



**HAL**  
open science

## L'EPS, un moyen pour motiver les élèves à travers la construction d'un projet d'action : une illustration en course de durée avec une classe de CM1-CM2

Audeline Corbineau

### ► To cite this version:

Audeline Corbineau. L'EPS, un moyen pour motiver les élèves à travers la construction d'un projet d'action : une illustration en course de durée avec une classe de CM1-CM2. Education. 2021. dumas-03268510

**HAL Id: dumas-03268510**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03268510>**

Submitted on 23 Jun 2021

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

**Mention premier degré.**

**L'EPS, un moyen pour motiver les élèves à  
travers la construction d'un projet d'action.**

Une illustration en course de durée avec une classe de CM1-CM2.

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master 2.**

**soutenu par  
Audeline Corbineau  
le 19 mai 2021.**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Olivier Feigean, directeur de mémoire  
Régis Lemoine, membre de la commission



## **Sommaire**

<b>Introduction</b>	p. 5
<b>1. Fondements théoriques.</b>	p. 6-14
1.1. La motivation.	p. 6-10
1.1.1. La motivation en général.	p. 6-8
1.1.2. La motivation en milieu scolaire.	p. 8-10
1.2. Les effets de l'activité physique sur la santé de l'enfant.	p. 10-12
1.2.1. Activité physique et sportive et estime de soi.	p. 10-11
1.2.2. Activité physique et sportive et plaisir.	p. 11-12
1.2.3. L'incitation des enfants à avoir une activité physique.	p. 12
1.3. Ce que nous disent les programmes à l'école.	p.13-14
<b>2. Cadre théorique.</b>	p.15-20
2.1. L'action située.	p 15-16
2.2. Présentation des 3 principes et des 4 axes du cours d'action.	p.16-17
2.3. L'entretien d'auto-confrontation.	p.17-18
2.4. La question de recherche.	p. 18-20
2.4.1. Constats et hypothèse.	p. 18-19
2.4.2. Hypothèse retenue pour l'étude.	p. 19
2.4.3. Questionnement.	p. 19-20
<b>3. Méthodologie.</b>	p. 20-30
3.1. Le choix de l'activité.	p. 20-23
3.1.1. Didactique de l'APSA.	p. 20-21

3.1.2. Attendus des programmes.	p. 21
3.1.3. Les compétences générales travaillées en lien avec le socle.	p. 21-22
3.1.4. Une pluralité de visées éducatives.	p. 22-23
3.1.5. L'étude de la motivation au travers de la course de durée.	p. 23
3.2. Déroulement de l'étude.	p. 23-30
3.2.1. Les sujets étudiés.	p. 24-25
3.2.2. Le questionnaire profile les motivations pour l'EPS.	p. 25
3.3.3. La mesure du degré de motivation.	p. 25-30
<b>4. Résultats.</b>	p. 31-40
4.1. Les quatre axes.	p. 31
4.1.1. La codétermination de l'action et de la situation.	p. 31-33
4.1.2. Le caractère incarné de la cognition.	p. 33-35
4.1.3. Le caractère indéterminé de l'action.	p. 35-37
4.1.4. L'action ou la cognition comme construction de significations partagées.	p.37
4.2. Mesure de la Motivation Intrinsèque.	p. 38-40
<b>5. Discussion.</b>	p. 41-45
<b>6. Conclusion.</b>	p. 46-48
<b>Bibliographie.</b>	p. 49-51
<b>Annexes.</b>	p. 52-55
<b>4<sup>ème</sup> de couverture.</b>	p. 57-58

Sportive assidue depuis plusieurs années, j'ai à coeur de transmettre aux élèves le plaisir que je ressens à travers la pratique sportive. Outre la sensation de bien-être, les bienfaits physiques et psychiques et les valeurs véhiculées par celle-ci, l'EPS contribue à une certaine qualité et hygiène de vie, tant pour la santé que pour son épanouissement personnel par l'accomplissement moteur et une meilleure connaissance de soi. Mais en réalité, l'EPS n'est pas toujours aussi bien vécue par l'ensemble des élèves qui peuvent y percevoir un désintérêt, voire même éprouver un certain comportement d'évitement. La question à laquelle l'enseignant est alors confronté est de savoir comment motiver ses élèves à pratiquer une activité physique et sportive. La problématique que j'ai alors retenue pour ce mémoire se rapporte au projet d'action. À savoir, si le fait d'élaborer soi-même son propre projet d'action (appelé aussi « contrat ») conçu selon ses capacités physiques personnelles, l'aiderait à se motiver davantage et par conséquent le conduirait à s'investir pleinement dans l'activité. En d'autres termes, il convient de s'interroger sur les choix et les opportunités que nous laissons et offrons aux élèves en tant qu'enseignant pour qu'il puisse se fixer lui-même ses propres objectifs, attentes, limites (en termes de durée, distance, masse, etc).

La réflexion sur un projet d'action permet-elle un engagement motivé de l'élève ?

Tout d'abord, une focale sera effectuée sur la motivation (en générale et scolaire), les effets de l'activité physique sur la santé de l'enfant et ce que nous apprennent les programmes à ce sujet. Par la suite, nous aborderons le cadre théorique qui nous amènera à poser la question de recherche. Puis, nous présenterons la méthodologie de l'étude, pour pouvoir exploiter les résultats afin de les discuter par la suite. Enfin, nous procéderons à une conclusion.

# 1. Fondements théoriques.

## 1.1. La motivation.

### 1.1.1. La motivation en général.

La motivation peut être définie<sup>1</sup> comme le processus psychologique responsable du déclenchement, du maintien, de l'entretien ou de la cessation d'une conduite. Elle est en quelque sorte la force qui pousse à agir et penser d'une manière ou d'une autre. Ainsi, le recours au concept de motivation s'avère particulièrement utile pour comprendre les cognitions et comportements dans divers champs de l'activité humaine tels que l'éducation, le travail et la santé.

Pour Spencer A. Rathus (1991), les motivations sont définies comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but » (p 236-237).

Norbert Sillamy (1999) considère la motivation comme un « ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu » (p 173).

Quant à Joseph Nuttin (1996), spécialiste de la motivation, il la définit comme « l'aspect dynamique et directionnel du comportement. » Elle désigne « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance » (p 238).

Ces diverses définitions partagent plusieurs points communs mais renvoient à des modèles théoriques différents. Les modèles qui sont développés dans ce mémoire afin d'appuyer l'étude de ce vaste concept qu'est la motivation, bien que différents, partagent cependant certaines similitudes.

Pour commencer, ils adoptent tous une perspective socio-cognitiviste qui met l'accent sur les interactions entre l'individu et son milieu. Ainsi, l'apprenant ne subit pas passivement son environnement. Pour autant, il ne peut pas non plus tout maîtriser et sa volonté reste dépendante du contexte.

L'intention de l'apprenant est considérée comme fondamentale dans le processus motivationnel. De plus, des recherches ont montré que la motivation n'est pas un concept unitaire. En effet, l'individu peut être motivé par certains aspects de la tâche par exemple et est rarement complètement motivé ou démotivé. Cela a donc des conséquences sur la nature, l'intensité et la qualité de l'engagement.

---

<sup>1</sup> Encyclopaedia Universalis France.

L'étude de la motivation porte sur les processus internes conférant au comportement son énergie (intensité), sa direction (but) et sa persistance (maintien au cours du temps et dans diverses situations). La motivation est une force interne, mais ses déterminants peuvent être internes ou externes. Par exemple, il est possible de récompenser un élève pour le motiver à apprendre, mais cette récompense doit avoir un impact sur lui pour devenir une force qui va animer son comportement. Cette force provoque 4 effets :

- 1- Le déclenchement d'un comportement.
- 2- L'orientation du comportement (attirance vers un but) ou au contraire rejet ou fuite.
- 3- L'intensité de la mobilisation énergétique, émotionnelle et intentionnelle.
- 4- Et, enfin, la persistance du comportement dans le temps.

Il existe une multitude de théories motivationnelles. En fonction de celles-ci les besoins, étant à la source de toutes les motivations humaines, peuvent être regroupés dans deux grandes familles. Les besoins biologiques (ou physiologiques) qui sont construits autour d'un manque, comme par exemple la faim et la soif, et les besoins psychologiques qui reposent sur la satisfaction. Par exemple, l'individu qui vit au milieu d'amis ou de proches satisfait davantage son besoin de relations sociales que celui qui vit seul en ermite.

Bien que divergentes, ces deux formes de besoins remplissent la même fonction vitale mais avec une temporalité différente.

La société moderne a utilisé et étendu ce concept de besoin à une multitude d'activités humaines.

Si tous ces besoins peuvent se rattacher d'une manière ou d'une autre aux besoins psychologiques, ces derniers sont, pour les psychologues, beaucoup plus permanents.

Par exemple, pour la théorie de Deci et Ryan (2002), le besoin d'autodétermination a une action constante qui a pour effet de motiver l'individu lorsqu'il peut faire ses choix en toute liberté.

La motivation est donc multiple, elle apparaît comme un puzzle de besoins en interaction, simplifié sous la forme d'une pyramide pour Maslow (1954).

Selon lui, les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins. Les travaux de Maslow permettent de classer les besoins humains par ordre d'importance en 5 niveaux. Ce classement correspond à l'ordre



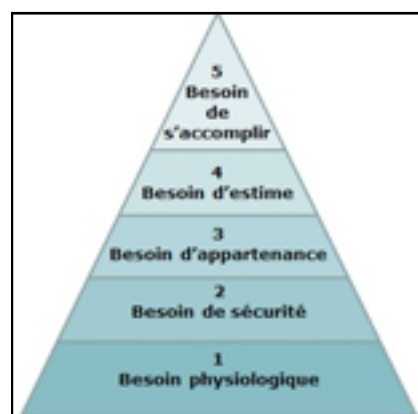
dans lequel ils apparaissent à l'individu, la satisfaction des besoins d'un niveau engendrant les besoins du niveau suivant.

Classification des besoins selon Maslow (1943, 1954) :

- Besoins physiologiques (nourriture, sommeil, reproduction) : Innés, satisfaction fortement influencée par l'environnement social.
- Besoins de sécurité (physique, morale et des proches) : L'un des buts de tout individu. Signaux de sécurité et de protection.
- Besoins d'appartenance : Besoin d'amour, de contact, d'amitié et d'affiliation.
- Besoins d'estime : Réputation, statut, succès, sentiment de compétence. Fortement liés à l'estime de soi.
- Besoins d'auto-accomplissement : Déploiement de sa propre personnalité, développer et tester ses capacités. Appartient à la catégorie des besoins sociaux.

Image 1 :

La pyramide des besoins selon Maslow.



### 1.1.2. La motivation en milieu scolaire.

Pour s'engager pleinement dans une action, l'apprenant a besoin de savoir pourquoi il doit être motivé, en d'autres termes, la nécessité pour lui de donner du sens à son action. Le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'apprenant et le savoir est donc très important quand il s'agit de la motivation en milieu scolaire.

Selon Rolland Viau (2004)<sup>2</sup>, la motivation, et plus particulièrement en contexte scolaire, est « l'état dynamique qui puise ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité (ou une tâche), à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

L'auteur fait une allusion à l'interaction entre l'individu et son environnement, que Vallerand et Thill désignaient par les termes « forces internes » (propres à

---

<sup>2</sup> Viau, R. (2004). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : de boeck.

l'individu) et « forces externes » (liées à l'environnement). Viau pense que la motivation réside dans les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage en lien avec les perceptions de l'élève (qui peuvent être différentes de la réalité).

D'autre part, l'effet Mathieu (Merton, 1968) montre que les enfants les plus favorisés à la naissance (en termes socio-économiques) et bénéficiant d'un environnement culturellement riche (forte exposition à l'écrit et aux médias) avaient de meilleures performances scolaires et témoignaient d'une plus forte motivation envers les apprentissages scolaires.

L'effet Mathieu désigne, de manière très générale, les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres par la conjugaison de deux phénomènes, l'augmentation pour les plus « dotés » et la diminution pour ceux qui en sont le moins.

Si l'on transpose cette situation à la pratique d'une activité physique et sportive, un élève qui serait baigné depuis son plus jeune âge dans le milieu sportif serait peut-être plus motivé à pratiquer un sport qu'un élève qui n'a jamais entendu parler de pratique physique et sportive au sein de son environnement familial. La motivation serait alors liée dans cette situation au contexte et à l'environnement dans lequel est issu l'élève.

