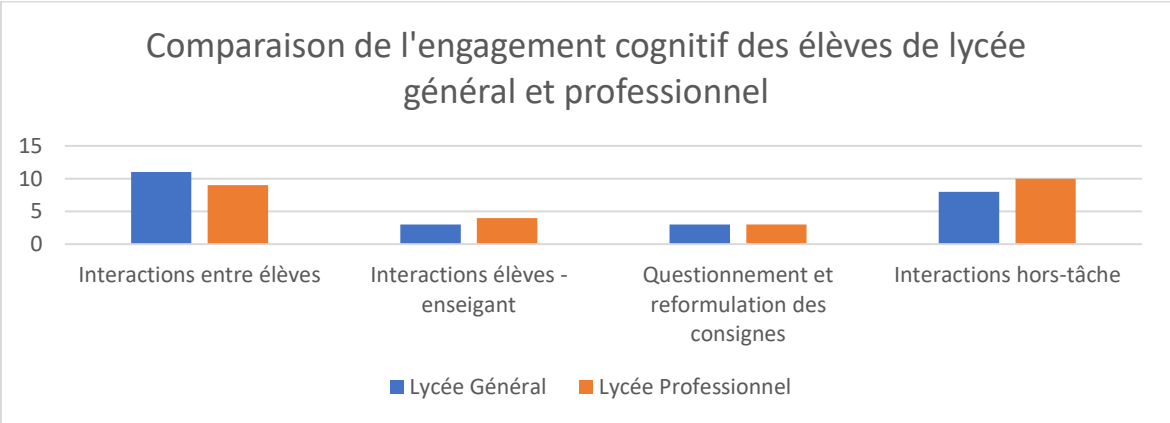
2.3.2 L'engagement cognitif des élèves de la classe B dans la situation à but compétitif.

En lycée professionnel, neuf élèves ont interagi entre eux sur des thématiques en lien avec la situation d'apprentissage à but compétitif. Le nombre d'interactions avec l'enseignant est lui au nombre de quatre, avec onze élèves sur les dix-neuf participants ayant répondu avoir bien compris ou très bien compris les consignes données (4/5 ou

5/5). Cela donne un nombre assez faible de questions ou de reformulation des explications avec trois élèves observés. Enfin, le nombre d'échanges verbaux hors-tâche est de dix, attestant peut-être d'une incompréhension, ou d'un désintérêt de certains comme dans la classe de Seconde générale.

2.3.3 Comparaison de l'engagement cognitif entre les deux classes dans la situation à but compétitif.

En comparant les deux classes, dans des tâches nécessitant une coopération pour gagner, on observe un nombre d'interactions entre élèves plus conséquent que dans la situation à but de maitrise, indiquant l'accroissement de l'intérêt pour atteindre les critères de réussite, aussi bien dans la filière générale que professionnelle. Cette constatation se confirme par la baisse des interactions hors-tâche même si elles restent un peu plus élevées en seconde professionnelle. Cela peut aussi s'expliquer aussi par l'émulation créée autour d'une situation compétitive. Les interactions avec l'enseignant sont limitées durant la situation, même si un élève de plus a sollicité l'enseignant en seconde bois. Le nombre de questionnements ou de reformulations des consignes est strictement égal dans les deux classes. Les réponses aux questionnaires distribués aux élèves notifient une bonne compréhension des consignes. On peut ainsi supposer que beaucoup d'élèves qu'ils soient en voie professionnelle ou générale poursuivent le but de performance-approche et adoptent donc des comportements différents selon l'estimation de la difficulté de la tâche compétitive. Ils s'engagent pleinement dans des échanges d'équipe lorsqu'ils estiment pouvoir gagner ou au contraire abandonnent collectivement avant d'avoir débuté la partie motrice de l'épreuve (Sarrazin, Famose & Cury, 1995).



