



HAL
open science

Motivation en éducation physique et sportive : dans quelle mesure la confrontation entre les propositions des enseignants d'EPS et les représentations dynamiques des élèves joue-t-elle sur leur motivation ?

Lenny Frappas, Julien Bokilo

► To cite this version:

Lenny Frappas, Julien Bokilo. Motivation en éducation physique et sportive : dans quelle mesure la confrontation entre les propositions des enseignants d'EPS et les représentations dynamiques des élèves joue-t-elle sur leur motivation ?. Education. 2021. dumas-03273345

HAL Id: dumas-03273345

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03273345>

Submitted on 29 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 MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Parcours : Education Physique et Sportive

Motivation en Education Physique et Sportive

Dans quelle mesure la confrontation entre les propositions des enseignants d'EPS et les représentations dynamiques des élèves joue-t-elle sur leur motivation ?

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

Soutenu par

Julien Bokilo & Lenny Frappas

Le 18/06/2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Stéphane Roubieu, membre de la commission

Sommaire du Mémoire

1	Introduction.....	5
1.1	Question de départ	7
1.2	Objectif de l'étude	8
1.3	Intérêt de l'étude	8
1.4	Revue de littérature	9
1.4.1	Motivation des élèves.....	9
1.4.2	Didactique de l'enseignant	12
1.5	Représentation des élèves	14
1.5.1	Définition des représentations	14
1.5.2	Lien entre les représentations et didactique de l'enseignant.....	14
1.5.3	Lien entre représentations et motivation	15
1.6	Hypothèses explicatives	15
1.7	Cadre théorique et méthodologique.....	17
1.7.1	Théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (1985)	17
1.7.2	Théorie sur les représentations sociales selon Bouthier et David (1989).....	17
1.7.3	Lien entre les deux théories	18
1.8	Problématique.....	18
2	Méthode.....	19
2.1	Contexte : Élèves, Professeurs, APSA	19
2.1.1	Le contexte et l'établissement	19
2.1.2	Les élèves : la classe de 5 ^{ème} B	19
2.2	Les élèves qui font l'objet d'étude.....	21
2.3	L'enseignant	21
2.4	Les Activités physiques et sportives (APSA)	22
2.5	Vécu des élèves dans cette activité.....	22
2.6	Temporalité.....	23
2.7	Enquête	23
2.7.1	Questionnaires	23
2.7.2	Le questionnaire de profilage est construit en 3 parties	23
2.7.3	Les questionnaires de suivi de séquence.....	24
2.8	Pour conclure sur ces questionnaires.....	26
2.9	Les préparations et bilans de leçons	26
2.9.1	Les préparations de leçons	26

2.9.2	Les bilans de leçons.....	26
2.9.3	Comment les questions sont rédigées ?	27
2.9.4	Pour conclure sur ces préparations et bilans de leçons.	28
2.10	Entretiens	28
2.10.1	Quels sont les élèves concernés ?.....	28
2.10.2	A quel moment sont-ils interrogés ?	28
2.10.3	Comment est réalisé cet entretien ?.....	28
2.10.4	Modalités de l'entretien.....	29
2.11	Le recueil de données des questionnaires	30
2.11.1	Récupération des questionnaires	30
2.11.2	Traitement des données grâce à des tableaux.....	30
2.11.3	Jauger la représentation des élèves.....	30
2.11.4	Jauger l'influence sur le motivationnel.....	31
2.12	Conclusion du recueil des données	31
2.13	Recueil des préparations et bilans.....	32
2.13.1	Recueil des entretiens.....	32
3	Résultats.....	33
3.1	Synthèse des questionnaires relatifs aux APSA.....	33
3.1.1	Leyla.....	33
3.1.2	Manon	35
3.1.3	Simon	37
3.1.4	Rémi.....	39
3.1.5	Ewen	41
3.2	Synthèse des questionnaires de renseignements élève.....	43
3.3	Propositions de l'enseignant : leçons proposées.....	44
3.3.1	Séquence de step	44
3.3.2	Séquence de demi-fond	47
3.4	Résultats des bilans de leçon des deux séquences	51
3.4.1	Bilan : Séquence de step :	51
3.4.2	Bilan : Séquence de demi-fond :	52
3.5	Synthèse des entretiens	53
3.5.1	Trame d'entretien pour Manon en step	53
3.5.2	Trame d'entretien pour Simon en step	53
3.5.3	Trame d'entretien pour Ewen	54
4	Discussion	55

4.1	Les propositions évolutives de l'enseignant.....	55
4.2	La motivation évolutive des élèves	55
4.3	Les représentations évolutives des élèves	56
4.4	Hypothèse N°1.....	56
4.5	Hypothèse N°2 :.....	58
4.6	Hypothèse N°3 :.....	60
5	Conclusion.....	62
6	Bibliographie.....	64
7	Annexes.....	66
7.1	Annexe 1 : Questionnaire de profilage.....	66
7.2	Annexe 2 : Questionnaire de step.....	67
7.3	Annexe 3 : Questionnaire de suivi demi-fond	68
7.4	Annexe 4 : Graphique résultats questionnaires	69
7.4.1	Graphiques Leyla	69
7.4.2	Graphiques Manon.....	70
7.4.3	Graphiques Simon.....	71
7.4.4	Graphiques Rémi	72
7.4.5	Graphiques Ewen.....	73
7.5	Annexe 5 : Entretiens d'élève	74
7.5.1	Trame d'entretien pour Manon step : réalisé avant évaluation	74
7.5.2	Trame d'entretien Simon pour step : réalisé à la fin de séquence.....	75
7.5.3	Trame entretien : Ewen réalisé après séquence	76

1 Introduction

Le personnel éducatif et l'ensemble des enseignants de l'École doivent respecter certaines compétences édictées dans le Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Parmi elles, l'enseignant doit s'attacher à accompagner les élèves dans leur parcours de formation tout en prenant en compte leur diversité. Ce parcours de formation se caractérise comme un cheminement qui fait passer un élève d'un statut à un autre. Nous pouvons analyser ce parcours de formation à long terme à l'échelle de la scolarité, à moyen terme à l'échelle d'une année et à court terme à l'échelle d'une séquence d'apprentissage. Lors de ces périodes d'apprentissages, l'enseignant doit prendre en compte la diversité des élèves qui peut être assimilée à une différence physique, sociale ou encore psychologique. Dans notre mémoire, nous allons nous concentrer sur les divergences psychologiques des élèves lors d'une séquence d'EPS.

A l'instar de l'École, l'EPS a toujours cherché à éduquer, instruire et former les élèves. En effet, l'éducation (du latin « educare » = faire croître) permet de transformer un élève immature à un adulte qui se comporte convenablement en société. On parle ici du savoir être. L'instruction (du latin « instruere » = meubler, équiper) permet de transmettre des connaissances aux élèves pour que ceux-ci deviennent lucides et suffisamment cultivés pour aborder le monde qui les entoure.

Enfin la formation (du latin "forma" = forme, façon, manière) permet de transmettre aux élèves un ensemble de possibilités pour agir de manière efficace en société. On parle ici de savoir-faire. Ce tryptique de finalité est explicitement énoncé dans la finalité de l'EPS dans le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 : "former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble".

Ainsi, l'un des objectifs de l'EPS est de former un individu lucide, autrement dit, un individu qui est capable d'analyser et de comprendre le monde qui l'entoure et les différentes activités humaines (socle commun). D'ailleurs, l'Éducation physique et sportive est une discipline qui se base sur des Activités physiques, sportives et/ou artistiques (APSA) existant à l'extérieur de l'enceinte de l'institution

scolaire, ces activités sont également nommées les pratiques sociales de références (désormais PSR). Selon les programmes collège 2015 et lycée 2019, ces APSA sont classés en 4 groupes, ou champs d'apprentissage (désormais CA). Ces CA correspondent chacun à un type d'expérience que le sujet vit dans son environnement.

Le CA 1 consiste à produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée, le CA 2 consiste à adapter son déplacement à un environnement varié, le CA 3 concerne les activités où l'élève doit s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique. Enfin, le CA 4 consiste à conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. Au lycée, il existe une 5^{ème} CA où l'élève doit réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir. Certains auteurs ont également cherché à classer les APSA en catégorie.

Par exemple, Pierre Parlebas (Psychologie Sociale et Théorie des Jeux. Étude de certains jeux sportifs, Thèse de Doctorat d'État (Spécialité : Lettres et Sciences Humaines), Université de Paris V et École Pratique des Hautes Études, 1984) classe les APSA en 8 groupes d'activité grâce à 3 caractéristiques qu'il note absente ou présente dans l'activité.