Pour Bandura (2003), les individus « élaborent des croyances sur ce qu'ils peuvent faire, anticipent la probabilité de résultats positifs et négatifs de diverses activités... les croyances d'efficacité jouent un rôle central dans la régulation cognitive de la motivation ». L'existence d'un lien entre sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et implication en EPS pourrait être envisagée.

Plus généralement, Bandura (2003) montre au travers de multiples études que les élèves qui ont un SEP élevé ont tendance à avoir les performances les plus fortes dans tous les domaines scolaires. La compétence apparaît donc constituer un élément majeur de la motivation et de ce point de vue, avoir une influence conjointe non négligeable sur le plaisir et l'intérêt à effectuer l'activité. Dans le cadre du SEP, Bandura et Schunk (1981) ont montré que ce dernier affecte significativement et positivement l'intérêt.

Les motivations autodéterminées se définissent par le niveau d'autodétermination que peuvent avoir les motifs d'un comportement ou d'une action. Deci et Ryan (2002) parlent d'un continuum d'autodétermination sur lequel il est théoriquement possible de positionner toutes les motivations humaines. Si les motivations intrinsèques, comme la curiosité ou l'intérêt de pratiquer une activité uniquement

pour le plaisir, sont nécessairement autodéterminées, les motivations extrinsèques peuvent elles aussi l'être plus ou moins en fonction de la position qu'elles occupent sur ce continuum.

Les activités scolaires réalisées pour des raisons autodéterminées bénéficieraient d'une plus grande persistance et sont celles où les élèves déploieraient le plus d'énergie.

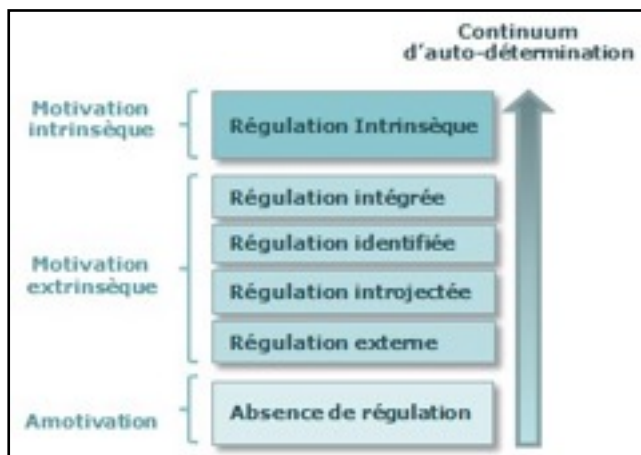


Image 2 : Le continuum d'auto-détermination.

## **1.2. Les effets de l'activité physique sur la santé de l'enfant.**

Nous nous intéresserons au lien chez l'enfant entre l'activité physique et l'estime de soi d'une part et le sentiment d'amusement et de plaisir lors de la pratique d'autre part.

### **1.2.1. Activité physique et sportive et estime de soi.**

Le développement de l'estime de soi chez l'élève est un but essentiel de tous les programmes d'éducation. Certaines études élaborées en Grande Bretagne sont parties de l'hypothèse que l'activité physique aurait une influence sur l'estime de soi. Pour certains l'apparence physique peut avoir une grande importance, pour d'autres non ; de même pour l'amélioration des compétences sportives et les autres composantes de l'estime de soi (compétence sportive, condition et apparence physique et force perçue).

Gruber (1986) a étudié cet aspect sur la relation entre la participation à une activité physique et l'estime de soi chez les enfants. Il a pu constater que les enfants qui ont une activité physique régulière présentent des scores d'estime de soi plus élevés que des enfants n'ayant pas de pratique physique régulière.

Fox (1988) a suggéré l'existence de trois axes principaux. Premièrement, les professeurs doivent instaurer un environnement susceptible de promouvoir le sentiment de compétence des élèves en insistant sur la participation plutôt que sur les résultats concrets. Deuxièmement, Fox propose que l'on informe les élèves de l'importance de la forme physique et de l'utilité de l'activité physique dans une visée de santé plutôt que de performance. Enfin, cet auteur évoque la possibilité de mesures de rattrapage pour certains élèves étant donné que l'efficacité est la plus grande chez les élèves dont l'estime de soi est la plus basse.

### **1.2.2. Activité physique et sportive et plaisir.**

Des expériences agréables au cours de l'activité physique peuvent avoir un double effet chez l'enfant : le plaisir peut agir comme stimulant une participation continue, et constituer en soi un résultat psychologique positif.

Csikszentmihalyi (1975) a avancé l'idée selon laquelle le plaisir serait plus intense lorsque les capacités personnelles sont mises à l'épreuve de façon optimale, ceci en relation étroite avec les sentiments de motivation intrinsèque et de contrôle personnel.

Des recherches sur le plaisir des élèves lié à la pratique de l'EPS ont montré que les facteurs « santé », « forme physique » et « changement par rapport au travail scolaire normal » contribuent essentiellement à faire de l'EPS une matière agréable selon les élèves.

Duda, Fox, Biddle et Armstrong (1992) ont observé que les enfants rapportent un plus haut niveau de plaisir général à pratiquer le sport s'ils ont un but d'accomplissement visant à l'amélioration personnelle et au contrôle de la tâche et s'ils considèrent le succès sportif comme principalement lié à l'effort et à la coopération. Inversement, le plaisir n'est pas lié à une conception du succès en termes de démonstration de supériorité sur autrui ou de victoire.

Enfin, les résultats d'une étude menée sur la sensation de plaisir par l'intermédiaire de la perception du climat du groupe (Goudas et Biddle, 1993) révèlent que les élèves qui considèrent qu'il y a dans leur classe un fort climat de maîtrise (croyances selon lesquelles l'enseignement de l'éducation physique a principalement pour but de promouvoir les apprentissages, le professeur s'efforçant d'aider les élèves dans ce sens) ressentent un plaisir plus élevé que ceux qui perçoivent leur classe avec un climat de performance (croyances selon

lesquelles la classe d'éducation physique est un lieu de compétition entre élèves qui craignent de faire des erreurs et de perdre).

### **1.2.3. L'incitation des enfants à avoir une activité physique.**

Il a été montré que chez des adultes (Dishman, Sallis et Orenstein, 1985), les préoccupations de santé peuvent motiver la participation à un programme d'activité physique au départ, mais qu'à terme le sentiment de bien-être et de plaisir sont nécessaires pour que la participation soit maintenue. Il est probable que le souci de santé est absent chez l'enfant qui s'engage par simple plaisir, renforcement social et autre gratification plus immédiatement tangible.

La motivation intrinsèque semble être un facteur central dans la promotion de l'activité physique chez les enfants, motivation intrinsèque qui est étroitement associée à une orientation individuelle vers la maîtrise de la tâche (seule ou combinée avec une recherche de supériorité sur autrui) et une pratique dans un climat de maîtrise.

Chez l'enfant, les effets immédiatement associés à l'activité physique tels que le plaisir et l'augmentation de l'estime de soi apparaissent beaucoup plus importants que des préoccupations plus abstraites concernant la santé, au moins du point de vue de la motivation. Par conséquent, dans une perspective d'encouragement à la pratique, à court et long terme, les professeurs des écoles ont intérêt à promouvoir simultanément la motivation intrinsèque, les sensations de bien-être psychologique et le sentiment d'autonomie chez l'enfant.

Pour résumer, d'une façon plus générale la motivation permettrait à l'élève d'agir par intérêt ou par plaisir. L'enseignant aurait pour rôle d'amener ses élèves à se motiver pour s'impliquer en éducation physique et sportive. Grâce à des moyens, des démarches pédagogiques, des dispositifs d'apprentissage, les apprenants se sentiraient concernés par différents statuts/fonctions. Ces fonctions données par l'enseignant permettraient à un élève moteur d'intéresser les autres. Ainsi, celui-ci se sentirait concerné par l'apprentissage, par son rôle et donc s'investirait davantage, quel que soit son cycle, dans l'enseignement de l'EPS. Il va donc mettre de côté le fait de ne pas s'investir dans l'activité et faire abstraction des regards/jugements négatifs de ses camarades, en fin de mots, de ne plus voir de contraintes à la discipline de l'éducation physique et sportive.

### **1.3. Ce que nous disent les programmes à l'école.**

Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Amener enfants et adolescents à rechercher le bien-être et se soucier de leur santé.

L'éducation physique et sportive répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, à fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles.

Les 5 compétences générales travaillées en lien avec les 5 domaines du Socle Commun sont :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps (*Les langages pour penser et communiquer*).
- S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils (*Les méthodes et outils pour apprendre*).
- Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités (*La formation de la personne et du citoyen*).
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière (*Les systèmes naturels et techniques*).
- S'approprier une culture physique sportive et artistique (*Les représentations du monde et de l'activité humaine*).

Pour développer ces compétences générales l'EPS propose à tous les élèves, de l'école au collège, un parcours de formation constitué de 4 champs d'apprentissage complémentaires :

- 1) Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.
- 2) Adapter ses déplacements à des environnements variés.
- 3) S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.
- 4) Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement (Art. D. 122-3).

Concernant le sujet de cette recherche, les enjeux de formation de l'élève en EPS au cycle 3 s'inscrivent dans les 5 domaines de formation du SC4.

À propos des finalités en jeu, on retrouve :

- « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ».
- « Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités ».
- « Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ».
- « S'approprier une culture physique sportive et artistique ».

Toutes demandent à l'élève de pouvoir s'engager dans l'action. Le concept de motivation semble y être fortement rattaché.

Cependant, la motivation liée à l'EPS pourrait varier selon le genre de l'élève et les stéréotypes qui y sont accolés mais de façon peu significative. En effet, certains auteurs (Miserandino, 1996 ; Tavani & Losch, 2003) rapportent peu ou pas de différence sexuelle dans les perceptions de compétences scolaires générales, mais d'autres indiquent que les perceptions de compétence des filles et des garçons varient selon des stéréotypes retrouvés dans nos sociétés (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988 ; Stipek, 1984 ; Wigfield & Eccles, 1994). Ainsi, les filles se sentiraient généralement plus compétentes dans l'apprentissage de la langue et de la musique, alors que les garçons se percevraient meilleurs en mathématiques et en « sport ». Vers la fin du primaire, les garçons tendraient à surestimer leurs compétences en mathématiques, alors que les filles du même âge feraient le contraire.

On constate, dans cette étude réalisée auprès d'élèves de primaire, une différence sexuelle au niveau de la perception de compétences entre garçons et filles mais qu'au contraire il n'y a pas de différence sexuelle nette relevée entre garçons et filles concernant les buts de maîtrise, d'approche de performance et d'évitement bien que les filles aient des buts d'évitement plus faibles que les garçons car elles accordent plus de valeur à la matière que les garçons et ont un rendement supérieur. Les résultats suggèrent que la motivation des filles est moins affectée par la nature de la matière que celle des garçons.

L'ensemble des résultats de cette étude suggère une grande prudence concernant les différences entre les garçons et les filles dans la motivation scolaire car les différences observées sont spécifiques à l'une ou l'autre des matières (français et maths), mais sont surtout de faible amplitude.

La motivation semblerait alors jouer un rôle sur l'investissement de l'élève dans la pratique de l'EPS même si ce n'est qu'un facteur parmi tant d'autres.

## **2. Cadre théorique.**

### **2.1. L'action située.**

Nous utiliserons pour la présente étude le cadre théorique de l'action située de Jacques Saury.

Ce qui est au centre de la théorie de l'action située sont les interactions sujets-environnements, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'importance des dimensions culturelles dans l'apprentissage et le développement, et le poids de la subjectivité dans l'expérience. De plus, cette théorie met en avant l'importance de la perception comme processus actif lié à l'intentionnalité du sujet et à son engagement corporel dans la situation.

Le cadre théorique de l'action située se réfère à l'environnement et au contexte de la situation dans lequel se trouve l'élève. Il permet de comprendre finement l'expérience des élèves au cours de leurs activités et apprentissages en EPS.

Tout d'abord, la démarche est individuelle et subjective puisque l'élève analyse seul la situation. Ensuite, elle fait sens pour lui puisque le cours d'action correspond à la signification qu'il donne à l'action.

Le cours d'action se centre sur l'analyse de l'activité humaine au niveau où celle-ci est « significative pour l'acteur », c'est-à-dire « montrable, racontable ou commentable » à posteriori. Sont ainsi appréhendés et étudiés les actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments significatifs pour l'acteur. Il est basé sur des méthodes d'analyse de l'activité *in situ*, dans les situations « naturelles » de travail, artistiques ou sportives. Elles comprennent essentiellement des dispositifs d'observation et des méthodes d'auto-confrontation permettant de prendre en considération précisément le « point de vue de l'acteur ».