2.4 L’engagement affectif dans la situation à but de compétition

2.4.1 L’engagement affectif des élèves de la classe A dans la situation à but compétitif.

En lycée général, quatre élèves ont été remarqués comme déclencheurs de disputes, tandis que deux semblent les avoir subies à travers des réflexions sur leur pratique. Les élèves ayant à cœur de gagner, certains qui ont des difficultés à contenir leurs émotions et ont pu rejeter l’échec de leur équipe sur les autres. Le nombre de réactions positive à l’égard de la tâche est aussi assez élevé avec six élèves qui le montrent. Cela peut être mis en relation avec les six élèves qui ont entouré « plaisir » dans leur questionnaire lorsqu’on leur a demandé leur ressenti au milieu de la situation. De la même manière le nombre de réactions négatives est important avec sept élèves qui ont exprimé leur agacement à l’égard de la tâche. Nous mettrons cette donnée en lien avec les neuf élèves ayant choisi le mot « désespoir » comme manière de qualifier leur ressenti au milieu de la tâche à but compétitif.

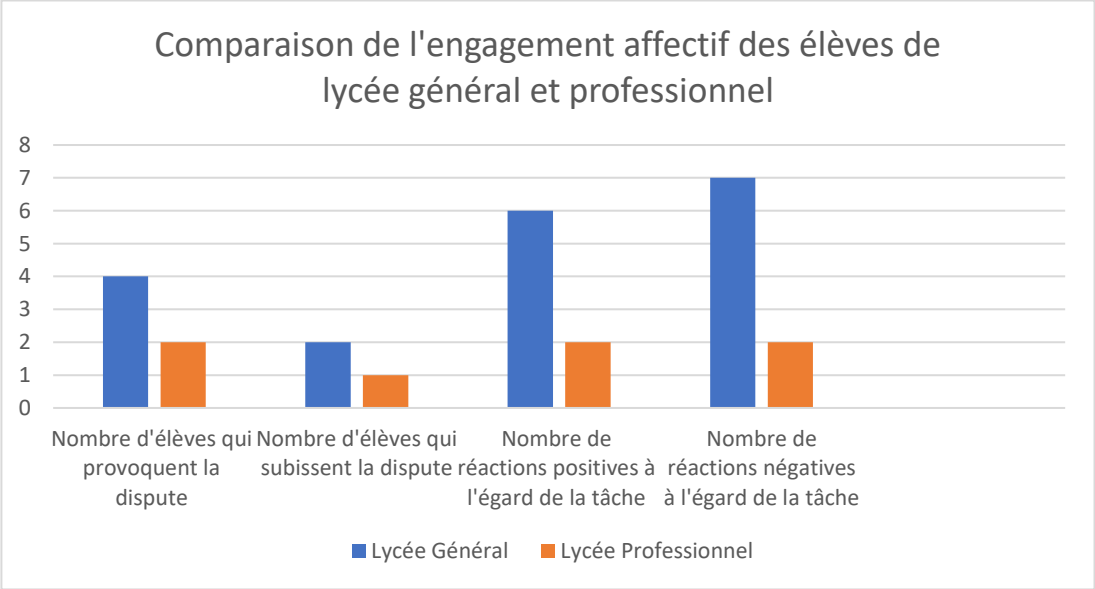
2.4.2 L’engagement affectif des élèves de la classe B dans la situation à but compétitif.

Les élèves de Seconde bois se sont montrés plus mesurés sur leur engagement affectif. Ainsi, deux élèves ont provoqué une dispute quand un élève semble l’avoir subie. Cela peut s’expliquer par une temporalité différente de la tâche, avec un temps d’entrainement précédent le temps de présentation chiffrée de leur enchainement d’acrosport. Il en est de même pour le nombre de réactions positives et négatives à l’égard de la tâche, chacune au nombre de deux, qui laisse penser que leur engagement affectif est assez faible dans cette situation à but compétitif. Cela se confirme dans le questionnaire qui leur a été distribué avec quatre élèves ayant entouré le mot « plaisir » mais aussi un seul le mot « désespoir » pour définir leur ressenti au milieu de la situation.