Ces caractéristiques sont : l'adversité, la coopération, l'incertitude du milieu. Bernard Jeu (Le sport, l'émotion, l'espace ; essai de classification des sports ; Vigot, 1977), classe les APSA en 3 catégories par rapport aux émotions que l'élève éprouvera dans l'activité. Il s'agit d'une classification de type socio-affective. Ces catégories sont l'épreuve, la performance et la compétition.

Ainsi ces APSA catégorisés de différentes manières permettent aux élèves de vivre différentes expériences à travers la pratique d'APSA qui existe à l'extérieur de l'École. Ainsi, nous comprenons ici qu'il existe une multitude d'APSA. De ce fait, nous pouvons déduire qu'un élève pourra avoir des affinités différentes avec les différentes APSA. Cette affinité peut être mise en lien avec la motivation de l'élève à pratiquer une APSA.

Ces PSR constituent un support d'enseignement pour les professeurs d'EPS et un support d'apprentissage pour les élèves. Une dialectique évidente a donc

toujours été présente dans les cours d'EPS. Comment concilier les représentations initiales des élèves vis-à-vis de ces APSA supports et les méthodes d'utilisation de ces APSA par les professeurs pour permettre un apprentissage ?

En effet, les APSA sont des entités qui évoluent à l'extérieur du système éducatif et sont exposées à toutes sortes de représentations sociales. Les représentations sociales peuvent être définies comme l'idée que se fait un élève par rapport à une APSA (Choffin et Lemeur). Par conséquent que se passe-t-il lorsque ces représentations sont confrontées aux APSA didactisés par l'enseignant d'EPS lors de ses cours ? Est-ce que les divergences d'opinion entre professeur et élève peuvent entraver l'apprentissage de ce dernier ? Est-ce que la didactisation du professeur peut entraîner une modification des représentations initiales des élèves ?

1.1 Question de départ

Dans ce mémoire, nous chercherons à étudier les liens qu'il existe entre didactisation des APSA par le professeur, représentations et motivations des élèves. Cette étude se basera sur un groupe d'élèves à travers le parcours de formation au sein de deux séquences utilisant 2 APSA de CA différentes. Cette étude prend tout son sens au regard des finalités de l'EPS ; présente dans les programmes Collège de 2015, qui vise à former un citoyen lucide et autonome.

Un citoyen lucide dont les représentations peuvent évoluer grâce à la compréhension qu'il a de l'APSA. Un citoyen autonome qui est motivé par l'activité qu'il doit pratiquer dans le cadre de l'EPS. Nous vérifierons donc s'il existe un lien entre les représentations et la motivation de l'élève. De plus, nous analyserons si le travail didactique de l'enseignant, qui doit accompagner les élèves dans leur parcours de formation tout en prenant en compte leurs différences psychologiques, influence ces représentations et cette motivation.

A travers cette enquête, plusieurs questions professionnelles se posent alors : Comment et pourquoi évoluent les représentations de l'élève vis-à-vis de l'APSA au sein d'une séquence d'apprentissage ? Comment et pourquoi ces évolutions influencent-elles la motivation ?

1.2 Objectif de l'étude

L'étude cherche à étudier les relations de certains aspects psychologique et didactique de l'EPS. En effet, l'élève qui arrive en EPS est déjà doté de représentations et d'une motivation initiale. Nous souhaitons mettre en évidence ce profilage psychologique de l'élève en début de séquence et analyser l'évolution de cette psychologie au cours de la séquence. En outre, cette évolution sera mise en lien avec le travail didactique du professeur. L'objectif est donc de comparer à différents moments de la séquence, les représentations de l'élève vis-à-vis de l'APSA, la motivation de l'élève et le travail de didactisation de l'APSA par l'enseignant.

1.3 Intérêt de l'étude

L'étude aura donc plusieurs plus-values pour la profession. A l'échelle de l'EPS, l'intérêt est de mieux comprendre le caractère évolutif des représentations des élèves, comprendre la diversité des élèves dans leur manière de comprendre les APSA et de se motiver. Enfin comprendre l'impact que la didactique peut avoir sur la psychologie de l'élève.

A l'échelle de l'enseignement à l'Ecole, l'intérêt est de mieux comprendre l'impact des représentations de l'élève sur sa réussite scolaire et comment aborder et modifier ces représentations lorsque c'est nécessaire.

1.4 Revue de littérature

1.4.1 Motivation des élèves

1.4.1.1 Définition de la motivation

Selon le référentiel de compétence de juillet 2013 des métiers du professorat et de l'éducation, les enseignants doivent accompagner les élèves dans leur parcours de formation. Cet accompagnement peut être interprété comme un encouragement fait par l'enseignant pour que l'élève se motive à faire et à apprendre. Mais qu'est-ce que la motivation ?

Selon Vallerand et Thill (1993), « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Ainsi, selon eux, la motivation est la cause de la mise en action des élèves, de la durée et de l'intensité à laquelle cette action est effectuée. Nous comprenons donc que la motivation est un processus psychologique qui diffère d'un élève à l'autre. Ceci occasionne une hétérogénéité entre les élèves.

1.4.1.2 Une hétérogénéité de motivation

Cette réflexion prend sa source d'un constat effectué après les différents stages que nous avons effectués depuis le début de notre formation en licence STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) puis en master MEEF EPS (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation – Education Physique et Sportive). Effectivement, l'un des objectifs principaux des enseignants d'EPS est d'obtenir l'engagement de tous les élèves dans les tâches d'apprentissage. Néanmoins, une des grandes problématiques de l'enseignement est de faire face à une hétérogénéité d'engagement chez les élèves. En effet, toutes les classes que nous avons encadrées durant nos stages présentaient de grandes disparités du point de vue de la motivation des élèves. L'une des compétences professionnelles que l'enseignant doit maîtriser selon le référentiel de compétence est de prendre en compte la diversité des élèves.

Nous pouvons quantifier ces divergences grâce à la Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

En effet, selon cette théorie il existe deux catégories de motivation : la motivation interne (ou autodéterminée) et la motivation externe (ou non autodéterminée). Selon les auteurs de cette théorie, la motivation interne est caractérisée par un individu qui agit pour éprouver du plaisir ou de l'intérêt grâce à l'action ou l'activité en elle-même. La motivation externe est représentée par un individu qui agit pour des raisons externes à l'activité. Selon les théoriciens, il existerait 6 niveaux de motivation dont 3 de type externe et 3 de type interne. Plus la motivation est autodéterminée, plus celle-ci est élevée. A l'inverse, plus la motivation est non autodéterminée, plus celle-ci est faible. Ainsi, cette théorie permet de quantifier, d'évaluer la motivation. Mais comment peut-on expliquer ces divergences de motivation entre les élèves d'une même classe ?

Selon Benoît Galand****, l'hétérogénéité décrit une différence entre les élèves qui peut aboutir à des différences de réussite entre les élèves, cette hétérogénéité provient de différentes sources. Parmi elles, la motivation peut être un facteur d'hétérogénéité. Comment aborder les divergences de motivation dans le cadre de l'enseignement ?

1.4.1.3 Triangle de Houssaye et motivation des élèves

Ainsi, dans un premier temps nous avons cherché à émettre des hypothèses en nous basant simplement sur le cadre de Houssaye (1988). Cette divergence de motivation ne pouvait s'expliquer qu'en analysant les trois pôles du triangle de Houssaye (1988). Ce triangle schématise l'enseignement en 3 pôles qui interagissent : Le savoir, le professeur et l'élève. Les interactions entre ces pôles sont aussi appelées « Processus ». Le processus entre le pôle savoir et le pôle professeur est le processus «enseigner», le processus entre le pôle savoir et élève est « apprendre » et le processus entre le pôle élève et professeur se nomme « former ».

Dans notre étude de la motivation c'est d'abord le pôle élève qui est concerné. Celui-ci manque de motivation, ce qui constitue un inconvénient à l'apprentissage. A priori, cet inconvénient peut provenir de la relation entre le savoir

et l'élève que Jean Houssaye définit comme le processus « apprendre ». L'inconvénient peut également venir d'une dissonance entre l'élève et le professeur que Houssaye définit comme le processus « former ».

Le manque de motivation des élèves lié au savoir lui-même a déjà été traité en 2009 par Combaz et Hoibian dans leur ouvrage : « Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006 ». Effectivement, les auteurs nous indiquent que les élèves ont une volonté de pratiquer qui diffère selon les APSA proposés. Il existerait donc un lien direct entre le savoir (les APSA) et la motivation de l'élève. De plus, nous comprenons ici que le processus "Apprendre" a déjà été traité pour comprendre les divergences de motivation au sein d'une classe.