Par ailleurs, si l'enseignant comprend dans quel monde vit l'élève alors il pourra adapter ses contenus d'enseignement afin qu'ils fassent sens pour lui.

Le paradigme de l'éraction de J. Theureau conduit à se centrer sur ce à quoi l'élève donne du sens. Il vise des repères et des signes qui vont permettre le développement de l'action.

Lorsque l'élève se retrouve confronté à un problème, il va directement essayer de se réfugier dans une expérimentation/situation qu'il a déjà vécue pour pouvoir s'engager plus facilement.



Le professeur des écoles aurait alors peut-être un rôle de concepteur d'espaces d'actions et d'interactions encouragées.

## **2.2. Présentation des 3 principes et des 4 axes du cours d'action.**

Le cours d'action comprend deux directions : l'analyse du « Faire » et l'analyse du raisonnement sur le « Faire » par l'élève.

Des phases d'activités par observation en situation seront effectuées par l'enseignant ainsi que des situations d'auto-confrontation pour l'élève.

Le cours d'action est basé sur des méthodes d'analyse de l'activité in situ, dans les situations « naturelles » de travail, artistiques ou sportives.

L'élève construit de la signification en sélectionnant des éléments particuliers de son environnement auxquels il donne du sens :

- en s'engageant dans la situation.
- en percevant des éléments significatifs.
- en mobilisant et construisant des connaissances.

Deux principales orientations ont été retenues pour envisager la conception et l'intervention à savoir « enquêter sur l'activité des élèves en l'explorant du dedans » ainsi que « aider les élèves à mettre en mots leurs expériences ».

Quatre axes majeurs en découlent<sup>3</sup>.

Le premier axe « La co-détermination de l'action et de la situation » signifie que l'action et la situation sont en interaction continue, que l'action s'organise dans la situation dans laquelle elle se déploie, que l'action délimite la situation vis-à-vis de laquelle elle s'organise et enfin que l'action évalue l'interaction des acteurs au sein de leur environnement.

Le deuxième axe « Le caractère incarné de la cognition » prend racine dans le corps et ses composantes neurobiologiques, évalue les perceptions et ressentis dans l'action, oriente l'action par des traces émotionnelles laissées par les expériences passées et enfin exploite les capacités sensorielles et motrices du corps.

Le troisième axe « Le caractère indéterminé de l'action » s'explique par le fait que le sujet interprète en permanence la situation, en exploite les ressources, réalise

---

<sup>3</sup> Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 2(2), 79-100. <https://doi.org/10.3917/sta.055.0079>

une action influencée par l'environnement et enfin réalise une action prévue sans cesse interprétée par des éléments de la situation ou imprévus.

Le quatrième axe « L'action ou la cognition comme construction de significations partagées » permet de construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus, ainsi que partager les mêmes situations et en étant confronté aux mêmes problèmes que les autres, enfin apprendre consiste à intégrer les connaissances, normes et valeurs d'une communauté de pratique.

### ***2.3. L'entretien d'auto-confrontation.***

L'entretien en auto-confrontation correspond au cadre de référence de l'énaction (Theureau) et vise des repères et des signes qui vont permettre le développement de l'action.

Celui-ci a été utilisé durant la séance avec l'utilisation de la vidéo différée sollicitant les élèves à s'exprimer sur leur mise en œuvre et les raisonnements qui ont conduit leurs actions.

L'auto-confrontation permet de confronter les élèves à leur propre mise en action / leur propre image. On les fait discuter par rapport à ce qu'ils viennent de faire.

Nous avons donc filmé quelques situations significatives pour notre étude, en sélectionnant des temps de course mais également les moments où l'élève pouvait se retrouver en situation d'observateur. Certaines de ces séquences vidéos ont été sélectionnées puis montrées aux élèves dans le but qu'ils verbalisent leurs actions, ce qu'ils viennent de faire et ce qui s'est passé durant la situation. À posteriori, notre objectif sera de catégoriser le raisonnement des élèves. Recueillir la parole des élèves, pour arriver à comprendre leur raisonnement et ce qui fait sens pour eux.

Cet entretien doit permettre de décrire et élucider ce qui s'est passé tel que cela s'est passé, en faisant verbaliser des données de plus en plus fines telles que les prises d'informations dans l'action, dans le but de reconstituer la structure de l'action. Complémentaire à l' « entretien d'explicitation », il s'intéresse au vécu de l'action du sujet qui suppose donc un questionnement sur une expérience passée (et non imaginaire). Le vécu de l'action interroge le côté émotionnel, conceptuel etc. Il s'attache plus précisément au déroulement procédural de l'action, c'est-à-dire à l'exécution de l'action en elle-même (Comment cela s'est-il passé ?). Pour obtenir des informations de type procédural de la part de l'élève, il est essentiel de

faire "évoquer" une action ou un moment bien précis vécu par celui-ci. Si l'élève parle bien d'un moment concret vécu (« en évocation ») c'est-à-dire qu'il est en train de dire ce qui s'est effectivement passé, cela se traduit par des indicateurs tels que l'emploi du « je », des verbes au présent, un décrochage du regard, un ralentissement du débit de parole, etc.

L'entretien d'auto-confrontation est très directif dans la structure des questions et dans la façon de canaliser l'élève pour lui permettre de coller très finement à son expérience.

Pour résumer, l'entretien d'auto-confrontation met en relation un praticien (l'élève) et un chercheur. Il permet à chacun des deux acteurs d'être en activité fonctionnelle, orientée par un but qui leur est propre. Pour le praticien, les verbalisations provoquées dans les interactions lui permettent un travail de retour réflexif sur son action, à posteriori. Quant au chercheur, il recueille des informations qui lui permettront de répondre à ses questions de recherche.

La méthode d'analyse de l'activité que nous pratiquons utilise l'image comme support principal des observations.

## ***2.4. La question de recherche.***

### **2.4.1. Constats et hypothèses.**

La situation de référence nous a permis de faire différents constats concernant les difficultés éprouvées par les élèves. Ces constats nous ont amené à nous questionner sur ces différents problèmes relevés par les élèves et d'émettre des hypothèses sur leur fondement.

Tout d'abord, nous avons pu observer qu'une majorité des élèves court à une vitesse irrégulière. Certains partent vite au début puis ralentissent tandis que d'autres font l'inverse. On perçoit donc ici que les élèves n'arrivent pas à courir à la même allure sur la totalité du parcours. Quelle pourrait-être l'origine de cette irrégularité de course ? Il semblerait qu'ils ne perçoivent pas la différence entre course de durée et course de vitesse (d'où leur départ rapide). De plus, ces deux activités ne sollicitent pas les ressources énergétiques de la même intensité. La course de durée implique des efforts modérés et prolongés (endurance) alors que la course de vitesse exige des efforts brefs et intenses.

Ensuite, les élèves ne semblent pas avoir conscience de l'effort que demande une course longue et sous estiment les ressources à mobiliser (motrices,

informationnelles, méthodologiques, etc.) donc s'épuisent très rapidement. On observe alors des élèves qui n'arrivent pas à courir la totalité du temps minimal de course et qui s'arrêtent avant la fin du temps imparti. Il paraît pertinent de redéfinir avec eux les différents critères de réalisation de la course de durée, en leur mentionnant que les bras sont en mouvement régulier et les appuis sont rasants (recherche d'économie). Les bras ont un rôle d'équilibre tandis que les jambes permettent au corps de se propulser.

Par ailleurs, certains élèves rencontrent des difficultés à gérer leur respiration. L'élève est essoufflé dès le début de sa course et peine à respirer correctement.

Leur a-t-on appris à respirer correctement lors d'une course de durée ?

Il conviendrait d'effectuer un rappel sur la manière de respirer en course de durée en précisant qu'il s'agit d'adapter son souffle à la fréquence de ses appuis au sol (ex : inspiration sur un appui / expiration sur deux appuis).

De plus, ils n'identifient pas correctement l'enjeu de la situation. Ils veulent courir plus vite que les autres. Or ici, l'objectif visé n'est pas de courir plus rapidement que ses camarades. Il serait sûrement nécessaire de rappeler les enjeux de la situation ainsi que les critères de réussite.

#### **2.4.2. Hypothèse retenue pour l'étude.**

Les hypothèses citées ci-dessus nous ont conduit à penser que les difficultés rencontrées par les élèves pourraient avoir un lien avec leur motivation, et voire même nuire à celle-ci ainsi qu'impacter leur investissement dans la tâche.

Il faut donc désormais proposer une situation d'apprentissage leur permettant de courir à allure régulière. Il est nécessaire de prendre en compte la sécurité des élèves, afin qu'ils ne courent pas longtemps à allure trop élevée. Le niveau d'essoufflement et la fréquence cardiaque seront les principaux repères de sécurité. Une des hypothèses a retenue notre attention : « Si l'élève élabore son propre projet d'action (contrat), il serait motivé à s'investir dans l'activité ».

#### **2.4.3. Questionnement.**

En motivant ses élèves, en quoi le professeur des écoles peut-il contribuer à leur investissement dans l'activité physique ? Comment donner envie à un élève de pratiquer une activité physique et sportive ? Comment donner du sens à la pratique de l'élève pour qu'il y voit un intérêt ? Comment motiver l'élève à s'impliquer physiquement ? Tant de questions qui nous amènent à formuler la

question suivante : Pourquoi et comment donner envie à l'élève de pratiquer l'EPS ?

Nous nous intéresserons donc à la problématique suivante : **La réflexion sur un projet d'action permet-elle un engagement motivé de l'élève ?**

Le projet d'action serait peut-être un moyen de donner envie à l'élève, pour qu'il y trouve un intérêt et de la motivation (intéresser, s'investir, implication, anticiper, etc.) Il pourrait susciter chez lui un questionnement sur soi, sur son corps, sur ses capacités physiques personnelles, etc. Il se sentirait alors acteur, créatif, investit et impliqué dans l'action.

### **3. Méthodologie.**

#### **3.1. Le choix de l'activité.**

##### **3.1.1. Didactique de l'APSA.**

Pour effectuer cette étude nous nous sommes orientés vers les activités athlétiques et plus précisément la course de longue durée.

La course de durée consiste à courir la plus grande distance en un minimum de temps. Pour cela le corps produit de l'énergie et l'utilise pour courir le plus vite possible sur une longue distance (filiale aérobie).

Cette activité ne présente pas d'incertitude liée à l'environnement physique mais pose deux problèmes fondamentaux : des problèmes moteurs (coordination bras/jambes et dissociation segmentaire à réaliser) et des problèmes liés à la maîtrise de la dépense énergétique.

Il s'agit de passer d'une course inadaptée, irrégulière et/ou discontinuée à une course optimisée en fonction de son projet de course (battre son record, réaliser un contrat de temps de course ou de distance).

La course longue sollicite des ressources informationnelles et motrices. Le sujet doit être attentif aux informations proprioceptives (sensations du corps propre, qu'il soit à l'arrêt ou en mouvement) pour apprécier et réguler l'intensité de son effort et se déplacer à l'aide d'une foulée la plus économique possible impliquant une technique efficace (bien dérouler la cheville, coordonner les membres inférieurs et supérieurs, etc.) De plus, il faut savoir que des élèves de l'école primaire peuvent

produire des efforts brefs et intenses ou des efforts modérés et prolongés dans le temps<sup>4</sup>.

### **3.1.2. Attendus des programmes.**

L'objectif de cette séquence est de courir 8 à 15 minutes, selon ses possibilités, à allure régulière et en aisance respiratoire, à l'aide de repères visuels ou sonores, dans un temps contractualisé (séquence détaillée en annexe 1). Pour chaque élève, il s'agira de gérer sa course sur une durée de 8 à 15 minutes dans le but de l'améliorer au travers d'un projet adapté à ses possibilités. Au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, l'élève devra atteindre un temps de course d'une durée minimale de 8 minutes. Pour les élèves plus à l'aise, l'objectif sera de se rapprocher des 15 minutes de course, voire de réaliser une course de 15 minutes. Les différentes situations proposées impliquent pour l'élève d'ajuster sa foulée (amplitude, action combinée bras/jambes) ainsi que son allure de course pour atteindre l'objectif. L'élève veillera à contrôler sa respiration pour augmenter sa performance.

En fin de cycle 3, les programmes précisent qu'un élève doit être capable de réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite et plus longtemps. Par ailleurs, il doit mesurer et quantifier les performances, les enregistrer, les comparer, les classer, les traduire en représentations graphiques. Enfin, il assumera les rôles de coureur et d'observateur.