2.4.3 Comparaison de l’engagement affectif entre les deux classes dans la compétition à but compétitif.

Concernant l’engagement affectif, la classe A de seconde générale compte plus de réactions dans chaque sous-catégorie. Ainsi, Le nombre de disputes et d’élèves la

subissant est deux fois plus important, peut-être dû au caractère immédiat des résultats, non soumis à l'appréciation de juges comme en acrosport. Par ailleurs, le nombre de réactions positives est trois fois plus élevé en seconde générale, comme le nombre de réactions négatives, démontrant là encore l'impact plus important des objectifs compétitifs de la tâche sur les élèves de Saumur, contrairement aux élèves de Seconde Bois qui ont moins mis en avant cette catégorie d'engagement. Ces comportements peuvent s'expliquer en filière générale par une difficulté dans la tâche optimale, qui permet de poser un problème aux élèves (Famose 1990), et éveille donc leurs émotions, aussi bien positives que négatives. On peut aussi supposer que les élèves de filière professionnelle, recherchant souvent l'exploit, ont estimé la tâche trop facile et parfois montré des signes d'ennui (Csikszentmihalyi, 1975).



3) Comparatif de l'engagement des élèves de seconde générale (classe A) et professionnelle (classe B) dans les deux modes d'entrée proposés

3.1 L'engagement comportemental

Du point de vu général, on observe aussi bien en lycée général qu'en lycée professionnel une tendance à démontrer un engagement comportemental plus conséquent dans le mode d'entrée de maitrise comparativement au but de compétition. Ce qui est le plus significatif est le nombre de comportements hors tâche qui est divisé par trois ou quatre dans les deux cas.

Si l'on s'intéresse à la différence sur chaque critère de l'engagement comportemental au sein de chaque classe, on observe une différence plus significative chez les élèves de seconde générale que chez les élèves de seconde professionnelle, notamment avec un nombre d'encouragements doublé.
Ainsi, on peut affirmer que le mode d'entrée compétitif suscite chez ces élèves un engagement comportemental plus conséquent dans les deux cas, mais que les élèves de seconde générale sont plus impactés par le mode d'entrée que les élèves de seconde professionnelle.

3.2 L'engagement émotionnel

En ce qui concerne l'engagement émotionnel, on identifie des chiffres similaires dans les situations à but de maitrise et à but de compétition dans les sous-critères d'émotions d'activation positive, d'activation négative et d'inactivation négative chez les deux populations. Le seul critère remarquable est la forte diminution des émotions d'inactivation positive chez les élèves de seconde générale, qui est divisé par 4 entre la situation de maitrise et la situation compétitive.
Ainsi, on peut affirmer que les élèves de seconde professionnelle ne s'engagent pas plus émotionnellement dans un mode d'entrée orienté vers la maitrise ou la compétition, tandis que les élèves de seconde générale ont exprimé un engagement émotionnel un peu plus conséquent dans la situation de maitrise avec un sous-critère démontrant une différence significative.
Les élèves de seconde générale sont donc plus engagés émotionnellement que les élèves de seconde professionnelle dans une situation demandant d'atteindre un haut niveau de maitrise sans pour autant y exprimer une forte préférence. On peut supposer que les émotions observées ont été définies avant même le début de la situation d'apprentissage, les élèves ayant ainsi pris des décisions en fonction (Pekrun, Elliot et Maier, 2006, 2009).

3.3 L'engagement cognitif

Dans les deux classes, l'engagement cognitif est nettement plus important dans la situation à but compétitif, avec des interactions en lien avec la tâche en forte hausse (doublées en filière professionnelle et quadruplées en filière générale), démontrant leur

intérêt. On peut donc affirmer que les élèves de seconde générale et professionnelle s'engagent de manière plus conséquente cognitivement lorsque la compétition est évoquée.
Ce qui différencie la filière générale et professionnelle, c'est le nombre d'interactions hors-tâche, qui a augmenté en seconde Bois quand il est resté stable dans l'autre classe. Cela nous permet d'évoquer les limites d'une telle approche. Si la compétition permet effectivement d'aboutir à un engagement plus conséquent sur le plan cognitif, elle crée aussi plus de comportements hors-tâche dans la filière professionnelle, contrairement à la filière générale. Cela peut être mis en lien avec la théorie VIE (Vroom, 1964), démontrant que la motivation dans une tâche est liée à la valence, l'instrumentalité et l'expectation. Ainsi, la motivation de chaque élève est déterminée par ces 3 facteurs mais on peut supposer que c'est ici l'instrumentalité (ce que l'on obtient de la performance) qui est en jeu.