Le manque de motivation des élèves lié au professeur lui-même a également été traité, notamment par Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. dans leur ouvrage de 2004 : « Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation »****. Effectivement, les auteurs nous indiquent que l'enseignant peut modifier son style d'enseignement pour influencer la motivation des élèves. Il existerait donc un lien direct entre l'enseignant et la motivation des élèves. De ce fait, le processus "Former" a déjà été traité pour comprendre les divergences de motivation au sein d'une classe.

Finalement, nous nous sommes interrogés sur la troisième et dernière possibilité d'expliquer l'hétérogénéité de motivation des élèves. De ce fait, il s'agissait de traiter le troisième et dernier processus du triangle de Houssaye : enseigner. Ce processus représente le lien entre professeur et savoir. Si le savoir et l'enseignant peuvent directement influencer la motivation de l'élève, qu'en est-il de la didactisation du savoir par l'enseignant ? Existe-t-il un lien indirect entre la motivation des élèves et les transpositions didactiques de l'enseignant ? Est-ce que la modification des APSA par l'enseignant peut modifier la motivation des élèves ? Ainsi, la motivation des élèves n'est plus mise en lien avec le savoir savant (les APSA) mais avec le savoir enseigné. Ces différences de savoir sont indiqués par Chevallard (1986) : « La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ». En effet l'auteur définit le savoir savant comme celui qui est réellement

effectué par les sportifs professionnels lors des compétitions officielles diffusées à la télévision. Il distingue ce savoir savant du savoir enseigné qui est la modification de ce savoir par les coachs ou les enseignants pour transmettre un savoir spécifique à l'apprenant.

1.4.2 Didactique de l'enseignant

1.4.2.1 Définition de la transposition didactique

Nous décidâmes à ce stade de notre réflexion de nous pencher davantage sur le savoir enseigné. Le savoir enseigné est, selon Yves Chevallard, un savoir qui a subi des modifications par l'enseignant dans le cadre de son travail. Cette modification est nommée "Transposition didactique" par l'auteur. À l'inverse, le savoir savant qui est un savoir qui est immuable existant à l'extérieur de l'École et qui est accepté par l'ensemble d'une population. La transposition didactique a pour objectif de transmettre des valeurs et connaissances bien précises promulguées par l'Éducation Nationale. Ainsi, toujours selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, un enseignant doit maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique. Ces transpositions didactiques peuvent varier d'un enseignant à l'autre. Effectivement, dans son ouvrage : " Les pratiques sociales de référence en question. Le cas du football en éducation physique et sportive" Thibault Hebert *** démontre que certains enseignants d'EPS qui souhaitent enseigner en s'appuyant sur le football modifient différemment ce savoir savant. Cette modification porte la trace de l'habitus et du capital culturel du professeur. Autrement dit, cette modification porte les traces des représentations propres de l'enseignant et de son parcours social, professionnel et sportif.

1.4.2.2 Comment se manifeste cette transposition didactique en EPS ?

Nous rappelons que la transposition didactique est la modification d'un savoir savant en savoir enseigné par un professeur. Autrement dit, le professeur d'EPS peut modifier la logique interne des APSA (Savoir Savant) pour enseigner un

élément précis aux élèves. Cette transposition didactique peut donc modifier les règles spatiales, temporelles ou organisationnelles. Par exemple, Metzler en 2002 a proposé une modification du Volley Ball pour permettre aux élèves d'appréhender plus facilement le volley et de progresser dans la préhension du ballon. Pour cela, les élèves étaient autorisés à bloquer le ballon avant de le renvoyer. Ce qui modifie considérablement les règles du Volley Ball.

En 2004, l'ouvrage de Choffin et Lemeur « Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration » est publié, celui-ci donne de nouveaux exemples de transposition didactique. En effet, les auteurs assimilent les modes d'entrée dans l'activité à la transposition didactique : "Cette notion se superpose avec une approche didactique de l'activité". Ces modes d'entrées qui correspondent à une modification de l'APSA en début de séance peuvent être de plusieurs natures selon les auteurs. Parmi elles, nous pouvons évoquer le mode d'entrée par le "ludique". Cette transposition didactique consiste à modifier l'APSA pour entraîner un amusement des élèves. "La compétition", cette transposition didactique consiste à modifier l'APSA pour permettre aux élèves de se confronter les uns aux autres. "le collectif" cette transposition didactique consiste à modifier l'APSA pour permettre aux élèves d'agir ensemble pour atteindre un but commun. Enfin "La technique", cette transposition didactique consiste à modifier l'APSA pour permettre aux élèves de comprendre et de travailler un aspect précis de l'APSA.

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons les mêmes procédés pour catégoriser les transpositions didactiques du professeur.

Comme nous l'avons indiqué, la transposition didactique permet de faire apprendre aux élèves des valeurs et des notions bien précises. Néanmoins, Choffin et Lemeur insistent également sur le fait que les modes d'entrée permettent de jouer sur la motivation des élèves. Effectivement, les auteurs indiquent que "le mode d'entrée est donc un procédé, une procédure particulière, significative et signifiante cherchant l'adhésion des élèves aux propositions des enseignants". Nous comprenons donc qu'il existe un lien indirect entre la transposition didactique et la motivation des élèves. De plus, il semblerait que les représentations des élèves jouent un rôle majeur dans ce lien.

En quoi la mobilisation des représentations des élèves par la transposition didactique du professeur joue sur la motivation des élèves ? Quel lien existe-t-il entre la transposition didactique et les représentations des élèves ? Quel lien existe-t-il entre représentation des élèves et motivation ?

1.5 Représentation des élèves

1.5.1 Définition des représentations

Selon l'étude de Servy Marie-Eve en 2004, les représentations correspondent à la vision d'un individu sur un objet ou un sujet bien précis. Cette vision peut être expliquée par : « l'environnement, et leur contexte socioculturel principalement ». Ces représentations au départ d'une séquence sont appelées les "représentations initiales" ou encore les "conceptions initiales". Néanmoins ces représentations et conceptions évoluent avec le temps comme l'indique Bouthier et David dans leur ouvrage : les représentations sociales des élèves de Bouthier et David (1989).

Selon ces auteurs, les représentations initiales des élèves jouent un rôle majeur sur leurs actions en cours. Les représentations initiales influencent les actions et les actions influencent les représentations. Nous comprenons donc que ces représentations ont un caractère évolutif. En effet, l'élève arrive en cours d'EPS avec des représentations initiales sur le savoir savant ou l'APSA ; ces représentations peuvent être bouleversés par les propositions didactiques de l'enseignant qui transforment le savoir savant en savoir enseigné. Bouthier et David nous indiquent que ces représentations évoluent et font évoluer l'action de l'élève.

Ainsi, les élèves ont des représentations initiales lorsqu'ils sont confrontés à une APSA ou une APSA didactiquement modifiée. Ces représentations vont néanmoins évoluer au cours de l'apprentissage.

1.5.2 Lien entre les représentations et didactique de l'enseignant

Les élèves arrivent en cours avec des représentations initiales déjà établies. Par ailleurs, en EPS, ces représentations peuvent être fondées sur la vision que les

élèves ont de l'APSA. Or, cette vision peut être faite sur les APSA sans modification didactique du professeur. Par exemple, le football est le sport le plus pratiqué en France en 2018 avec 2 198 835 de licenciés (Ministère chargé des sports, Sport Index). Ainsi, les élèves peuvent arriver avec des conceptions initiales de l'APSA. Or, le professeur va devoir transposer didactiquement le football pour pouvoir faire apprendre à tous ses élèves. De ce fait, il est possible de retrouver des contradictions entre les propositions didactiques de l'enseignant et les représentations de l'élève. Selon Jodelet (1984, p. 367), le concept de représentation sociale « désigne une forme de pensée sociale ». Cette pensée sociale s'oppose à une pensée scolaire.

Selon Jean Marc Lemonnier en 2010 dans (CULTURE SPORTIVE LYCÉENNE Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'Institution ?). Il existe un conflit et un décalage entre les valeurs de l'élève pratiquant l'EPS et les valeurs transmises par l'enseignant. En effet, les élèves peuvent être en désaccord avec la didactisation du professeur.