### **3.1.3. Les compétences générales travaillées en lien avec le socle.**

La séquence suivante s'inscrit dans le champ d'apprentissage n°1 « Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée » et repose sur les compétences générales de l'EPS suivantes, en lien avec les 5 domaines du socle :

- Développer sa motricité et construire un langage du corps (Domaine 1). L'élève prendra conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps. Il adaptera sa motricité à des situations variées et sera amené à acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité. (Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et

---

<sup>4</sup> GERBEAUX BERTHOIN « Aptitude et pratiques aérobies chez l'enfant et l'adolescent » PUF 1999.

informatiques). En effet l'EPS, permet de donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur temps, distance et vitesse. L'élève sera amené à mesurer et quantifier les performances, les enregistrer, les comparer, les classer, les traduire en représentations graphiques.

- S'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique physique et sportive, les méthodes et outils pour apprendre (Domaine 2). Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action ainsi que planifier son action avant de la réaliser.
- Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités pour apprendre à vivre ensemble (Domaine 3). L'élève assumera le rôle de coureur et d'observateur.
- Apprendre à entretenir sa santé par une pratique physique régulière (Domaine 4). L'élève découvrira les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être, ainsi qu'à ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques.
- S'approprier une culture physique sportive et artistique (Domaine 5). L'élève apprendra à situer des performances à l'échelle de la performance humaine et à comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives.

### **3.1.4. Une pluralité de visées éducatives.**

L'activité physique de course de durée est une opportunité de transmettre aux élèves des connaissances sur l'utilité de l'échauffement (« mise en activité ») qui permet de préparer l'organisme des élèves à l'activité de course (efforts) et aux apprentissages, tout en les protégeant des blessures ainsi que sur la récupération après un effort (récupération marchée ou active en courant à faible allure), mais aussi sur l'intensité de l'effort adapté aux possibilités de chacun (éducation à la santé). On cherchera également à développer chez les élèves un regard critique sur certains excès dans la pratique sportive. L'éducation à la santé psychique peut être envisagée en EPS au moyen de contenus permettant aux élèves de mieux se connaître, de se centrer sur leurs réussites et leurs progrès, donc de valoriser une motivation intrinsèque (et non une motivation extrinsèque) pour la pratique physique, des buts d'accomplissement (et non des buts de performance), ne pas encourager la comparaison sociale, etc. autant de leviers contribuant à la construction d'une image de soi positive et à l'amélioration de l'estime de soi.

Pour que la course de longue durée devienne potentiellement source de bien-être physique, psychologique et social, elle semble impliquer le développement de compétences motrices, telles la capacité à courir à allure régulière en gérant l'intensité de l'effort et sa respiration sur des durées plus ou moins longues.

### **3.1.5. L'étude de la motivation au travers de la course de durée.**

Dans le cadre de cette étude, nous recherchons l'autonomie des élèves, pilier fondamental du projet d'action. Ils seront amenés progressivement à choisir eux-mêmes la constitution de leur binôme, leur échauffement ainsi que leur temps de course.

Les comportements des élèves en milieu scolaire pourraient s'expliquer par le degré de motivation de ces derniers à s'engager dans l'action.

D'après la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (2002), les comportements des élèves s'expliquent par des raisons qui sont à la base de leur motivation. Ces facteurs peuvent être internes ou externes.

Nous analyserons trois dimensions : la régulation externe des élèves, leur motivation intrinsèque ainsi que leur degré de satisfaction du besoin d'autonomie.

On parle de motivation intrinsèque lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe.

La régulation externe correspond à une sous-catégorie de la motivation extrinsèque. Celle-ci renvoie à la pratique d'une activité effectuée pour des raisons souvent externes à l'élève (et non pour le plaisir qu'elle pourrait lui procurer).

Les élèves font preuve de motivation extrinsèque par régulation externe lorsqu'ils s'impliquent dans la tâche demandée en y étant obligés ou lorsqu'ils attendent une récompense à l'issue de celle-ci.

De plus, la théorie de l'autodétermination postule qu'un individu intrinsèquement motivé recherche en permanence à satisfaire trois besoins fondamentaux dont l'autonomie (Deci & Ryan, 1985, 1991). En effet, le besoin d'autonomie implique que le sujet veut être l'initiateur de ses propres actions (Charms, 1968).

### **3.2. Déroulement de l'étude.**

La classe dans laquelle a été effectuée cette étude comprend 23 élèves de CM1-CM2, composée exactement de 7 CM1 et 16 CM2. La séquence se décline en 7



séances d'une durée d'environ une heure chacune durant la deuxième période de l'année jusqu'au début de la troisième (annexe 1).

Nous avons dans un premier temps constitué un groupe d'analyse en sélectionnant cinq élèves qui ont fait office d'objets d'étude tout au long de la séquence. Ces cinq élèves semblent incarner des profils différents.

### **3.2.1. Les sujets étudiés.**

Les sujets retenus ne présentaient aucune caractéristique particulière sur le plan moteur, psychologique et social. Ils se sont tous les cinq investis pleinement dans l'activité proposée et leur degré d'implication était satisfaisant pour répondre aux besoins de l'étude.

Chandzé est un élève dissipé et énergique qui n'aime pas vraiment l'école depuis plusieurs années, le travail scolaire ainsi que la lecture.

Il a un côté "caliméro" mais est très habile avec son corps, doué de ses mains, a une bonne vision dans l'espace ainsi que de l'endurance. Enfin, il est volontaire pour tout ce qui se passe en dehors de la classe.

Zoé est une élève douce, volontaire et très portée sur le côté serviable. Elle a des capacités mais est très vite perdue dans la masse. Elle a besoin de temps, qu'on s'occupe d'elle, éprouve un manque d'autonomie, aime beaucoup être dans le jeu mais est très appliquée.

Gaspar est un élève "fonceur", performant, compétiteur qui raisonne comme cela : « je fais et je réfléchis après » mais il faut que ce soit fini avant d'avoir commencé. Il est donc doué de bonnes capacités et est capable de beaucoup mais doit faire face régulièrement à de nombreuses petites erreurs puisqu'il ne prend pas en compte tous les paramètres de la situation.

Swéva est une élève très performante en mathématiques, participe bien mais qui a des difficultés avec la gestion de son corps dû au peu de pratique sportive ainsi qu'un souci de repérage spatial.

Georgianna est une élève en manque de confiance en elle. Elle est en recherche constante de se rassurer auprès de l'enseignant mais est très scolaire et performante en classe.

### **3.2.2. Le questionnaire profile les motivations pour l'EPS.**

Nous avons élaboré un questionnaire anonyme (consultable en annexe 2) composé de neuf questions avec chacune cinq possibilités de réponse donnant un score de 0 à 4, permettant de mesurer la motivation des élèves en EPS. Il sera complété par chaque élève en séance 1 puis en séance 7, afin de comparer l'évolution de la motivation en EPS au cours de la séquence, au moyen de trois dimensions : la Régulation Externe (RE), la Motivation Intrinsèque (MI) et enfin le Besoin d'Autonomie (BA). L'élève aura pour objectif de cocher la case qui correspond à son choix de réponse (Non jamais / Non juste quelques fois / Je ne sais pas / Oui souvent / Oui tout le temps).

La Régulation Externe et la Motivation Intrinsèque se cotent de manière progressive, de 0 à 4.

Non jamais = 0 point / Non juste quelques fois = 1 point / Je ne sais pas = 2 points / Oui souvent = 3 points / Oui tout le temps = 4 points.

Par exemple pour la question « En EPS, je participe pour que l'enseignante ou mes camarades me félicitent », un élève coche la case « Non juste quelques fois ». Cette réponse marque 1 point.

Le degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie se cote en sens inverse, de 4 à 0. Non jamais = 4 points / Non juste quelques fois = 3 points / Je ne sais pas = 2 points / Oui souvent = 1 point / Oui tout le temps = 0 point.

Par exemple pour la question précédente « En EPS, je participe pour que l'enseignante ou mes camarades me félicitent », un élève coche la case « Non juste quelques fois ». Cette réponse rapporte 3 points.

### **3.3.3. La mesure du degré de motivation.**

Pour chaque question (annexe 2), le score maximal de points est de 4 et le score minimal de 0. Ce questionnaire mesure trois dimensions :

- La Régulation Externe des élèves : les questions 1, 2 et 3 donnent un score total sur 12, plus ce score est élevé, plus la Régulation Externe des élèves est importante. La Régulation Externe correspond à la motivation extrinsèque où le

comportement de l'élève est régulé par des sources de contrôle extérieures à lui telles que des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne. L'élève effectuerait cette action en y étant obligé ou en y attendant une récompense à l'issue de celle-ci. Ces trois questions se rapportent à la raison de la participation de l'élève à l'activité (exemple : Je participe pour que l'enseignante ou mes camarades me félicitent).

- La Motivation Intrinsèque des élèves : les questions 4, 5 et 6 donnent un score total sur 12, plus ce score est élevé, plus la motivation intrinsèque des élèves est élevée. La Motivation Intrinsèque implique que l'élève s'engage de façon volontaire et spontanée dans l'activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe. Ces trois questions ont un lien avec le plaisir et l'intérêt que trouve l'élève dans l'action (exemple : L'EPS me donne envie de faire plus de sport).
- Le degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie des élèves : les questions 7, 8 et 9 donnent un score total sur 12, plus ce score est élevé, plus le besoin d'autonomie des élèves est insatisfait. Le Besoin d'Autonomie fait référence au choix qu'a l'élève de s'engager ou non dans l'activité proposée. L'élève effectuerait cette action pour être l'initiateur de ses propres actions. Ces trois questions abordent l'autonomie des élèves durant la séance.

L'ensemble des points attribué à chacune des 9 questions par les élèves ont été additionné pour donner un score total de points pour chaque dimension (Besoin d'Autonomie, Régulation Externe et Motivation Intrinsèque). Ces trois scores totaux ont été divisés par le nombre d'élèves de la classe à savoir 23 afin d'obtenir une moyenne pour chaque dimension.

Par souci de lisibilité, ce nombre, qui est une valeur approchée arrondie aux millièmes, est ensuite traduit sous la forme d'un ratio (sur 1), afin de l'interpréter de manière significative. Le calcul de ratio permettra de savoir si les élèves effectuent l'action en s'y sentant obligés et contraints laissant présumer une forte Régulation Externe, ou alors s'ils s'engagent dans l'action pour eux et pour le plaisir, sous-entendant une Motivation Intrinsèque importante. Dans une autre mesure, ce ratio nous indiquera si les élèves effectuent l'action par choix ou obligation afin de satisfaire leur Besoin d'Autonomie.

Les ratios utilisés lors de cette étude sont les suivants :

Ratios	Très faible	Faible-moyen	Moyen-fort	Très fort
	< 0,25	0,25-0,50	0,50-0,75	> 0,75

Prenons un exemple concret.

Figure 1 : Exemple de question mesurant la Régulation Externe des élèves.

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

Le score total de Régulation Externe obtenu en séance 1 égal à 157 (addition des résultats des 23 élèves) est divisé par 23 (nombre d'élèves de la classe). Nous obtenons 6,826. En moyenne, les élèves ont un score de RE de 6,826 sur 12.

Pour obtenir ce ratio, la valeur approchée 6,826 obtenue précédemment est divisée par 12. Le nombre 12 correspond au nombre total de points accordé à chaque dimension (4 points maximum pour la 1ère question, 4 points maximum pour la 2ème question et 4 points maximum pour la 3ème question). La valeur approchée arrondie aux centièmes obtenue est alors 0,57 sur 1 ( $6,826 / 12 = 0,57$ ). Nous interprétons par conséquent ce ratio comme étant moyen (proche de 0,50). La Régulation Externe des élèves a un impact moyen (ratio moyen) sur leurs actions.

Ce questionnaire met donc en avant une Régulation Externe moyenne de la part des élèves en séance 1. En d'autres termes, les élèves effectueraient cette action en s'y sentant moyennement obligés ou alors en y attendant plus ou moins une récompense à l'issue de celle-ci, puisque le ratio de Régulation Externe est moyen. Si celui-ci avait été fort, alors les élèves auraient effectué l'action en s'y sentant obligés ou alors dans l'attente d'une potentielle récompense.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes consacrés aux enregistrements vidéo. Pour cela nous avons retenu les situations qui semblaient les plus porteuses pour l'étude :

- 1) La situation de référence, en séance 1 (trois courses de 3 minutes).