3.4 L'engagement affectif

En filière générale, le nombre de disputes, mais aussi le nombre de réactions autant positives que négatives augmente lorsqu'on passe du mode d'entrée orienté vers la maitrise au mode d'entrée orienté vers la compétition. En filière professionnelle, le nombre de disputes baisse quand le nombre de réactions aussi bien positives que négatives à l'égard de la tâche reste stable.
Ainsi, on peut affirmer que les émotions des élèves sont plus prégnantes chez les élèves de seconde générale, comparativement à la filière professionnelle lorsqu'on passe d'un mode d'entrée à l'autre, avec des réactions moins mesurées. On peut aussi affirmer que les élèves de filière professionnelle se disputent moins que les élèves de filière générale dès lors que la compétition est mise en avant.
L'aspect compétitif démultiplie donc l'engagement affectif des élèves de seconde générale, aussi bien positivement que négativement lorsque les élèves de filière professionnelle voient uniquement le côté relationnel de l'engagement affectif impacté positivement, du fait que les réactions à l'égard de la tâche restent rares. Les émotions d'accomplissement relatives au résultat (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) sont alors plus prégnantes en filière générale.

V- Discussions

1) Re contextualisation

Il semble d'abord important de rappeler notre contexte d'étude. Cette comparaison a été menée dans un lycée professionnel et un lycée général des Pays de la Loire. Nos lieux de stage étant propices aux échanges sur les caractéristiques de nos élèves, nous avons décidé de travailler plus précisément sur les tâches proposées aux élèves afin d'avoir un aperçu des réponses que peuvent produire nos classes en fonction de la situation proposée.
Ainsi, la co-observation d'une séance en classe de seconde sur les activités acrosport (2nde Bois) et demi-fond (2nde générale) nous a permis d'étudier l'engagement des élèves à partir de critères émanant de notre revue de littérature, et de dégager des caractéristiques marquées.

Il nous est alors possible d'effectuer une comparaison de l'engagement des élèves dans nos deux lycées, selon les modes d'entrée proposés.

2) Comparaison globale de l'impact du mode d'entrée sur l'engagement des élèves, en filières générale et professionnelle

Après avoir analysé de manière détaillée l'engagement des élèves dans chaque mode d'entrée, puis comparé le niveau d'engagement des élèves entre le mode d'entrée axé sur la maitrise et le mode d'entrée axé sur la compétition, il semble intéressant de comparer l'engagement global des élèves, entre la filière professionnelle et la filière générale.

Si nous nous attendions d'abord à avoir un engagement plus important dans une situation de maitrise chez les élèves de seconde générale, et un engagement plus important dans une situation de compétition chez les élèves de filière professionnelle, nos observations et analyses ont finalement permis de mettre en avant un engagement plus conséquent dans une situation intégrant des modalités compétitives, quelle que soit la filière d'enseignement. L'engagement des élèves est associé à la valence de la

tâche, c'est-à-dire à la valeur du résultat de cette tâche, notamment ici le fait de gagner avec son équipe face aux autres. D'après la théorie d'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), définie dans notre cadre théorique, les élèves observés dans les deux classes ont développé plus particulièrement une motivation extrinsèque à travers un engagement dans une tâche qu'ils jugeaient importante pour atteindre un but personnel : gagner.

De manière encore plus surprenante, la différence d'engagement s'est montrée plus forte en filière générale qu'en filière professionnelle, identifiée à travers des émotions d'accomplissement plus prononcées au sein de la classe A. Les élèves de la classe B étaient moins expressifs face aux différentes tâches, peut-être dû à la contrôlabilité et la valeur attribuée à la tâche, étant donné que nous savons que les élèves n'apprécient pas pleinement cette activité (Acrosport).