1.5.3 Lien entre représentations et motivation

Ce désaccord peut être assimilé à une démotivation des élèves. Ainsi, la représentation semble également liée à la motivation de l'élève. Nous avons évoqué précédemment que les élèves pouvaient avoir une motivation plus ou moins autodéterminée (Deci & Ryan). Ainsi, la motivation peut être quantifiée et peut évoluer au cours d'une période. C'est également le cas pour les représentations, celles-ci peuvent être quantifiées et évoluent au cours d'une période. Effectivement, si l'on reprend les éléments de la transposition didactique de Choffin et Lemeur, un élève peut au cours d'une séquence qualifier une séance de plus ou moins ludique ou technique. Ainsi il est possible de faire une comparaison entre l'évolution des représentations et l'évolution de la motivation d'un élève.

1.6 Hypothèses explicatives

A la lumière de cette analyse, nous avons émis trois hypothèses que cette étude cherchera à démontrer. Ces hypothèses sont toutes liées au décalage culturel

entre la culture évolutive de l'élève et les propositions didactiques de l'enseignant. Ce décalage peut être assimilé à de l'acculturation. Ce terme est issu de la sociologie et désigne « l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact direct et continu entre groupes d'individus appartenant à des cultures différentes, aboutissant à des transformations qui affectent les modèles culturels originaux de l'un ou de plusieurs groupes » Memorandum on the study of Acculturation : Redfield, Linton et Herskovits (1936). Nous cherchons à démontrer plusieurs liens entre cette acculturation et la motivation des élèves.

Tout d'abord, **nous pensons que plus les propositions de l'enseignant diffèrent des représentations initiales de l'élève, plus la motivation de l'élève sera impactée.** Effectivement, nous avons évoqué le caractère évolutif des représentations des élèves qui sont confrontés aux propositions didactiques de l'enseignant. Ces représentations entrent parfois en contradiction avec la didactique de l'enseignant. Ainsi, nous pensons que cette contradiction ou acculturation modifiera les représentations initiales de l'élève et donc sa motivation. Un élève qui a des représentations initiales différentes que celles véhiculées lors de la leçon aura une motivation qui variera plus qu'un élève qui est en phase avec la didactique proposée.

Ensuite, toujours à propos de cette acculturation, **nous pensons que les élèves ayant un vécu sportif seront plus réceptifs aux propositions de l'enseignant d'EPS qui utilise des APSA support. Ces élèves sportifs auront une culture apparente à celle proposée par l'enseignant et auront une motivation plus importante.** En effet, nous avons évoqué l'importance du vécu dans les représentations. Nous pensons donc qu'un élève ayant un vécu sportif sera plus en phase avec les propositions de l'enseignant et aura une motivation plus élevée que les autres.

Enfin, **nous croyons que les élèves ayant une motivation interne sont plus sensibles aux propositions de l'enseignant, de ce fait, ces élèves seront plus sensibles à l'acculturation car ces élèves motivés sont plus dociles pour entrer dans le jeu l'apprentissage et sont plus enclins à s'approprier la culture proposée par le professeur. Leur représentation et leur motivation évoluent donc beaucoup au cours d'une séquence.** En effet, nous avons évoqué les

différents niveaux de motivation, la motivation interne est celle qui est la plus efficace pour agir et s'engager dans l'apprentissage. De ce fait, nous pensons que les élèves qui sont, de base, très engagés en EPS et à l'École sont plus réceptifs aux propositions des enseignants et ont donc des représentations malléables et une motivation qui évoluent au cours de la séquence.

1.7 Cadre théorique et méthodologique

A ce stade de notre réflexion, il est primordial de se baser sur des cadres théoriques qui pourront orienter notre travail. Nous nous sommes donc appuyés sur deux cadres théoriques que nous avons mis en lien.

1.7.1 Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

Comme nous l'avons indiqué précédemment dans notre mémoire, cette théorie permet de quantifier, d'évaluer la motivation. L'intérêt est qu'un lien plus clair pourra être fait avec l'évolution des représentations des élèves sur l'activité. De ce fait, si un élève passe d'une motivation de type « régulation externe » (très peu autodéterminée) à une motivation de type « régulation intégrée » (très autodéterminée), alors nous saurons qu'il y a eu une modification majeure de la motivation chez cette élève et nous en chercherons les causes par rapport à l'évolution de ses représentations. Par ailleurs, selon Vallerand (2001), qui a lui-même utilisé ce cadre théorique : « la motivation est largement dépendante de facteurs sociaux ».

Par ce biais, nous faisons le lien entre cette théorie et la théorie de Bouthier en 1986.

1.7.2 Théorie sur les représentations sociales selon Bouthier et David (1989)

Selon ces auteurs, il existe un caractère dynamique aux représentations des élèves. Celles-ci évoluent constamment. Les auteurs s'attachent également à dire

qu'il existe une circularité entre les actions des élèves et leurs représentations. Les représentations initiales influent sur les actions des élèves qui influencent ensuite les représentations. Ce postulat nous indique que les représentations sont non seulement évolutives mais qu'elles évoluent grâce à la pratique.

Ainsi, cette théorie justifiera l'évolution des données recueillies auprès des élèves par rapport à leurs représentations de l'activité. Nous mettrons en lien l'évolution des représentations des élèves et ce qu'ils ont réellement fait durant les séances construites par l'enseignant durant la séquence.

1.7.3 Lien entre les deux théories

Alors que la théorie de Bouthier nous encourage à percevoir les représentations sociales des élèves comme des représentations dynamiques en lien avec ce qu'ils font. La théorie de Deci et Ryan nous permet de quantifier la motivation de chaque élève à différents moments de la séquence. De ce fait, nous espérons percevoir des liens entre l'évolution des représentations des élèves et leurs motivations vis-à-vis du savoir enseigné par l'enseignant.

1.8 Problématique

Ainsi, à travers tout ce cheminement, notre problématique met en lien 3 éléments : Les propositions didactiques de l'enseignant, les représentations évolutives des élèves et leurs motivations.

De ce fait, ce mémoire répondra à la problématique suivante : **Dans quelle mesure la confrontation entre les propositions des enseignants d'EPS et les représentations dynamiques des élèves joue-t-elle sur leur motivation ?**

2 Méthode

2.1 Contexte : Élèves, Professeurs, APSA

L'étude s'est déroulée avec la classe de 5^{ème} B du collège Raymond Queneau à Machecoul-Saint Même en Loire Atlantique. Situé dans le centre-ville de Machecoul (6000 habitants), à 40 km de Nantes et 15 km de Challans, Le collège est entouré de nombreux autres établissements scolaires : écoles maternelles, primaires, collège privé, lycée professionnel public et privé, lycée privée, MFR. Collège public de 438 élèves. Les élèves proviennent de nombreuses communes limitrophes.

2.1.1 Le contexte et l'établissement

Le collège accueille une population scolaire qui est issue à 53% de familles où domine l'emploi peu qualifié et souvent précaire. La comparaison des données de l'établissement avec celles du département ou de l'académie confirme cette situation nettement défavorable. Les scores de réussite à l'évaluation de 6^{ème} se situent au-dessous des moyennes départementales surtout en français (7 à 8 points). Par ailleurs, 9,1% d'élèves de 6^{ème} ont un an de retard à l'entrée contre 5,3% au niveau académique. Enfin 35% des élèves accumulent des lacunes considérables dans les apprentissages fondamentaux et sont estimés en grandes difficultés, cette situation n'est pas sans conséquence pour les parcours scolaires ultérieurs. De plus, ce collège de 438 élèves comporte une classe de SEGPA par niveau.

2.1.2 Les élèves : la classe de 5^{ème} B

2.1.2.1 Caractéristiques générales

Les élèves de 5^{ème} B sont au nombre de 24, 9 filles et 15 garçons. Ce sont des élèves sympathiques avec une tendance à se laisser distraire facilement pendant les cours. Le climat de classe varie selon les leçons mais est tout de même

agréable. Ces élèves font le travail demandé et certains élèves sont moteurs pour la classe tandis que d'autres sont plutôt spectateurs de leurs apprentissages. Tous les élèves s'acceptent mais certains ne sont pas capables de travailler ensemble.

2.1.2.2 Caractéristiques des élèves liées à leur motivation

Les élèves manquent d'autonomie, leur motivation est externe pour la majorité car ils ont besoin du suivi constant de l'enseignant en activité pour s'engager dans les apprentissages même si certains sont capables de travailler sans l'aide de l'autorité de l'enseignant. De ce fait, dans cette classe, l'enseignant a une influence majeure sur la motivation des élèves. Mais encore, les élèves peuvent être parfois intolérants lorsqu'il s'agit d'activités d'expression devant les autres.

2.1.2.3 Caractéristiques vis à vis des APSA

La classe se caractérise par un niveau moteur global correct. Néanmoins, la majorité des élèves ont du mal à se concentrer. Le travail en routine leur permet d'être dans une bonne dynamique de travail. La présence de l'enseignant est nécessaire pour espérer un réel engagement dans le travail. Dans certaines activités certains sont intolérants aux différences de niveau. Ils se découragent assez vite si le résultat n'est pas là.