2) L'évaluation, en séance 7 (une première course de 3 minutes puis une deuxième course d'une durée déterminée par l'élève allant de 8 à 15 minutes). Nous commençons par l'enregistrement des séquences d'activité de chaque objet d'étude durant la première séance d'EPS, puis plus tard, en séance 7 (évaluation). La durée des séquences vidéo enregistrées est variable. Dans notre expérience, elle va d'un seul plan séquence de quelques secondes à plusieurs plans totalisant plusieurs minutes d'une même séance d'EPS. Il nous importait de filmer chaque objet d'étude dans des situations assez proches. L'élève pouvait être filmé aussi bien dans le rôle de coureur que d'observateur, avec le recueil de sa parole ou seulement ses actions motrices.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à la passation des entretiens d'auto-confrontation.

Une semaine plus tard, nous filmons les commentaires que l'élève adresse au chercheur suite à sa confrontation aux images de sa propre activité (auto-confrontation simple : sujet/chercheur/images).

Le premier entretien d'auto-confrontation s'est déroulé suite aux séquences vidéos enregistrées durant la première séance (datant du lundi 23/11/20) qui consistait à courir trois courses de 3 minutes chacune sans s'arrêter. Cet entretien a précisément eu lieu une semaine après (le lundi 30/11/20).

Pour ce faire, nous avons préalablement constitué un questionnaire spécifique pour chacun des cinq élèves « objets d'étude » en rapport avec les séquences vidéo prises durant la séance, inspiré du « Guide de questionnement pour la conduite d'entretiens d'auto-confrontation (en relation avec l'objet théorique du cours d'action) » de Jacques Saury<sup>5</sup> (consultable en annexe 3).

Lors de cet enregistrement, nous adoptons une position hors du cadre de l'image filmée, dans l'axe de l'objectif mais en contrechamp, afin de cadrer le sujet de face. C'est le chercheur qui assure le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle.

Ici, le langage permet avant tout à l'objet d'étude d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, mais devient également un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à

---

<sup>5</sup> « Guide de questionnement pour la conduite d'entretiens d'auto-confrontation (en relation avec l'objet théorique du cours d'action) » de Jacques Saury.

agir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). Un cycle s'établit alors entre ce que les élèves font et ce qu'ils en disent, et, pour terminer, ce qu'ils font de ce qu'ils disent. Dans ce processus d'analyse, l'activité dirigée « en soi » devient une activité dirigée « pour soi ».

Les paroles des élèves recueillies et filmées ont ensuite été retranscrites dans leur intégralité au moyen du logiciel « Pages » sur Mac.

Par ailleurs, le seul usage du questionnaire (annexe 2) pour mesurer la motivation des élèves ne nous semblait pas suffisant, car très subjectif. Nous avons donc choisi d'utiliser en parallèle une grille d'observation (Figure 2, p. 30) remplie par le professeur pour mesurer l'engagement des élèves dans la situation.

Cette grille d'observation<sup>6</sup> a été remplie grâce aux données des vidéos de la première séance afin d'évaluer le degré de Motivation Intrinsèque des élèves. En effet, elle permet de mesurer trois types d'engagement de l'élève : l'engagement cognitif, affectif et comportemental, qui sont révélateurs d'une Motivation Intrinsèque. Pour chaque type d'engagement nous avons attribué un score allant de 1 à 5 pour chaque élève suite à l'analyse des séquences vidéos (comportements observables, attitudes, attention de l'élève, etc). L'échelle exploitée s'étend du score minimal 1 au score maximal 5. Nous utilisons celle-ci puisque les comportements humains sont complexes et la motivation difficilement quantifiable. Cet outil permet donc d'être le plus objectif possible quant à la motivation intrinsèque grâce à des indicateurs observables, bien qu'il reste tout de même très subjectif. Ces trois types d'engagement ont donc été évalués par observation directe. En ajoutant ces trois scores, nous obtenons un score total (sur 15) révélateur du niveau de Motivation Intrinsèque des élèves.

---

<sup>6</sup> « Indicateurs de la motivation chez des élèves de primaire en EPS », Tessier, Sarrazin et Ntoumanis (2010).

Figure 2 : Grille d'observation des trois types d'engagement permettant de mesurer la motivation intrinsèque des élèves.

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

Le questionnaire sur la motivation (annexe 2) et la grille d'observation « Indicateurs de la motivation chez des élèves de primaire en EPS » (Figure 2) nous ont permis de mesurer la satisfaction du Besoin d'Autonomie des élèves, leur degré de Motivation Intrinsèque et le score de Régulation Externe, en début et en fin de séquence, afin d'observer ou non une évolution vers plus de motivation consécutive au projet d'action soutenant davantage leur autonomie.

Nous nous attendons à ce que le score du degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie des élèves augmente (donc que le ratio baisse), ainsi que le score de Motivation Intrinsèque suite à la mise en place d'un projet d'action conçu par l'élève, contrairement au score de Régulation Externe qui lui devrait décroître (donc que le ratio augmente).

## 4. Résultats.

### 4.1. Les quatre axes.

Lors des retranscriptions réalisées suite à la séance 1, le code couleurs utilisé est le suivant :

Les passages surlignés en vert sont révélateurs de « La codétermination de l'action et de la situation », ceux en orange du « caractère incarné de la cognition », ceux en violet du « caractère indéterminé de l'action » et enfin ceux en bleu de « l'action ou la cognition comme construction de significations partagées ».

#### 4.1.1. La codétermination de l'action et de la situation.

Dans la situation d'apprentissage proposée aux élèves, on peut constater que l'engagement dans l'action est envisagé par l'élève au moyen de l'analyse de la situation, c'est-à-dire de l'environnement dans lequel il évolue. Par conséquent, l'élève se sert des éléments présents dans la situation pour adapter son action. La piste balisée par 4 plots constitue le repère de base de l'élève. Il identifie le matériel (les plots) comme étant des repères visuels (de temps/distance) pour effectuer et ajuster ses performances. Par exemple, l'élève sait qu'au bout de 2 minutes de course, il doit avoir franchit tant de plots. De plus, le coup de sifflet du maître toutes les minutes favorise le repérage dans le temps. Ce repère sonore contribue à l'interaction entre l'activité de l'élève et la situation. Grâce à ces éléments, il adapte son allure de course en choisissant de ralentir, accélérer ou conserver sa vitesse.



1 Chercheur :	M : Alors la qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ?
S :	S : Bah, <b>combien elle avait fait de plots</b> en une minute.
Chercheur :	M : Te rappelles-tu le nombre de plots que tu avais fait ?
S :	S : Euh... <b>4, 3 et 2 je crois.</b>
Chercheur :	M : D'accord, donc la première minute tu as fait un tour en fait ? Quatre plots ça fait un tour.
S :	S : Ouais, euh attend, je sais plus.
Chercheur :	M : Tu te rappelles la piste, il y avait quatre plots.
S :	S : Euh non, <b>c'est 3, 4 et 3.</b>
Chercheur :	M : Donc la première minute tu n'avais pas fait le tour de piste en entier ?
S :	S : Oui.

1Ce que nous pouvons retenir : La situation présentée aux élèves comprend une piste de 200 mètres divisée en 4 parties égales grâce à des plots disposés tous les 50 mètres. On peut voir ici que les plots servent de repère à l'élève (repère spatial). Il associe le nombre de plots qu'il voit en les franchissant à un certain nombre de tours de piste. Le questionnement du chercheur aide l'élève à modéliser la situation. La situation (présence des plots) permet à l'élève d'agir (être dans l'action).

2 Chercheur :	M : Alors là, qu'est-ce que tu cherches à faire ?
G :	G : <b>Bah à rester au niveau d'Ehri</b> pour pas que ... euh pour euh... <b>pour avoir un temps régulier</b> mais après je me suis rendu compte que ça servait à rien et qu'il fallait ralentir un peu.
Chercheur :	M : D'accord, parce que au début en fait tu as pris un peu Ehri comme modèle ?
G :	G : (Hochement de tête). Bah un peu mais après je me suis dit que ça servait à rien du coup bah...
Chercheur :	M : Tu t'es focalisé sur toi ?
G :	G : Oui.

2Ce que nous pouvons retenir : On peut constater ici que la situation et l'action sont en interaction continue puisque cet élève prend appui sur un autre élève qui lui sert de repère pour avoir une allure la plus régulière possible. L'action s'organise dans la situation dans laquelle elle se déploie. Enfin, l'action permet d'évaluer l'interaction des acteurs au sein de leur environnement.

#### 4.1.2. Le caractère incarné de la cognition.

Cette situation permet aux élèves de solliciter leurs ressources motrices (développement des capacités motrices, gérer son effort), cognitives (liées aux représentations mentales, à la prise de décision, mémorisation, afin de se connaître), psychologiques (accepter l'effort), sociales (respect d'autrui, assumer différents rôles, relations), méthodologiques (responsabilité, prendre des repères extérieurs et propres à son corps, sur sa performance) et affectives (maîtrise des émotions négatives et positives).

On constate que ces différentes ressources influencent les unes et les autres et qu'elles sont toutes liées entre elles. Mobiliser l'une d'entre elles revient à en appréhender une autre. Dans la situation décrite, les ressources cognitives sont mobilisées au travers du traitement de l'information puisque les élèves doivent choisir d'accélérer ou ralentir suite aux informations qu'ils saisissent par l'intermédiaire de la situation. Ils apprennent également à prendre des informations sur leur corps et à exprimer leur ressenti. De même, les informations proprioceptives jouent un rôle important dans la réalisation et le contrôle des actions motrices, ainsi que l'utilisation des sens pour agir (l'ouïe, la vue). Enfin, des émotions sont suscitées par les efforts fournis, la confrontation/coopération avec autrui et la prise de risque dans l'activité. On voit clairement ici que le premier axe (la codétermination de l'action et de la situation) intervient.

3Chercheur :	M : Alors qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment là ? Dans ta course, comment tu te sentais ? Dans cette dernière course.
Ge :	G : Bah... je me sentais un peu fatiguée mais j'y arrivais, j'avais encore de la force. Par contre après quand on a tout stoppé, bah... fin... mes jambes je les sentais pas.

3Ce que nous pouvons retenir : C'est au travers du ressenti que cette élève exprime son ressenti et ses sensations physiques d'après course. Elle exploite les capacités sensorielles, motrices et proprioceptives de son corps ainsi que les ressources informationnelles, pour apprécier et réguler son effort. Cette exploration incarnée des composantes physiques et physiologiques prend racine dans le corps et ses composantes neurobiologiques.

4Chercheur :	Je te montre la première video et je te pose la question. (...) Alors, tu dis « que c'est bien », mais qu'est-ce qui te fait dire ça ? Pourquoi est-ce que c'est bien ?
Ge :	Bah parce que, Naya elle ne court pas souvent.
Chercheur :	D'accord, donc c'est pour ça que c'est bien ?
Ge :	Mmh, et c'est bien parce qu'elle court bien... fin, avec le bon souffle, enfin elle a essayé de respirer correctement, mais après elle était fatiguée, elle en pouvait plus.

4Ce que nous pouvons retenir : Grâce au langage verbal, Georgianna exprime ses connaissances à propos de la respiration, donc du langage corporel. Elle sait que la respiration est primordiale dans la course de longue durée. De plus, elle émet un jugement en exprimant « c'est bien ».

5Chercheur :	M : Alors est-ce que tes résultats t'ont surpris ?
Ch :	C : Oui.
Chercheur :	M : Oui ça te surprenais ? Tu ne t'attendais pas à ça ?
Ch :	C : Oui, vu que à chaque fois je, pendant le cross, à chaque fois, au tout départ j'ai été premier, on m'a poussé et j'ai atterri vers les derniers. Bah ça m'a ralenti puisque j'ai freiné. Et le pire c'est que je me suis fait un peu mal à la cheville du coup bah j'ai atterri dernier, et j'étais comme ça « non, non » (les yeux au ciel).

5Ce que nous pouvons retenir : Le caractère incarné de la cognition oriente ici l'action par des traces émotionnelles laissées par les expériences passées. Cet

élève évoque le souvenir d'un cross sportif suite à la situation vécue durant cette séance. Ce qu'il vit lui rappelle une expérience passée. Par ailleurs, il mentionne le fait de s'être blessé « je me suis fait un peu mal à la cheville » et assimile cette information sensorielle à la raison de son classement. Il explique sa mauvaise place par la sensation physique qu'il a ressentie donc l'action semble déterminée par la situation.

6 Chercheur :	M : Ok, comment tu te sentais à la fin de la course ?
Ch :	C : Épuisé.
Chercheur :	M : Épuisé, c'est-à-dire ?
Ch :	C : Bah... tout flagada.

6Ce que nous pouvons retenir : Cet élève s'appuie ici sur son ressenti d'après course pour exprimer ses sensations physiques.