En revanche, sur des sous-catégories d'engagement différentes en filière générale et professionnelle, mais avec des impacts similaires, il a été observé que ces situations compétitives amenaient aussi chez les élèves un engagement négatif plus conséquent avec des comportements hors-tâche plus fréquents. Ce choix didactique et pédagogique doit donc tenir compte de ce paramètre, l'engagement ne se limitant pas à des indicateurs positifs. Ces comportements doivent être impactés par le climat compétitif que nous avons voulu mettre en place, en lien avec le modèle de TARGET (Epstein, 1988 ; Ames, 1992 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Mascret 2013), par un contrôle de la situation, en prenant chaque décision, en uniformisant la tâche, en réalisant les groupes de niveaux, en encourageant seulement les plus forts, et enfin en réalisant un classement visible de tous, créant une émulation chez les élèves, les mettant en concurrence les uns envers les autres.

Les caractéristiques de nos deux classes de seconde observées sont également, un facteur important influençant l'engagement des élèves. L'engagement comportemental, au regard du désintérêt est plus conséquent dans la situation à but de maitrise pour les deux classes, et peut s'expliquer pour la classe A, par une autonomie très variable au sein du groupe classe, et pour la classe B, par des élèves qui ont systématiquement besoin d'être guidés. Ils sont donc davantage engagés et motivés par les situations à but de compétition, demandant moins d'autonomie, et une

orientation plus prégnante de la part de l'enseignant. Les comportements hors tâches de la classe B sont plus conséquents additionnés sur les deux situations, notamment dans la situation à but de compétition, comparativement à la classe A. Cela s'explique selon nous par une certaine immaturité et une recherche d'exutoire et d'amusement en EPS, au sein de la classe de seconde Bois. L'engagement affectif et émotionnel est aussi globalement plus faible, démontrant un désintéressement face aux situations proposées, peut-être dû à l'activité ne correspondant pas aux aspirations des élèves.

Au terme de cette recherche, malgré cette différenciation entre ces deux classes, les stéréotypes évoqués au début et hypothèses sont donc infirmées puisque nos observations ont pu mettre en avant une orientation similaire vers la compétition, chez les élèves de nos deux classes expérimentales de seconde générale et professionnelle. Il faut néanmoins veiller à ne pas extrapoler ces résultats qui ne sont valables que pour ces deux classes spécifiques. Il serait donc intéressant de réitérer cette recherche auprès d'autres classes de secondes, pour multiplier les données, et avoir des résultats plus significatifs et précis, notamment en comparant deux classes de secondes générales différentes, de même pour les classes de Lycée professionnel. Les élèves de seconde sont parfois réorientés en fin d'année, il serait donc également intéressant de compléter cette étude avec d'autres classes d'un niveau différent (Première ou Terminale).

3) Apports professionnels

Du point de vue professionnel, cette recherche nous a apporté une plus grande ouverture d'esprit, puisque la catégorisation d'un type de mode d'entrée par rapport à une filière s'est révélée fausse pour le niveau seconde dans nos contextes d'enseignement respectifs.

Ainsi, cette recherche nous a d'abord permis de voir l'utilité de l'adoption d'un mode compétitif dans une séquence d'apprentissage, aussi bien en champ d'apprentissage 1 qu'en champ d'apprentissage 3. Elle nous a aussi permis de percevoir les contraintes de ce mode d'entrée, qui mène les élèves à une décentration de la tâche plus rapide dans les deux cas.

Elle nous a également permis de développer et de consolider des compétences professionnelles propres au Référentiel de compétences (Bulletin officiel du 25 juillet 2013), comme « Connaitre les élèves et les processus d'apprentissage ». En effet, grâce à cette étude, nous avons pu observer les réactions et les motivations des élèves dans deux situations différentes , ce qui nous incite dans notre carrière professionnelle à nous écarter le plus possible des stéréotypes établis sur ces deux publics de Lycée général et professionnel, et ainsi proposer des situations adaptées à nos élèves, c'est-à-dire « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », compétence indispensable à l'exercice de notre métier. A travers l'étude des différentes formes d'engagement nous avons pu percevoir dans ces deux classes les leviers motivationnels adaptés aux élèves.

4) Limites

Cette recherche réalisée seulement sur une partie de l'année constitue certaines limites que nous allons décrire.