2.1.2.4 Caractéristiques vis à vis des APSA des élèves liées à leur représentations et la motivation

Ce sont des élèves qui sont davantage motivés par l'action plutôt que la réflexion. De plus, le plaisir immédiat l'emporte sur le plaisir différé. Ainsi, les représentations des élèves sont essentiellement construites par les prénotions des élèves, ce n'est qu'avec un accompagnement du professeur sur l'activité que les élèves pourront modifier leur représentation après une réflexion. Enfin, des activités ludiques semblent être le meilleur moyen pour motiver les élèves.

2.2 Les élèves qui font l'objet d'étude

L'enquête ne s'effectuera pas sur l'ensemble des élèves. En effet, nous avons sélectionné 10 élèves de la classe, ceux qui sont le plus susceptibles de rendre les questionnaires dans les temps pour faciliter l'enquête. Ces dix élèves participent à l'enquête, néanmoins par manque de temps nous retiendrons seulement 5 élèves parmi ces dix.

Nous choisissons 10 élèves pour anticiper des absences éventuelles pour avoir toujours cinq élèves à étudier. Finalement, cinq élèves constituent un premier groupe à analyser, un deuxième groupe de cinq élèves constitue un groupe de remplacement en cas d'absence. Ces élèves seront sollicités pour le remplissage des questionnaires donnés et pour certains entretiens avec M. Bokilo. Le premier groupe est composé de Leyla, Manon, Simon, Rémi et Ewen et le second groupe de Flavie, Alan, Eloa, Emma et Raphaël.

2.3 L'enseignant

Pour ce travail, nous avons fait le choix d'étudier les leçons de M. Frappas qui est également l'un des co-rédacteurs de ce mémoire. D'un côté, ce choix peut remettre en cause le caractère objectif des résultats obtenus car M. Frappas est également acteur de l'étude. Néanmoins, notre méthodologie repose sur du recueil de données, de l'observation et une co-analyse des informations étudiées. De ce fait, ces éléments contribuent à rendre plus objectif ce mémoire.

En outre, M. Frappas sera pleinement exposé à fournir les informations les plus précises possibles. De plus, choisir un professeur extérieur à l'étude aurait pu être problématique pour obtenir certaines informations au vu du contexte sanitaire. Effectivement, nous devons effectuer plusieurs entretiens avec le professeur chargé des élèves étudiés. Ainsi, M. Frappas était toujours disponible pour réaliser l'entretien avec M. Bokilo.

2.4 Les Activités physiques et sportives (APSA)

Nous étudierons donc l'évolution des représentations et de la motivation des élèves du premier groupe grâce à différentes données et certaines précisions de M. Frappas. Néanmoins, sur quel support d'activité aura lieu cette enquête ?

Tout d'abord, nous rappelons que le contexte sanitaire a considérablement modifié les prévisions de l'équipe EPS du collège Raymond Queneau. De ce fait, les 5^{èmes} et les 10 élèves étudiés auront une séquence de demi-fond et une séquence de step. Si l'on utilise la classification de Parlebas, nous comprenons que ces activités sont similaires car il s'agit d'une APSA au milieu certain, sans partenaire ni adversaire. Néanmoins si l'on se réfère à la classification de Bernard Jeu, le step qui est utilisé dans le cadre du CA3 correspond à une activité d'épreuve où les élèves vont devoir se risquer à se présenter devant des spectateurs. Alors que le demi-fond est une activité de performance où les élèves sont concentrés sur leur propre action.

Ainsi, le step consiste à respecter un rythme musical bien spécifique en montant et descendant une marche, en se déplaçant en faisant des pas de marche sur et autour d'elle, tout en réalisant des mouvements chorégraphiques en coordonnant bras et jambes.

Cette activité est catégorisée par l'Education Nationale dans le champ d'activité 5 au lycée. Les élèves de 5^{ème} étaient donc en découverte de cette APSA.

Le demi-fond consiste à courir le plus rapidement possible une distance importante dans un espace normé avec une confrontation directe, tout en recherchant une économie optimale. Cette activité est catégorisée par l'Education Nationale dans le champ d'activité 1 au collège et lycée.

2.5 Vécu des élèves dans cette activité

Les élèves de cette classe n'ont jamais vécu de séquence de step au cours de leur parcours de formation ni de demi-fond au collège car ces activités ne sont

pas programmées en sixième au sein de l'établissement. Certains élèves ont cependant vécu quelques expériences de course de durée soit en école primaire ou lors d'une pratique extrascolaire.

2.6 Temporalité

Les leçons de demi-fond se sont déroulées les lundis après-midi de 13h40 à 15h10 sur un total de huit leçons et les leçons de step se sont déroulées les mercredis matin de 8h05 à 9h26 pour un total de six leçons au lieu des huit initialement prévues du fait de l'arrêt des pratiques en environnement fermé annoncé suite aux mesures prises courant janvier par le gouvernement.

2.7 Enquête

Cette enquête est réalisée sur la durée des 2 séquences demi-fond et step. Nous utiliserons 3 outils pour collecter des données qui permettront de répondre à notre questionnement : Les questionnaires, les préparations et bilans de leçons, les entretiens.

2.7.1 Questionnaires

Deux types de questionnaires ont été distribués aux élèves. Le premier est un questionnaire permettant d'établir le profil motivationnel de l'élève. Le deuxième type de questionnaire est un questionnaire de suivi permettant de visualiser l'évolution des représentations de l'élève et l'impact sur la motivation de ce dernier.

2.7.2 Le questionnaire de profilage est construit en 3 parties

(Voir Page 66 Annexes)

Tout d'abord, trois questions sont posées, celles-ci permettent d'établir le rapport qu'entretient l'élève avec le Sport en général. Est ce qu'il en pratique en dehors de l'École. Quel sport aime-t-il le plus ? Concernant cette dernière question, une liste de 10 sports est proposée où tous les champs d'apprentissage sont

représentés à l'exception du champ d'activité n°5. L'élève doit donc recomposer la liste des 10 sports dans l'ordre décroissant de préférence.

Ensuite, 5 questions concernant la motivation de l'élève en EPS sont posées. Toutes les questions sont écrites de cette façon : « Est-ce que (élément de représentation) te motive en EPS ? ». Ainsi, un lien est constamment fait entre la représentation et la motivation. Ces éléments de représentations concernent les caractéristiques de l'APSA. De ce fait, l'élève est interrogé sur : la réussite en équipe, la réussite individuel, l'amusement, le fait de se dépenser, le fait de découvrir et de comprendre des nouvelles choses. Tous ces éléments sont liés à la représentation de l'élève.

Enfin, 2 questions concernent la motivation générale de l'élève en EPS et à l'École pour déterminer le profil motivationnel général de l'élève.

2.7.3 Les questionnaires de suivi de séquence

(Voir page 66 Annexes)

Ces questionnaires sont au nombre de 3 par élève étudiés. Ils sont distribués en début de séquence avant la première leçon, en milieu de séquence après la quatrième leçon puis en fin de séquence après la dernière leçon. Ce questionnaire comporte deux parties.

2.7.3.1 Représentations de l'APSA et impact sur motivation

La première partie reprend les questions liées à la représentation de l'élève vis à vis de l'APSA : La coopération de l'APSA, la confrontation de l'APSA, L'amusement de l'APSA, la dépense énergétique de l'APSA, la réflexion liée à l'APSA. Ces caractéristiques peuvent être mises en lien avec les différentes questions du questionnaire de profilage : la réussite d'équipe, la réussite individuelle, l'amusement, le fait de se dépenser et le fait de découvrir et comprendre de nouvelle chose. Une sixième question liée à la représentation de

l'élève est ajoutée. Celle-ci porte sur le rapport de l'APSA au genre, est ce que l'activité en question correspond davantage à la fille ou au garçon ? Toutes les questions sont directement liées à la motivation de l'élève. En effet, après chacune de ces 6 questions, l'élève doit dire si sa représentation vis à vis de l'APSA joue positivement sur sa motivation ? Ainsi, en comparant les 3 questionnaires où l'élève répond aux mêmes questions à des moments différents de la séquence. Nous pourrions dresser des courbes évolutives des représentations et les mettre en lien avec la motivation.

2.7.3.2 Motivation générale de l'élève

La deuxième partie reprend plus généralement la motivation de l'élève. Pour cela, l'élève juge son affection vis à vis de l'APSA, sa motivation à aller en EPS, à l'École. Enfin deux questions permettent de déterminer si la motivation est externe ou interne chez l'élève. Pour cela, l'élève doit dire s'il a besoin du professeur pour se motiver.