7 Chercheur :	M : À quoi t'attendais-tu avant de courir ? Est-ce que tu t'attendais à faire ça ?
G :	G : Bah un peu parce que je me suis dit on va faire des échauffements parce qu'on fait pareil dans mon activité sportive donc je me suis dit qu'on va faire les mêmes tours donc on va faire les tours du stade, le tour du terrain en entier.
Chercheur :	M : Parce que tu fais quoi comme sport toi ?
G :	G : Du foot.

7Ce que nous pouvons retenir : Cet élève prend appui sur une expérience vécue dans son activité extra-scolaire, à savoir le foot. La situation est rassurante pour lui car il a l'impression d'avoir déjà fait ça et a donc des bases sur lesquelles se reposer. De plus, Gaspar a la notion des distances grâce à son activité sportive extra-scolaire. Il se saisit de cela pour prendre des repères. Cette situation amène encore ici la codétermination de l'action et la situation.

#### **4.1.3. Le caractère indéterminé de l'action.**

La situation implique que le sujet interprète en permanence la situation pour agir. Plusieurs éléments peuvent le conduire à interpréter son environnement tel que le coup de sifflet, les gestes et postures de l'enseignant, le comportement des

autres élèves, etc. Pour cela, il exploite les ressources qu'il dispose et réalise une action influencée par l'environnement. Enfin, il doit s'adapter à des éléments de la situation qui sont imprévus comme par exemple un élève qui pourrait abandonner devant lui, changer de rythme de course, etc.

8 Chercheur :	M : Comment tu sais quand est-ce que tu dois accélérer ou ralentir ?
Ch :	C : Bah c'est que, quand, <b>au début quand tu siffles</b> , je sais déjà qu'il faut... <b>tout le monde commence à ralentir, du coup déjà ça me donne un tout petit peu d'avantage et quand je sais que c'est presque la fin, c'est quand tu vas bientôt siffler.</b> Quand tu es comme ça (Mime mon geste de porter le <b>sifflet</b> près de ma bouche), déjà <b>je sais qu'il faut que je fonce.</b>
Chercheur :	M : D'accord donc tu me regardes en faite ? Tu regardes quand est-ce que je vais siffler.
Ch :	C : Mmh mmh (+ Hochement de tête pour dire « oui »).

8Ce que nous pouvons retenir : Le sujet interprète en permanence la situation et en exploite les ressources. Son action est influencée par la situation et l'environnement. On perçoit ici que l'élève s'attache aux différents gestes du professeur (coup de sifflet) pour réaliser et adapter son action. L'élève réalise une action prévue sans cesse interprétée par des éléments de la situation ou imprévus.

Le coup de sifflet constitue ici un repère sonore pour l'élève mais également un repère visuel (action de sifflet). Cette dimension s'inscrit encore une fois dans l'axe 1.

9 Chercheur :	M : Pareil, on te voit regarder au loin, qu'est-ce que tu regardes ?
G :	G : Bah pour <b>voir combien de plots il me reste à faire.</b>
Chercheur :	M : D'accord parce que en même temps que tu cours tu comptes ?
G :	G : <b>Oui.</b>
Chercheur :	M : Pour essayer d'avoir le même nombre de plots ?
G :	G : <b>Oui.</b>

9Ce que nous pouvons retenir : Cet élève se fie aux éléments de la situation, ici les plots, afin de se repérer. Il comptabilise le nombre de plots parcourus pour savoir si son allure est régulière ou non.

#### **4.1.4. L'action ou la cognition comme construction de significations partagées.**

Cette situation d'apprentissage engage une construction de significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres élèves. En effet, les élèves partagent les mêmes situations et sont confrontés aux mêmes problèmes. Ils peuvent s'appuyer sur leurs camarades pour ajuster leur action. Cependant, chaque situation n'est pas vécue et perçue de la même manière par chacun d'entre eux.

10 Chercheur :	M : Qu'est-ce que tu cherches à faire ?
G :	G : Bah là je cherchais pas..., là... là je joue la sécurité parce que je savais que, si y'avais Chandzé derrière moi il allait courir vite du coup je me suis dit je vais le laisser passer mais il voulait pas passer du coup bah je suis passé devant.

10Ce que nous pouvons retenir : Les deux acteurs partagent la même situation et sont confrontés aux mêmes problèmes. Gaspar construit des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus. Apprendre consiste à intégrer les connaissances, normes et valeurs d'une communauté de pratique. Pourtant Gaspar cherche à ne pas se faire dépasser par Chandzé.

## 4.2. Mesure de la Motivation Intrinsèque.

Tableau 1 : Mesure des trois types d'engagement chez les objets d'étude (séance 1).

Élèves	Engagement cognitif.	Engagement comportemental.	Engagement affectif.	Score de motivation intrinsèque.
Swéva	4	3	3	10/15 = 0,67 (moyen ou fort).
Georgianna	4	4	3	11/15 = 0,73 (moyen ou fort).
Zoé	3	3	3	9/15 = 0,6 (moyen ou fort).
Gaspar	3	5	3	13/15 = 0,87 (très fort).
Chandzé	4	5	3	13/15 = 0,87 (très fort).

Nous rappelons que la motivation est dite intrinsèque lorsqu'un élève s'engage de façon volontaire et spontanée dans l'action en raison de l'intérêt et du plaisir qu'elle lui procure, sans attendre de récompense externe.

Le calcul des ratios correspond à la somme des scores obtenus pour chaque type d'engagement (score maximal de 5 pour chaque type d'engagement) divisé par le score total maximal à savoir 15. Cette valeur approchée aux centièmes nous donne le score de Motivation Intrinsèque de l'élève qu'il suffit d'analyser.

Le score total obtenu par Georgianna révèle une motivation intrinsèque forte (0,73) ce qui expliquerait son investissement accru à l'activité.

Les scores obtenus par Gaspar et Chandzé traduisent une motivation intrinsèque très forte (0,87) qui souligneraient leur esprit compétitif, sportif, dynamique ainsi que le réel plaisir pris à réaliser la tâche.

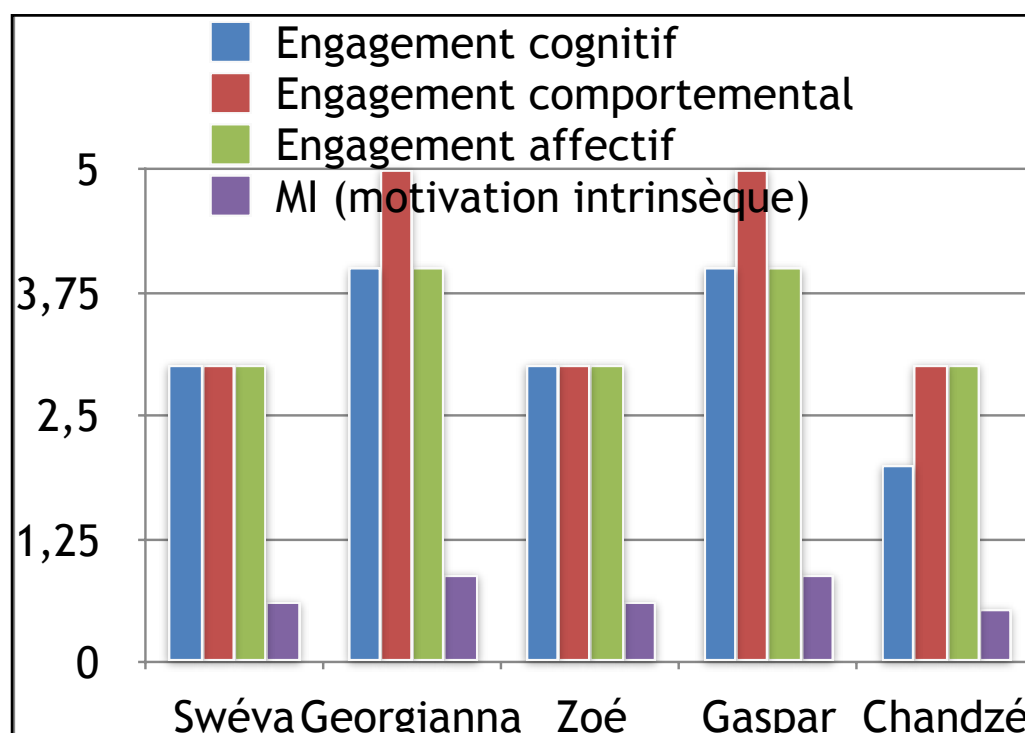
Zoé obtient un score qui indique une motivation intrinsèque moyenne (0,6), que l'on pourrait interpréter par un engagement dans l'activité sans réelle envie.

Enfin, Swéva obtient elle aussi un score moyen, bien qu'il soit un peu plus élevé que celui de Zoé (0,67). Il nous précise également que Swéva s'engage dans l'action sans forcément y trouver une source de plaisir et d'intérêt.

Tableau 2 : Mesure des trois types d'engagement chez les objets d'étude (séance 7).

Élèves	Engagement cognitif.	Engagement comportemental.	Engagement affectif.	Score de motivation intrinsèque.
Swéva	3	3	3	9/15 = 0,6 (moyen ou fort).
Georgianna	4	5	4	13/15 = 0,87 (très fort).
Zoé	3	3	3	9/15 = 0,6 (moyen ou fort).
Gaspar	4	5	4	13/15 = 0,87 (très fort).
Chandzé	2	3	3	8/15 = 0,53 (moyen ou fort).

Graphique 2 : Les trois types d'engagement (séance 7).





Ce graphique mentionne sous forme de barres les scores obtenus à chaque type d'engagement pour chaque élève. La barre de couleur violette incarne le score total de ces trois types d'engagement, à savoir la Motivation Intrinsèque. Elle nous permet d'effectuer des comparatifs entre les différents élèves.

## 5. Discussion.

### 5.1. Évolution de la motivation au cours de l'étude.

Nous allons à présent confronter et comparer les résultats obtenus pour la séance 1 avec ceux de la séance 7. Pour mesurer la motivation, nous avons calculé en séance 1 les ratios des dimensions évaluées par le questionnaire et avons par la suite calculé ceux de la séance 7 afin de mesurer l'évolution de chacune des dimensions entre le début et la fin de la séquence.

Tableau 1 : Résultats des trois dimensions évaluées par le questionnaire.

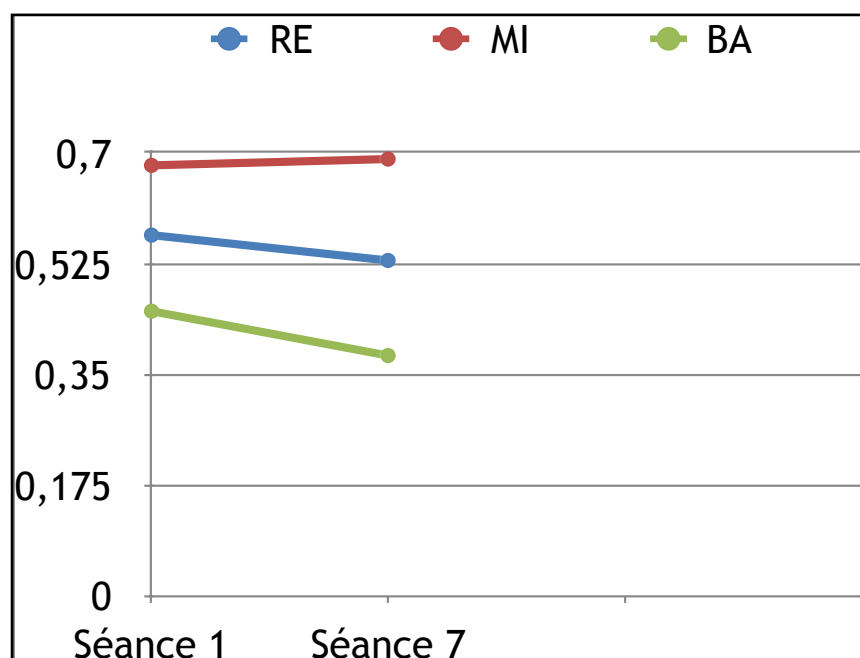
Total des scores :	Séance 1	Séance 7	Évolution
<b>Régulation externe.</b>	157 Ratio : 0,57/1	127 Ratio : 0,53/1	On note une baisse mesurée de 0,04.
<b>Motivation intrinsèque.</b>	189 Ratio : 0,68/1	166 Ratio : 0,69/1	On note une augmentation mesurée de 0,01.
<b>Besoin d'autonomie.</b>	123 Ratio : 0,45/1	91 Ratio : 0,38/1	On note une baisse mesurée de 0,07.