Nos stages respectifs ne nous ont pas permis d'enseigner la même activité à nos classes de secondes, nous avons donc dû réaliser notre étude au sein de deux activités différentes, n'appartenant pas au même champ d'apprentissage. Ces deux activités ont constitué une limite dans notre recherche par leurs différences, liées au milieu de pratique, extérieur ou intérieur, mais aussi à leurs sources de motivation différentes. Cela nous a malgré tout permis d'observer nos élèves dans des situations d'apprentissage ayant le même but recherché.

Par ailleurs, cette étude ne nous a pas permis de travailler sur des valeurs statistiques. En effet, certains critères ont été plus complexes à observer, notamment l'engagement affectif des élèves. Nous avions anticipé cette limite en concevant des questionnaires anonymes pour que les élèves les remplissent le plus justement possible. Nous avons également, en parallèle de notre observation, filmé nos deux séances, pour être davantage précis dans nos résultats et pour croiser ces diverses sources. Cette part de subjectivité, même diminuée au maximum, ne nous a pas permis d'envisager l'outil statistique sur un échantillon aussi réduit.

Enfin, une autre limite que nous devons retenir est le temps apporté à cette observation, car nous nous sommes mutuellement observés sur une unique séance face à des contraintes géographiques importantes. Au sein de cette leçon, nous avons proposé la situation à but compétitif et à but de maîtrise. Nous pensons que les élèves étaient donc moins disposés à s'engager pleinement dans la deuxième situation sans faire abstraction de la première et ont peut-être manqué de discernement. La fatigue des élèves rentre aussi en jeu et peut être observable au niveau de l'engagement comportemental, notamment en demi-fond, qui demande un développement de ressources physiologiques.

Malgré ces limites, nous pouvons proposer de nombreuses perspectives, qui nous semblent intéressantes pour la suite de notre carrière.

5) Conclusion

Suite à cette recherche, nous avons établi des perspectives qui nous paraissent intéressantes pour la suite de notre carrière, et qui feront office de conclusion pour notre mémoire.

Nous avons en effet, établi un cadre théorique sur les buts motivationnels et l'engagement des élèves, qui nous permet de mieux comprendre les attentes et les aspirations des élèves, et ainsi d'adapter au mieux nos propositions didactiques et pédagogiques aux profils des élèves. Il conviendrait désormais d'étendre notre recherche sur un échantillon plus important afin de poursuivre nos résultats.

Les quatre formes d'engagement proposées par Reeve, sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour nos observations, pourront être simplifiées et réutilisées pour nos bilans de leçons, afin de prendre en compte pleinement notre public. Nous pensons également que nous devrions en parallèle étudier notre relation avec les élèves, au regard de nos interventions et nos régulations qui nous semblent associées à l'engagement des élèves.

L'engagement de nos élèves est source de progrès, il fait donc partie d'une de nos premières préoccupations. Notre démarche d'enseignement doit être en évolution perpétuelle pour favoriser l'engagement des élèves, et de permettre de nous épanouir professionnellement.

Bibliographie

- Bulletin Officiel spécial n°5 du 11 avril 2019

- Bulletin Officiel spécial du 22 janvier 2019

- Campo, M. et Louvet, B. (2016). Les émotions en sport et en EPS, apprentissage, performance et santé. Boeck supérieur.

- Chalabaev, A. et Fontayne, P. (2016). Les stéréotypes. Edition EPS.

- Cury, F., Famose J-P. et Sarrazin P. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade. STAPS: Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, De Boeck Supérieur.

- Deci, L. et Ryan, M. (2002). La théorie de l'autodétermination.

- Famose, J-P. (2006) La motivation en EPS et en sport. Collection « dynamiques » - Edition Armand Colin.

- Mascret, N., Rey, O. et Travert M. (2012). L'élève débrouillé en EPS. Dossier EPS 81.

- Reeve, J. 2012. Self Determination theory and student engagement. In handbook on student engagement.

- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

- 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, n° 157, octobre-novembre-décembre 2006, 147-177*

- Tessier D. (2006) Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : étude des antécédents des comportements contrôlant de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves, *thèse de doctorat STAPS, Université Joseph Fourier.*

- Tessier, D. (2013). La motivation. Edition EPS. Collection : Pour l'action.