2.7.3.3 Comment les questions sont rédigées ?

Les questions sont toutes formulées de manière fermée. L'élève ne peut répondre que oui ou non. Néanmoins, un dosage est possible. Ainsi l'élève doit cocher l'un des 7 cercles disponibles sous chaque question. Ces cercles vont de Pas d'accord à gauche à D'accord à droite. De cette façon, l'élève peut nuancer son avis. Ainsi, cette nuance permettra de visualiser une évolution des représentations et de la motivation plus précise. De plus, ces cercles peuvent être transformés en chiffre pour construire des graphiques et des tableurs. Ainsi les cercles vont de 1/10 à 10/10. Plus précisément les notes possibles sont 1,2,4,5,6,8,10.

2.8 Pour conclure sur ces questionnaires

Ces questionnaires permettront conjointement d'observer l'évolution des représentations des élèves et l'impact sur leur motivation. De plus, les questionnaires de profilage pourront servir d'explication à certaines trajectoires motivationnelles.

2.9 Les préparations et bilans de leçons

Pour donner différentes explications à l'évolution des représentations et de la motivation des élèves, nous devons également étudier le travail de M. Frappas. Pour cela, nous devons récupérer des documents préparatoires des leçons de M. Frappas et des bilans.

2.9.1 Les préparations de leçons

Nous avons convenu avec M. Frappas qu'il devait remplir avant chaque leçon un tableau qui note, selon lui, l'importance accordée à tel ou tel caractéristique de l'APSA. Ainsi les 5 éléments liés à la représentation sont repris : Coopération, Confrontation, ludique, dépense énergétique, réflexion. Ces tableaux sont construits sous forme de lignes à colorier plus ou moins en vert. Ces lignes comportent 6 cases. Plus il y a de cases colorées en vert, plus l'élément de représentation en question sera prégnant dans la leçon. De ce fait, nous pourrons vérifier s'il y a un lien entre les choix opérés par M. Frappas, ses modes d'entrée dans la leçon (Choffin & Lemeur, « Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration », 2004) et l'évolution des représentations et de la motivation des élèves.

2.9.2 Les bilans de leçons

Les bilans de leçons sont davantage axés sur la motivation des élèves. Ces bilans sont divisés en 3 sous parties.

2.9.2.1 Motivation générale

La première partie traite de la motivation générale des élèves grâce aux questions : quelle est la motivation générale de la classe, des 10 élèves ?

2.9.2.2 Motivation mise en lien avec caractéristique du cours

La deuxième partie fait le lien entre les caractéristiques de la leçon et la motivation des élèves. Le professeur Frappas suppose l'impact de la coopération, la confrontation, le ludique, la dépense énergétique et la réflexion sur la motivation. M. Frappas peut ajouter des éléments justificatifs écrits sous la réponse aux questions.

2.9.2.3 Éléments observables en lien avec la motivation des élèves

Une dernière partie libre est disponible où l'enseignant peut noter tous les éléments liés à la motivation qu'il a pu observer durant la séance. Pour cela, une liste d'éléments observables est proposée : Remarques des élèves au moment de débiter des tâches ; Remarques des élèves à la fin du cours ; Différentiel de comportement entre le début et la fin de la leçon ; Quantité d'énergie déployée durant les tâches, Investissement dans la mise en place du matériel et/ou son rangement, Investissement dans les rôles et dans la réponse aux questions.

2.9.3 Comment les questions sont rédigées ?

Les questions sont rédigées de la même manière que celles données aux élèves. Le professeur doit cocher un des 7 cercles sous les questions fermées. Ces cercles vont de Pas d'accord à D'accord.

2.9.4 Pour conclure sur ces préparations et bilans de leçons.

Ces documents permettront conjointement d'analyser le travail du professeur et d'avoir une vision extérieure sur la motivation des élèves.

2.10 Entretiens

Les entretiens ont pour but d'ajouter des explications à certaines variations dans les représentations de l'APSA et la motivation de certains élèves.

2.10.1 Quels sont les élèves concernés ?

En effet, ces entretiens seront effectués avec certains élèves dont le profil nous intéresse plus particulièrement. Ainsi, si un changement majeur dans la représentation et/ou la motivation de l'élève est observé grâce aux bilans de leçons ou aux questionnaires, alors nous organiserons un entretien avec l'élève en question.

2.10.2 A quel moment sont-ils interrogés ?

Lorsque l'élève est choisi, nous organisons rapidement l'entretien, la semaine suivante à la leçon où nous avons observé un changement dans l'attitude en cours ou dans les réponses au questionnaire.

2.10.3 Comment est réalisé cet entretien ?

L'entretien se déroule avec M. BOKILO et l'élève en question. M. FRAPPAS n'est pas présent pour rassurer l'élève sur le caractère non scolaire de l'entretien. De plus, aucun enregistrement vidéo n'est effectué. Ainsi, nous cherchons à mettre l'élève à l'aise pour qu'il puisse être naturel et répondre de façon objective aux différentes questions de M. BOKILO. Nous pouvons également justifier ce choix au regard des caractéristiques élèves observés par l'équipe EPS. En effet, comme

nous l'avons indiqué dans le paragraphe 1.2.2 de cette partie méthode, ces élèves ont du mal à s'engager et à se montrer aux autres. Nous avons donc cherché à mettre ces élèves en confiance pour pouvoir avoir un avis objectif de leur part.

2.10.4 Modalités de l'entretien

L'entretien se déroule durant environ 10 minutes où M. BOKILO pose des questions ouvertes à l'élève en question. Il n'interrompt pas l'élève. Il peut également orienter l'élève lorsque celui-ci s'égare du sujet abordé. Les différentes questions sont toutes liées à la représentation et à la motivation de l'élève. Les questions pointent le changement de réponse ou de comportement.

Par exemple, si l'élève avait en début de séquence une note de 8/10 sur le fait que l'APSA est amusante et que cela joue positivement sur sa motivation. Or si cette note est passée à 2/10 en milieu de séquence, de plus, l'enseignant indique dans ses bilans de séquence que cet élève est particulièrement démotivé sur les deux dernières séances. Ainsi, M. BOKILO demandera à l'élève, pourquoi selon lui, l'APSA n'est pas amusante alors qu'elle était amusante en début de séquence ? Et pourquoi cela joue-t-il sur sa motivation. Ainsi, l'objectif est d'exposer à l'élève ses propres réponses pour qu'il puisse les expliciter de façon libre. M. BOKILO doit prendre minutieusement en note les phrases énoncées par l'élève. Enfin, une dernière question porte sur le futur de la séquence. Ainsi, M. BOKILO demande à l'élève si celui-ci pense que sa motivation va évoluer à l'avenir et pourquoi.

L'entretien permet donc d'étayer nos recherches grâce à des témoignages où l'élève est mis en confiance pour expliquer ses changements de représentation et de motivation.

2.11 Le recueil de données des questionnaires

2.11.1 Récupération des questionnaires

Nous rappelons qu'il existe deux types de questionnaires. Le questionnaire de profilage et les questionnaires de suivi de séquence. Alors que le premier est distribué en amont de l'enquête, les questionnaires de suivi de séquence sont distribués en amont, milieu (leçon 4) et fin de séquence. Ainsi, les questionnaires étaient distribués aux élèves et ces derniers avaient pour tâche de les remplir au calme chez eux et de les ramener à la prochaine séance.

2.11.2 Traitement des données grâce à des tableaux

Les questionnaires sont ensuite rapidement analysés pour repérer des variations importantes chez les élèves pour pouvoir choisir les élèves avec qui s'entretenir ensuite. Pour faciliter l'analyse, les questionnaires sont transformés en tableaux. Les tableaux permettent de transformer les cercles en note sur 10. Le cercle le plus à gauche qui correspond à « Pas d'accord » vaut 0/10. Le cercle le plus à droite qui correspond à « D'accord » vaut 10/10. Entre ces deux cercles figure de gauche à droite 5 cercles dont les notes sont de 2,4,5,6,8 sur 10.