Les résultats révèlent une baisse du ratio de la Régulation Externe entre la première et la dernière séance (-0,04). Cette dimension étant codée progressivement de 0 à 4, aurait dû augmenter alors qu'ici elle baisse. Les élèves se seraient donc sentis contraints de réaliser l'activité. Le comportement des élèves semble alors être régulé par des sources de contrôle extérieures à eux telles que des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne. Cette évolution négative entre la première et la dernière séance indique que les élèves se seraient davantage sentis obligés de faire l'activité en séance 7 qu'en séance 1, ce qui est contradictoire à l'objectif recherché dans notre étude. La mise en place du projet d'action aurait dû justement permettre une diminution du score de la Régulation Externe des élèves. Cet aspect paraît ne pas avoir été perçu ainsi par les élèves.

Concernant le ratio de la Motivation Intrinsèque, nous constatons une légère augmentation (+ 0,01) entre la première et dernière séance. Cette dimension codée progressivement de 0 à 4 et étant déjà très élevée, reste stable suite à la mise en place du projet d'action. Au fur et à mesure des séances la motivation des élèves à s'engager dans l'activité semble se maintenir. Ceci est concluant pour notre étude puisque les élèves prennent du plaisir à effectuer l'activité et y perçoivent un intérêt.

Enfin, le ratio du Besoin d'Autonomie a quant à lui diminué (- 0,07) mais sous-entend que le Besoin d'Autonomie des élèves augmente. En effet, cette dimension codée en sens inverse de 4 à 0 signifie que la valeur du ratio doit baisser pour que le Besoin d'Autonomie des élèves soit satisfait. Les élèves ont donc éprouvé une augmentation de leur prise d'autonomie au fil des séances. Cette donnée confirme l'objectif recherché dans notre étude. On peut donc éventuellement penser que le projet d'action y est pour quelque chose.

*Graphique 1 : Évolution des trois dimensions évaluées par le questionnaire entre la séance 1 et la séance 7.*



Ce graphique met en évidence l'évolution des ratios des trois dimensions évaluées par le questionnaire entre la séance 1 et la séance 7.

Entre la première et la dernière séance, le ratio de la Motivation Intrinsèque des élèves semble se maintenir, contrairement aux ratios de la Régulation Externe et

du Besoin d'Autonomie, qui eux ont diminué, mais relèvent d'interprétations opposées.

En effet, le maintien du ratio de la Motivation Intrinsèque (déjà élevé) était l'un des objectifs visés par la mise en place du projet d'action. Les élèves ont semblé prendre tout autant de plaisir à effectuer l'action au fur et à mesure des séances.

La baisse du ratio de la Régulation Externe est une donnée surprenante puisque le score de Régulation Externe des élèves augmente suite à l'élaboration d'un projet d'action. Le ratio de la Régulation externe aurait dû augmenter pour que le score de Régulation Externe diminue. Cependant, cet aspect ne s'est pas avéré être perçu comme tel par les élèves puisqu'ils se sont alors sentis de plus en plus obligés et forcés de réaliser les différentes actions au cours de l'avancée de la séquence.

La baisse du ratio du degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie chez les élèves faisait partie des attendus puisque l'on s'attendait effectivement à une augmentation du score de Besoin d'Autonomie suite à la mise en place du projet d'action. En effet, nous nous attendions à constater une augmentation de ce score du fait d'avoir octroyés aux élèves de plus en plus de choix, libertés et prises de décision au fil de la séquence.

## ***5.2. Évolution de la Motivation Intrinsèque au cours de l'étude.***

Rappelons que le ratio de la Régulation Externe (se cotant de 0 à 4) doit augmenter pour que le score de Régulation Externe diminue.

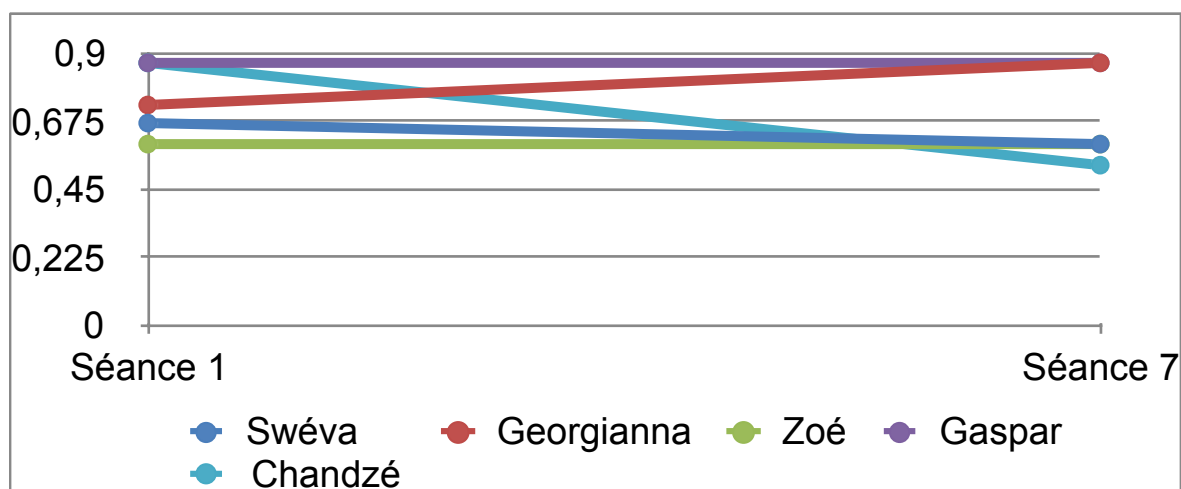
Le ratio de la Motivation Intrinsèque (se cotant de 0 à 4) doit baisser pour que le score de Motivation Intrinsèque augmente.

Le ratio du Besoin d'Autonomie (se cotant de 4 à 0) doit baisser pour que le score du degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie augmente.

Tableau 3 : Évolution de la mesure de la Motivation Intrinsèque des élèves entre la première et la dernière séance.

	Séance 1	Séance 7	Évolution.
<b>Swéva</b>	0,67	0,6	Diminution du ratio donc score de MI augmente.
<b>Georgianna</b>	0,73	0,87	Augmentation du ratio donc score de MI diminue.
<b>Zoé</b>	0,6	0,6	Stable.
<b>Gaspar</b>	0,87	0,87	Stable.
<b>Chandzé</b>	0,87	0,53	Diminution du ratio donc score de MI augmente.

Graphique 3 : Évolution de la Motivation intrinsèque (MI) entre la première et la dernière séance.



Enfin, le tableau 3 et le graphique 3 nous présentent l'évolution du score de Motivation Intrinsèque de chaque élève entre la première et la dernière séance.

Georgianna est la seule élève pour qui le projet d'action a eu l'effet inverse attendu sur sa motivation intrinsèque.

Swéva et Chandzé sont les deux élèves pour qui le projet d'action a suscité une augmentation de leur motivation intrinsèque. Ils ont davantage compris l'intérêt du

projet d'action, dans le sens où le plaisir et l'intérêt qu'ils ont pris à réaliser les différentes actions ont significativement augmenté par le biais de celui-ci entre la première et la dernière séance.

En revanche, la mise en place du projet d'action n'a eu aucun impact chez Zoé et Gaspar concernant leur motivation intrinsèque.

Les paroles recueillies par les élèves lors de l'entretien (partie 4.1. Résultats) révèlent une majorité d'actions orientée vers l'axe 1 où l'élève semble agir au regard de l'environnement dans lequel il se trouve. Il agit en rapport au bénéfice qu'il peut en tirer donc tend vers une motivation externe.

L'axe 2 est quant à lui sollicité dans la mesure où les élèves prennent appuis sur leurs sensations physiques et expériences vécues antérieurement pour s'engager dans l'action et la réguler. Ils s'engagent de façon volontaire et spontanée dans l'action en raison de l'intérêt et du plaisir qu'elle lui procure, sans attendre de récompense externe. Ils font preuve d'une motivation intrinsèque.

L'axe 3 intervient dans les paroles des élèves dans la mesure où pour agir, ils doivent d'abord interpréter la situation. Par conséquent, leurs comportements sont régulés par des sources de contrôle extérieures à eux telles que des contraintes imposées par le professeur des écoles.

Enfin, l'axe 4 correspond à la cognition et l'action qui permettent aux élèves de construire des significations partagées, pouvant être source de motivation.

Le Besoin d'Autonomie fait référence ici au choix qu'a l'élève de s'engager ou non dans différentes actions, en adéquation avec le reste du groupe. L'élève effectuerait cette action pour être l'initiateur de ses propres actions.

Par conséquent, les 4 axes repérés dans le discours des élèves influencent plus ou moins leur degré de motivation dans l'action.

## 6. Conclusion.

Dans le cadre de cette étude, nous recherchons l'autonomie des élèves, pilier fondamental du projet d'action. En effet, le fait de rendre autonome les élèves semblerait impacter positivement leur degré de motivation ainsi que leur implication dans l'activité. De ce fait, les élèves s'engageraient plus facilement dans l'action et y prendraient par la même occasion un certain plaisir.

Rappelons que notre problématique initiale consistait à se questionner sur l'effet qu'implique l'élaboration d'un projet d'action sur la motivation de l'élève et donc de son investissement dans la tâche. Nous avons effectivement posé cette question :

**La réflexion sur un projet d'action permet-elle un engagement motivé de l'élève ?** Une des hypothèses retenue était la suivante : « Si l'élève élabore son propre projet d'action (contrat), il serait motivé à s'investir dans l'activité ».

Par conséquent, nous souhaitons savoir si le projet d'action permet à l'élève de lui donner envie, un intérêt et de le motiver à s'engager. Ce projet d'action susciterait alors chez lui un questionnement sur soi, sur son corps, sur ses capacités physiques personnelles, etc. L'élaboration d'un contrat d'action selon les capacités de l'élève, le rendrait alors acteur de son projet. Pour cela, celui-ci doit situer ses acquis et énoncer ses difficultés d'apprentissage. Cette activité sollicite chez lui des ressources cognitives puisqu'elle engendre une réflexion personnelle sur ses actions et implique de faire preuve d'abstraction en se projetant. Afin de réaliser le contrat prévu, l'élève a pour finalité de réaliser le projet formulé selon la situation de référence.

Nous avons pu constater grâce à cette situation d'apprentissage, qu'en choisissant lui même son contrat, l'élève a su donner du sens à l'activité et s'est senti davantage motivé et impliqué dans celle-ci. On ne recherchait pas la performance, mais bien la réalisation du contrat que s'était fixé celui-ci (performance relative). Il valait mieux que l'élève revoit son contrat à la baisse en réduisant les distances, les durées, etc. mais qu'il le réussisse. Le professeur devait donner à ses élèves des consignes claires et précises, les attendus de fin de séquence et exposer les limites. Il se devait d'être bienveillant, en leur montrant qu'ils pouvaient bien faire et qu'il croyait en eux ainsi qu'exigeant, c'est-à-dire avoir des exigences, des ambitions que l'élève n'aurait pas eu spontanément.

Enfin, l'« évaluation positive » tendait à valoriser les progrès de l'élève et encourager ses initiatives, plutôt que d'évaluer la performance en elle-même.

Concernant l'analyse de nos résultats, nous avons pensé que le score du degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie des élèves devait augmenter (donc que le ratio baisse), ainsi que le score de Motivation Intrinsèque suite à la mise en place d'un projet d'action conçu par l'élève, contrairement au score de Régulation Externe qui lui devrait décroître (donc que le ratio augmente).

Au cours de cette séquence de course de longue durée menée dans une classe de CM1-CM2, le score de Motivation Intrinsèque des élèves est resté stable tout au long de la séquence.

Le score du degré de satisfaction du Besoin d'Autonomie des élèves a augmenté ce qui était également attendu, puisque les élèves ont ressenti davantage d'autonomie par le biais du projet d'action.

En revanche, le score de Régulation Externe a quant à lui augmenté suite à la mise en place du projet d'action. L'élaboration d'un projet d'action aurait dû conduire à l'effet inverse.

Si cette étude n'a pas toujours démontré les effets attendus, nous en retiendrons que la mise en place d'un projet d'action permet malgré tout à l'élève de se sentir acteur de son propre parcours, créatif, investit et impliqué dans l'activité.