- Vroom, V. H. (1964). Work and Motivation. New York : Wiley.

Annexes

Annexe 1 : Fiche permettant aux élèves d'apprécier leurs résultats lors de l'échauffement en lycée général (situation à but de maitrise)

NOM : PRENOM : CLASSE :

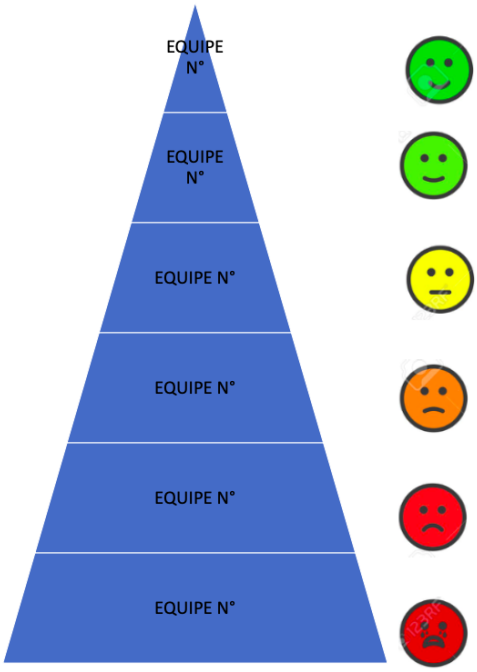
ECHAUFFEMENT

Nombre de plots à atteindre sur 5mn	
Nombre de plots à atteindre par minute	
Fréquence cardiaque à la fin des 5mn	..... X 10 = battements par minute
Atelier choisi en fonction	

Ressenti musculaire	
Ressenti respiratoire	

Annexe 2 : Pyramide de classement en lycée général (situation a but de compétition)

CLASSEMENT FINAL DES EQUIPES



Annexe 3 : Fiche permettant aux élèves d'apprécier leurs résultats lors de la situation à but de maitrise en Acrosport (Lycée professionnel)

Nom : …… Prénom : …… Classe : ……

- T'étais-tu bien entrainé ? OUI NON
- Penses-tu avoir répondu aux critères demandés ? OUI NON
- Lesquels n'as-tu pas respecté ?

  ……

  ……
- Est-ce que les figures étaient bien enchainées par des liaisons ? OUI NON
- Ton passage était fluide ? OUI NON

  Combien de temps morts (arrêts) : ……

  Combien de pas rattrapés : ……
- Qu'as-tu ressenti en passant devant les autres ?

  ……

  ……

Annexe 4 : Fiche de recueil de données pour les situations à but compétitif et de maitrise à destination des chercheurs

CRITERES D'ENGAGEMENT ECHAUFFEMENT *(Reeve, 2012)*										
1) Engagement comportemental										
• Nombre de présents	…/…									
• Nombre de pratiquants	…/…									
• Oubli de tenue	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Temps de mise en action										
• Nombre d'évitements (toilettes, douleurs, fatigue)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Nombre d'encouragements donnés entre élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Temps de pratique (mn)										
• Nombre d'interventions dans des rôles non moteurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Pratiques hors-tâches / déviées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2) Engagement émotionnel										
• Émotions d'activation positive (plaisir, espoir, fierté)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Émotions d'inactivation positive (soulagement, relaxation)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Émotions d'activation négatives (colère, anxiété, honte)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Émotions d'inactivation négatives (ennui, désespoir)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
3) Engagement cognitif										
• Nombre d'élèves qui interagissent entre eux	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
• Nombre d'élèves qui interagissent avec l'enseignant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Questions posées et reformulations des consignes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Interactions hors tâche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Nombre d'outils méthodologiques remplis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4) Engagement affectif										
• Nombre d'élèves qui provoquent la dispute	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Nombre d'élèves qui subissent la dispute	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Nombre de réactions positives à l'égard de la tâche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
• Nombre de réactions négatives à l'égard de la tâche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Remarques supplémentaires :

……

……

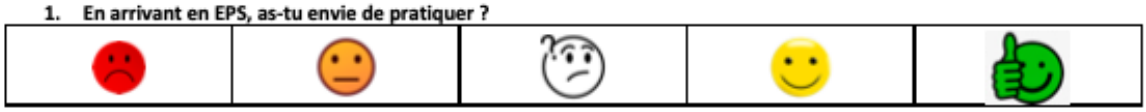
……

Annexe 5 : Fiche de recueil de données pour les situations à but compétitif et de maitrise à destination des élèves.