Les tableaux reprennent les questions liées aux éléments de représentation des élèves : Le ludique de l'APSA, l'aspect coopératif, l'aspect de confrontation, la réflexion et la dépense énergétique. Ces 5 éléments sont chacun accordés à la motivation de l'élève. Ainsi, le tableau est formé de 5 colonnes où les éléments apparaissent. Il s'agit maintenant de jauger la représentation et la motivation de l'élève

2.11.3 Jauger la représentation des élèves

Si l'on se fie au cercle qui est entouré, chaque élément peut être noté sur 10. Par exemple, pour le premier questionnaire en début de séquence, un élève qui a entouré le cercle le plus à droite « D'accord » à la question : « Selon toi, est ce que le step est un sport de coopération ? ». Alors nous mettrons une note de 10/10. Si

dans le deuxième questionnaire, l'élève a entouré le cercle du milieu alors nous mettrons une note de 5/10.

2.11.4 Jauger l'influence sur le motivationnel

Si l'on se fie au cercle qui est entouré à chaque question : « Est ce que cela joue-t-il positivement sur ta motivation ? Chaque case peut être colorée d'une couleur qui reflète l'influence sur la motivation.

Ainsi, vert foncé correspond à une note de 8 ou 10/10 à la réponse à la question. Cela veut dire que l'élément de représentation en question influence très positivement la motivation de l'élève selon l'élève. Le vert clair correspond à une note de 6/10. Cela veut dire que l'élément de représentation influence positivement la motivation de l'élève selon l'élève. Le Blanc correspond à une note de 5/10. Cela démontre un lien neutre entre l'élément de représentation et la motivation de l'élève. Le rouge clair correspond à une note de 4/10. Cela veut dire que l'élément de représentation influence négativement la motivation de l'élève selon l'élève. Le rouge foncé correspond à une note de 2 ou 0/10. Cela veut dire que l'élément de représentation influence très négativement la motivation de l'élève selon l'élève.

2.12 Conclusion du recueil des données

Ainsi, grâce à l'accord entre les notes et les couleurs, nous pouvons rapidement dresser une évolution des représentations des élèves vis-à-vis de l'APSA. Cette évolution est en lien avec la motivation des élèves. A court terme, l'objectif est d'effectuer des entretiens avec des élèves qui ont de fortes variations dans leurs chiffres ou couleurs. L'objectif à long terme est de retranscrire les chiffres du tableau en courbe sur Excel pour avoir une vision globale de l'évolution des représentations et de la motivation des élèves.

2.13 Recueil des préparations et bilans

Les préparations et bilans sont directement recueillis car c'est M. Frappas qui les rédige. Cela nous permettra de discuter des choix de l'enseignant. Néanmoins, ces données seront davantage utilisées pour discuter les résultats que l'on obtiendra grâce aux questionnaires.

2.13.1 Recueil des entretiens

Les entretiens ont la même fonction que les préparations et bilans de séances. Ils ont surtout la fonction d'étayer notre propos et de proposer des explications concrètes aux variations de statistiques perçues dans les questionnaires.

3 Résultats

À la suite de l'analyse des différents questionnaires de motivation donnés aux élèves, des préparations et bilans de leçons de l'enseignant, nous pouvons désormais analyser et comparer les résultats obtenus.

Les cinq élèves choisis aléatoirement dans la classe sont Leyla, Manon, Simon, Rémi et Ewen.

3.1 Synthèse des questionnaires relatifs aux APSA

3.1.1 Leyla

Synthèse des questionnaires sur la séquence de step :

step	Le step est un sport où je suis globalement motivé	Le step est un sport que j'apprécie	Le step est un sport de coopération	Le step est un sport de confrontation	Le step est un sport où l'on s'amuse	Le step est un sport fatigant	Le step est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	2/10	5/10	8/10	5/10	4/10	8/10	2/10	10/10
Milieu de séquence	0/10	0/10	1	0/10	0/10	6/10	0/10	10/10
Fin de séquence	0/10	8/10	1	1	6/10	8/10	1	10/10

Leyla est très peu engagée en EPS de manière générale. On peut observer une grosse baisse de motivation en milieu de séquence de step avec un changement d'affect par rapport à cette activité en fin de séquence. Son appréciation de l'activité est passée du néant à 8/10.

De plus, son besoin de l'enseignant pour se motiver n'a pas évolué du début à la fin de la séquence et a toujours été au maximum.

(Voir Annexes - Graphique step : Leyla page 69)

Synthèse des questionnaires sur la séquence de DEMI-FOND :

DEMI-FOND	Le demi-fond est un sport où je suis globalement motivé	Le demi-fond est un sport que j'apprécie	Le demi-fond est un sport de coopération	Le demi-fond est un sport de confrontation	Le demi-fond est un sport où l'on s'amuse	Le demi-fond est un sport fatigant	Le demi-fond est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	2/10	2/10	8/10	8/10	0/10	1	8/10	10/10
Milieu de séquence	0/10	0/10	5/10	1	0/10	1	0/10	10/10
Fin de séquence	0/10	0/10	5/10	5/10	0/10	1	8/10	10/10

Pour la séquence de demi-fond, on peut observer que sa motivation et son intérêt pour l'activité est proche du néant. La dépense énergétique et l'idée de réaliser un effort intense ne lui font pas envie malgré que cela soit un travail adapté en fonction des ressources.

Sa représentation de l'EPS de manière générale la freine dans ses apprentissages car cela lui paraît trop intense et fatigant. Elle est présente en cours mais reste passive sans essayer d'apprendre par elle-même. Elle reste passive et a des difficultés pour s'investir dans une tâche.

Sa motivation est restée plutôt faible durant les deux séquences et son besoin de l'enseignant au plus haut durant celles-ci également.

(Voir Annexes - Graphique demi-fond : Leyla page 69)

3.1.2 Manon

Synthèse des questionnaires sur la séquence de step :

step	Le step est un sport où je suis globalement motivé	Le step est un sport que j'apprécie	Le step est un sport de coopération	Le step est un sport de confrontation	Le step est un sport où l'on s'amuse	Le step est un sport fatigant	Le step est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	0/10	6/10	5/10	1	0/10	0/10	0/10	10/10
Milieu de séquence	8/10	1	1	0/10	1	2/10	8/10	6/10
Fin de séquence	4/10	0/10	4/10	0/10	0/10	0/10	0/10	0/10

On peut remarquer que Manon a beaucoup apprécié la première partie de séquence et a éprouvé beaucoup d'intérêt pour cette activité durant cette période. Cependant, sa motivation a chuté en fin de séquence en passant de 6/10 en amont de la séquence puis 10/10 en milieu de séquence pour finir à 0/10 en fin de séquence comme l'indique le questionnaire rempli en fin de séquence mettant en avant sa motivation comme quasiment nulle pour l'activité. De plus, le besoin de l'enseignant pour Manon a fortement diminué au fil de la séquence en passant de 10/10 à 6/10 puis 0/10 en fin de séquence.

(Voir Annexes - Graphique step : Manon page 70)

Synthèse des questionnaires sur la séquence de DEMI-FOND :

DEMI-FOND	Le demi-fond est un sport où je suis globalement motivé	Le demi-fond est un sport que j'apprécie	Le demi-fond est un sport de coopération	Le demi-fond est un sport de confrontation	Le demi-fond est un sport où l'on s'amuse	Le demi-fond est un sport fatigant	Le demi-fond est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	5/10	5/10	5/10	1	0/10	0/10	0/10	10/10
Milieu de séquence	5/10	0/10	0/10	1	0/10	5/10	0/10	10/10
Fin de séquence	6/10	1	6/10	5/10	0/10	1	0/10	10/10

Grâce aux questionnaires sur cette séquence de demi-fond, on peut observer que Manon fut plus ou moins motivée tout au long de la séquence. Cependant son affect pour l'activité a beaucoup évolué selon la temporalité de la séquence. Il est passé de très faible en milieu de séquence à maximum en fin de séquence.

(Voir Annexes - Graphique demi-fond : Manon page 70)

3.1.3 Simon

Synthèse des questionnaires sur la séquence de step :

step	Le step est un sport où je suis globalement motivé	Le step est un sport que j'apprécie	Le step est un sport de coopération	Le step est un sport de confrontation	Le step est un sport où l'on s'amuse	Le step est un sport fatigant	Le step est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	5/10	0/10	0/10	0/10	6/10	5/10	5/10	5/10
Milieu de séquence	0/10	0/10	1	0/10	5/10	1	6/10	6/10
Fin de séquence	0/10	0/10	0/10	5/10	0/10	1	1	10/10

On peut observer que Simon n'apprécie pas du tout l'activité et trouve que l'on doit beaucoup réfléchir. Sa motivation a chuté au fur et à mesure de la séquence. Il est passé de 5/10 à 0/10 dès le milieu de séquence et n'a pas évolué jusqu'à la fin de séquence. Il n'a pas du tout été motivé par l'activité.