Notre recherche comporte cependant certaines limites. En effet, effectuer la recherche et mener la séance d'EPS en même temps nous semble être un biais important. De plus, le fait que la séance soit élaborée et conduite par un individu extérieur à l'école s'inscrit également comme un biais pour l'étude puisque les élèves étaient beaucoup plus attentifs et enrôlés dans la tâche, que si c'était le maître qui avait fait classe. Le caractère « nouveau » de la séance constituait aussi un biais à notre sens (mise en place des projets d'action). Le jeune âge des sujets de recherche comporte un risque quant à la signification de nos résultats (immaturité, difficulté à prendre du recul, etc).

Grâce à cette étude, nous avons saisi la complexité du concept de la motivation et la difficulté à la mesurer. Il s'agit d'un concept difficilement quantifiable et très subjectif d'où la nécessité de bien choisir ses outils. La cohorte d'objets d'étude



retenue (cinq) n'est pas significative donc aucune généralisation ne peut être permise. Enfin, la présence de la caméra pouvait susciter des attitudes inadaptées de la part de certains élèves (source d'excitation ou de gêne).

Dans une perspective future d'enseignement, l'élaboration d'un projet d'action constitue une source de motivation pour l'élève, qu'un enseignant peut mobiliser dans plusieurs disciplines scolaires afin de motiver ses élèves.

# Bibliographie

Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). « Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières ». *Enfance*, vol. 58,(4), 395-409. doi:10.3917/enf.584.0395.

Biddle Stuart, Goudas Marios. « Sport, activité physique et santé chez l'enfant ». In: *Enfance*, n°2-3, 1994. pp. 135-144; doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1994.2094>

Delas, Y., Gernigon, C., Martin-Krumm, C., Mascret, N., Roy, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D., Coordonné par Tessier, D. (2013). *La motivation*. Paris : EP&S Editions.

Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 2(2), 79-100. <https://doi.org/10.3917/sta.055.0079>

Escriva-Boulley, G. (2015). Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS : Efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination. Thèse de doctorat de l'Université Grenoble Alpes, École doctorale EDISCE, Sciences cognitives, psychologie et neurocognition.

Fenouillet. F, Marro. C, Meerschman. G, Roussel. F (2009). « Motivations autodéterminées et lecture ». *Enfance* n°4, 397-422.

Lebouvier, B. « Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais ». *Carrefours de l'éducation* / N°40, décembre 2015, 31-49.

Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). « Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS ». *Revue EPS.*, 321, 5-11.

*La motivation en EPS*. Mémoire de recherche présenté par Mélanie Lemée (2013-2014, Université de Nantes).

Cours L3 ECR « Conception analytique de la motivation » (2018-2019) fac de psychologie Belle Beille Valérie Barbe.

[https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires5.html](https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires5.html)

(consulté le 20/02/20 à 9h00).

Motivation (Psychologie). Dans C. Darnon, Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/motivation-psychologie/> (consulté le 20/02/20 à 9h00).

Lynn. H (2018, 22 Juin). *Comment faire aimer l'EPS aux élèves ?* vousnousils.fr, l'e-mag de l'éducation. <https://www.vousnousils.fr/2018/06/22/comment-faire-aimer-leps-aux-eleves-615168> (consulté le 30/04/20 à 17h20).

Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Bulletin Officiel spécial n°31 du 30 juillet 2020 de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

« Les valeurs du sport, si elles existent, sont entre les mains de nos enfants ! », article en ligne du *Monde.fr*, rubrique « Sport et citoyenneté », daté du 28 mars 2011, 17 h 03. (consulté le 4/05/20 à 18h35).

*Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement*. Mémoire de recherche présenté par Bénédicte Raynaud (2015-2016, Université Grenoble, Alpes).

Yves Clot, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez et Livia Scheller, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 26 mars 2017. URL : <http://pistes.revues.org/3833> ; DOI : [10.4000/pistes.3833](https://doi.org/10.4000/pistes.3833)

Alain (2009, 30 Juin). *Motivation intrinsèque et extrinsèque - Deci*. Management . <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19> (consulté le 15/04/21 à 14h20).

# Sitographie

<http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6>

Image pyramide des besoins selon Maslow.

(consulté le 13/03/20 à 12h45).

<https://journals.openedition.org/dms/1758>

Image du continuum d'auto-détermination.

(consulté le 13/03/20 à 12h45).

# Annexes

## Annexe 1 : Description de la séquence proposée.

Séance 1 : Trois courses de 3 minutes.

Séance 2 : Une course de 3 minutes et 2 courses de 3 à 6 minutes.

Séance 3 : Deux courses de 3 minutes et une course de 3 à 9 minutes.

Séance 4 : Une course de 3 minutes et une course de 3 à 9 minutes.

Séance 5 : Deux courses de 3 minutes et une course de 6 à 15 minutes.

Séance 6 : Deux courses de 3 minutes et une course de 9 à 15 minutes.

Séance 7 (Évaluation) : Deux courses de 3 minutes et une course de 8 à 15 minutes.

La **première phase** constitue la **situation de référence/problème** (séance 1) qui consiste en une évaluation « diagnostique » afin de donner à l'élève des repères. L'objectif est de réaliser trois courses de 3 minutes sans s'arrêter.

Cette évaluation sera répétée en fin d'apprentissage, sur des durées plus longues et permettra ainsi de mesurer les progrès des élèves (séance 7).

La **deuxième phase** (fin de la séance 1) est un temps de recherche de règles (enjeux d'apprentissage) puis de mise en commun pour construire les règles d'action qui permettront à tous les élèves de réussir.

Les **enjeux d'apprentissage** sont les suivants :

- Adapter les couples fréquence/amplitude et durée/intensité.
- Analyser des données pour construire un nouveau projet d'action.
- S'engager dans un ou plusieurs rôles.
- A partir d'expériences, s'engager dans un projet d'action adapté à ses ressources et à l'épreuve.
- Adapter son effort à ses possibilités pour ne pas se mettre en difficulté.
- À partir de l'analyse des données, s'engager dans un projet réfléchi, ambitieux, réaliste.
- Prendre des informations sur le fonctionnement de son corps.

À travers cette séquence, l'élève devra résoudre des **problèmes** d'alignement des chaînes musculaires pour construire un équilibre dynamique, de gestion de l'effort et de la respiration, d'orientation des appuis et des actions et enfin, de construction d'un rapport optimal entre amplitude et fréquence.

**Règles d'action** : Pour courir longtemps, l'élève doit adapter son souffle à la fréquence de ses appuis au sol (ex : inspiration sur un appui et expiration sur deux

appuis), ses bras sont en mouvement régulier et ses appuis sont rasants (économie).

Le critère de réussite consiste à ce que sa foulée et son déplacement soient continus et réguliers.

La **troisième phase** est la **situation d'apprentissage** (séance 2) où l'élève connaît désormais son contrat et sait combien de plots il doit franchir toutes les minutes. Le coureur doit modifier son allure, si besoin, pour respecter son contrat. On doit passer d'un élève qui court à une allure irrégulière à un élève qui court à allure régulière et en aisance respiratoire, selon ses possibilités.

La **quatrième phase** est assimilée à de l'entraînement (séances 3, 4, 5 et 6) par un grand nombre de répétitions permettant d'automatiser les transformations.

La **cinquième phase** (séance 7) permet de revenir sur la situation de référence pour vérifier si tous les élèves ont progressé et implique un réinvestissement consistant à un retour à la situation de référence pour faire fonctionner l'objectif travaillé en situation complexe.

Des variables didactiques peuvent être ajoutées par l'enseignant pour complexifier ou simplifier la situation telles que diminuer le temps de course, rapprocher les plots et augmenter le nombre de plots, proposer différents parcours avec un nombre de plots différents où les élèves pourront choisir leur parcours en fonction du nombre de plots.

Pour prolonger cette séquence, il pourrait être envisagé par l'enseignant en classe de travailler sur les mesures et grandeurs en mathématiques à partir de calcul de durées et distances mais également la proportionnalité et réaliser un graphique avec l'évolution du temps de course/augmentation du nombre de plots franchis au fil des séances.

De plus, l'élaboration des projets d'action pourrait s'effectuer sur ordinateur ou sur tablette pour faire le lien avec le numérique (montage photo). Dans une autre perspective, elle pourrait s'effectuer sous forme de production d'écrit par le passage à l'écrit ou alors par le biais du dessin et/ou collage d'images pour faire le lien avec les arts visuels.

## Annexe 2 : Questionnaire révélant le degré de motivation.

	Non jamais	Non juste quelques fois	Je ne sais pas	Oui souvent	Oui tout le temps
En EPS, je participe pour que l'enseignante ou mes camarades me félicitent.					
En EPS, je participe parce que j'y prends plaisir et j'éprouve une sensation de bien-être.					
En EPS, je participe pour faire plaisir à l'enseignante.					
J'ai aimé ce qu'on a fait en EPS aujourd'hui.					
En EPS, je participe pour montrer aux autres que je suis bon.					
L'EPS me donne envie de faire plus de sport.					
Pendant ce cours, je me suis senti forcé de faire ce que l'enseignante demandait de faire.					
Pendant ce cours d'EPS, j'ai pu faire les activités tout seul.					
Pendant ce cours je me suis senti libre.					

**Annexe 3 : « Guide de questionnement pour la conduite d'entretiens d'auto-confrontation (en relation avec l'objet théorique du cours d'action) » de Jacques Saury.**

**1) Observer les principes généraux de l'explicitation (Vermersch, 1994).**

—> Se rapporter à des actions concrètes, effectives, toujours clairement spécifiées et contextualisées.

—> Aider à l'évocation mentale de l'action passée par l'acteur.

—> Faire décrire l'action (et non pas analyser ou expliquer : éviter la question du « pourquoi...? »).

—> Guider/contraindre le questionnement pas à pas (relances).

**2) Questionner sur les phénomènes significatifs pour l'acteur (cours d'action).**

● **Les actions pratiques et communications (se rapportant à des comportements observables).**

- Qu'est-ce que tu fais là ?

- Qu'est-ce que tu dis ? À qui ?

● **Les intentions, « préoccupations » de l'acteur au moment de l'action.**

- Qu'est-ce que tu cherches à faire ? Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier ?

- Qu'est-ce qui te préoccupe ?

● **Les focalisations, attentes et éléments perçus comme significatifs dans la situation.**

- Sur quoi te focalises-tu ? À quoi prêtes-tu attention ?

- À quoi t'attendais-tu ? Est-ce que tu t'y attendais ? Cela te surprends ?

- Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ? À quoi t'intéressais-tu ?

● **Les interprétations et les connaissances mobilisées dans l'action.**

- Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que cela te fait dire ? Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment ?

- Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ...? (Il s'agit de mettre en évidence les connaissances, règles, principes relativement généraux (éventuellement habituels), mobilisés par l'acteur).

● **Les émotions et sentiments.**

- Qu'est-ce que tu ressens ? / Comment te sens-tu ? / Comment vis-tu cela ?





## 4<sup>ème</sup> de couverture

Mots clés : EPS, école primaire, motivation, projet d'action, régulation externe, motivation intrinsèque, degré de satisfaction du besoin d'autonomie.

### Résumé :

De nombreuses études ont révélé jusqu'ici les bienfaits de l'activité physique sur notre corps. Dès les premières années de la vie, il convient d'apprendre aux élèves à entretenir leur santé par une activité physique régulière. L'un des enjeux actuel du professeur des écoles est de développer le goût de cette pratique chez les élèves. Le projet d'action apparaît alors comme une possibilité de les motiver à s'engager dans l'action.

La problématique retenue pour la présente étude est la suivante : La réflexion sur un projet d'action permet-elle un engagement motivé de l'élève ?

Nous cherchons à savoir si l'élaboration d'un projet d'action en EPS permettrait un engagement motivé de la part de l'élève.

Pour cela, nous procédons à une comparaison de l'évolution de la motivation en EPS au cours de la séquence, au moyen de trois dimensions : la Régulation Externe, la Motivation Intrinsèque et la satisfaction du Besoin d'Autonomie.

Key words : PE, primary school, motivation, action project, external regulation, intrinsic motivation, degree of the satisfaction of the need for autonomy.

### Summary :

Multiple studies have so far revealed the beneficial effects of physical activity on our body. From the early years of life it is important to teach pupils to take care of their health through regular physical activity. One of the current challenges of a primary school teacher is to develop a taste for this practice among students. The programme of action then emerges as a possibility to motivate them to engage in action.

The problematic retained for the present study is the following : Does reflection on the programme of action enable a motivated commitment by the student ?

We are explore whether the development of a programme of action in Sports and Physical Education would enable a motivated commitment by the student.

For this we compare the evolution of motivation in Sports and Physical Education during the sequence by means of three dimensions : the external regulation, the intrinsic motivation and the satisfaction of the need for autonomy.