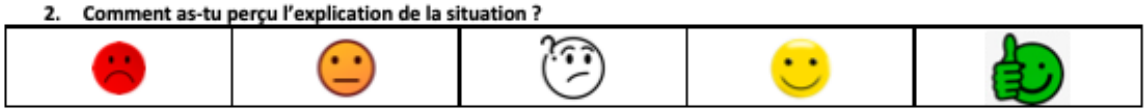
Sexe : F / G **Classe :**

Le but de ce questionnaire ANONYME est de recueillir ton ressenti sur la séance.

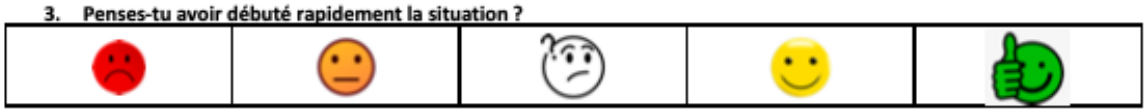
1. **En arrivant en EPS, as-tu envie de pratiquer ?**



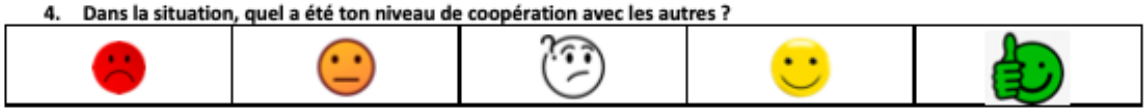
2. **Comment as-tu perçu l'explication de la situation ?**



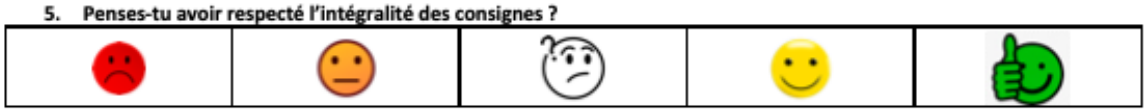
3. **Penses-tu avoir débuté rapidement la situation ?**



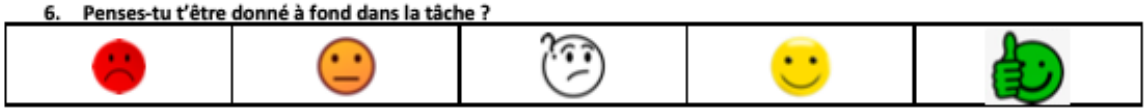
4. **Dans la situation, quel a été ton niveau de coopération avec les autres ?**



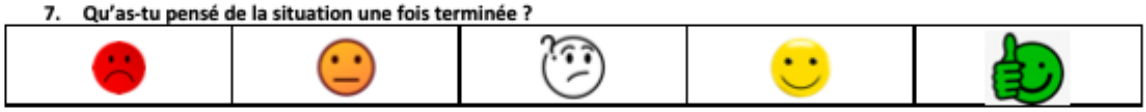
5. **Penses-tu avoir respecté l'intégralité des consignes ?**



6. **Penses-tu t'être donné à fond dans la tâche ?**



7. **Qu'as-tu pensé de la situation une fois terminée ?**



8. **Quelles émotions as-tu ressenti (tu peux entourer plusieurs mots) ?**

Au début de l'échauffement :

Plaisir	Espoir	Désespoir	Ennui	Fierté
Relaxation	Colère	Honte	Soulagement	Anxiété

Au milieu de l'échauffement :

Plaisir	Espoir	Désespoir	Ennui	Fierté
Relaxation	Colère	Honte	Soulagement	Anxiété

A la fin de l'échauffement :

Plaisir	Espoir	Désespoir	Ennui	Fierté
Relaxation	Colère	Honte	Soulagement	Anxiété

As-tu des commentaires ou remarques supplémentaires sur cet échauffement ?

.....

.....

.....