(Voir Annexes - Graphique step : Simon page 71)

Synthèse des questionnaires sur la séquence de DEMI-FOND :

DEMI-FOND	Le demi-fond est un sport où je suis globalement motivé	Le demi-fond est un sport que j'apprécie	Le demi-fond est un sport de coopération	Le demi-fond est un sport de confrontation	Le demi-fond est un sport où l'on s'amuse	Le demi-fond est un sport fatigant	Le demi-fond est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	1	1	1	1	1	1	1	5/10
Milieu de séquence	8/10	8/10	0/10	0/10	5/10	1	0/10	5/10
Fin de séquence	6/10	6/10	1	1	1	1	0/10	5/10

Durant cette séquence, la motivation de Simon a chuté tout en restant convenable. Il trouve l'activité très fatigante (10/10 toute la séquence) et son avis a évolué par rapport au fait que le demi-fond fasse réfléchir. Il pensait qu'il fallait beaucoup réfléchir avant la séquence puis au cours de la séquence il a pensé l'inverse en la qualifiant de très peu réflexive.

C'est un élève très dynamique mais qui a des difficultés à s'investir dans le travail. Selon l'activité, il s'investit plus ou moins et sa motivation n'est pas la même.

De manière générale, sa motivation a baissé au cours des séquences sur le long terme.

(Voir Annexes - Graphique demi-fond : Simon page 71)

3.1.4 Rémi

Synthèse des questionnaires sur la séquence de step :

step	Le step est un sport où je suis globalement motivé	Le step est un sport que j'apprécie	Le step est un sport de coopération	Le step est un sport de confrontation	Le step est un sport où l'on s'amuse	Le step est un sport fatigant	Le step est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	5/10	1	1	5/10	1	1	1	5/10
Milieu de séquence	0/10	0/10	1	0/10	2/10	0/10	0/10	0/10
Fin de séquence	4/10	0/10	4/10	0/10	0/10	0/10	0/10	0/10

Pour cette séquence de step, Rémi appréciait grandement l'activité avant la séquence et cet affect a diminué au fil de la séquence. Sa motivation a baissé en milieu de séquence puis est remontée par la suite pour être moyenne dans l'ensemble. De plus, Rémi paraît plutôt autonome du fait qu'il n'ait pas eu besoin de l'enseignant pour se motiver à partir durant la séquence (0/10 sur les deux derniers résultats de questionnaire).

(Voir Annexes - Graphique step : Rémi page 72)

Synthèse des questionnaires sur la séquence de DEMI-FOND :

DEMI-FOND	Le demi-fond est un sport où je suis globalement motivé	Le demi-fond est un sport que j'apprécie	Le demi-fond est un sport de coopération	Le demi-fond est un sport de confrontation	Le demi-fond est un sport où l'on s'amuse	Le demi-fond est un sport fatigant	Le demi-fond est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	1	8/10	1	5/10	1	2/10	0/10	0/10
Milieu de séquence	8/10	1	0/10	6/10	1	4/10	0/10	0/10
Fin de séquence	6/10	1	6/10	5/10	1	4/10	0/10	0/10

Pour cette séquence de demi-fond, Rémi a été très intéressé et motivé dans l'ensemble.

C'est un élève très volontaire, scolaire et investi qui pratique de manière assidue même si cela peut ne pas lui plaire réellement.

Il n'a éprouvé aucun besoin de l'enseignant pour se motiver du début à la fin de séquence (0/10 sur les trois questionnaires).

(Voir Annexes - Graphique demi-fond : Rémi page 72)

3.1.5 Ewen

Synthèse des questionnaires sur la séquence de step :

step	Le step est un sport où je suis globalement motivé	Le step est un sport que j'apprécie	Le step est un sport de coopération	Le step est un sport de confrontation	Le step est un sport où l'on s'amuse	Le step est un sport fatigant	Le step est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	5/10	5/10	4/10	4/10	6/10	6/10	0/10	4/10
Milieu de séquence	8/10	8/10	6/10	0/10	4/10	6/10	6/10	4/10
Fin de séquence	8/10	1	6/10	2/10	5/10	6/10	6/10	4/10

Pour cette séquence de step, la motivation et l'attrait d'Ewen a augmenté pour être très élevé en fin de séquence. Au fil de la séquence, la dimension réflexive est devenue plus importante selon lui en passant de nul à plutôt importante (6/10).

(Voir Annexes - Graphique step : Manon page 72)

Synthèse des questionnaires sur la séquence de DEMI-FOND :

DEMI-FOND	Le demi-fond est un sport où je suis globalement motivé	Le demi-fond est un sport que j'apprécie	Le demi-fond est un sport de coopération	Le demi-fond est un sport de confrontation	Le demi-fond est un sport où l'on s'amuse	Le demi-fond est un sport fatigant	Le demi-fond est un sport où il faut réfléchir	J'ai besoin du professeur pour me motiver
Début de séquence	4/10	5/10	2/10	2/10	2/10	8/10	0/10	4/10
Milieu de séquence	8/10	1	0/10	0/10	2/10	8/10	2/10	2/0
Fin de séquence	8/10	1	0/10	0/10	2/10	8/10	4/10	0/0

Ewen fut de plus en plus motivé en demi-fond au fil des leçons (de 4/10 à 8/10). Son avis n'a pas évolué par rapport au fait que l'activité soit fatigante et avec un besoin de réflexion. Quelle que soit l'activité proposée, il va s'investir sans pour autant être moteur pour les autres. Sa motivation a constamment augmenté au cours des séquences. Il est en réussite donc motivé.

(Voir Annexes - Graphique demi-fond : Ewen page 73)

3.2 Synthèse des questionnaires de renseignements élève

(Voir Annexes - Annexe 1 : Questionnaire de profilage page 66)

Leyla :

Elle pratique la natation de manière extra-scolaire. Ses activités préférées sont l'escalade, la boxe et la danse mais apprécie moins le cirque et la course d'orientation. Ce qui la motive en EPS est l'amusement, la notion d'équipe, de dépense, de découverte et un peu moins de réussite individuelle. Elle n'est pas spécialement motivée par l'École, un peu plus par l'EPS mais sans plus selon elle.

Manon :

Manon possède une affinité particulière pour le football, la danse et l'escalade mais aime beaucoup le lancer de javelot, la lutte ainsi que la boxe. Ce qui la motive en EPS est l'amusement, la réussite individuelle, la découverte de nouvelles choses mais elle n'aime pas trop se dépenser tout de même. Elle n'est pas motivée intrinsèquement par l'École ni par l'EPS.

Simon :

Il a déjà pratiqué du badminton et du multisport en dehors du collège. Ses activités favorites sont le football et la course d'orientation et il apprécie beaucoup moins le cirque et la lutte. Il est motivé par un peu tout en EPS mais surtout par l'amusement, la découverte et se dépenser. Il est motivé par l'École et l'EPS.

Rémi :

Il a déjà pratiqué du basket et du volley en dehors du collège. Il aime beaucoup l'escalade et aime moins le cirque. Il est intrinsèquement très motivé de manière générale en EPS ainsi que par le fait d'aller à l'École et en EPS.

Ewen :

Il a pratiqué du tennis, du Hip Hop et du basketball hors scolaire. Ses activités favorites sont la danse, la course d'orientation et l'escalade. Cependant, il apprécie moins le cirque et la lutte. Ce qui le motive en EPS est la réussite collective, l'amusement, la dépense énergétique et le fait de découvrir des choses. De plus, il est très motivé intrinsèquement pour aller à l'École et en EPS.

3.3 Propositions de l'enseignant : leçons proposées

3.3.1 Séquence de step

Leçon 1 : par la technique avec une coordination inhabituelle

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 2 : par le ludique avec le suivi de la musique

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 3 : par le collectif en apprenant les blocs par groupe de 4

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 4 : par le collectif avec une constitution des groupes pour l'évaluation et la technique dans la consolidation des blocs travaillés

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 5 : par le collectif et le ludique par la création d'une prestation de groupe

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 6 : par la répétition de la prestation de groupe et observation mutuelle

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

3.3.2 Séquence de demi-fond

Leçon 1 : par l'activité personnelle

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 2 : par le culturel et l'activité personnelle « test VMA »

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 3 : par le culturel et l'activité personnelle « test VMA »

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 4 : par l'activité personnelle et le collectif « test de l'évaluation terminale »

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 5 : par l'activité personnelle « travail à 80% de sa VMA »

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 6 : par l'activité personnelle et l'exploit Travail par rapport à sa VMA sur des efforts de 3min et dépassement de soi sur 1min30

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

Leçon 7 : Le collectif et l'activité personnelle « Travail en binôme sur futur projet de course »

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

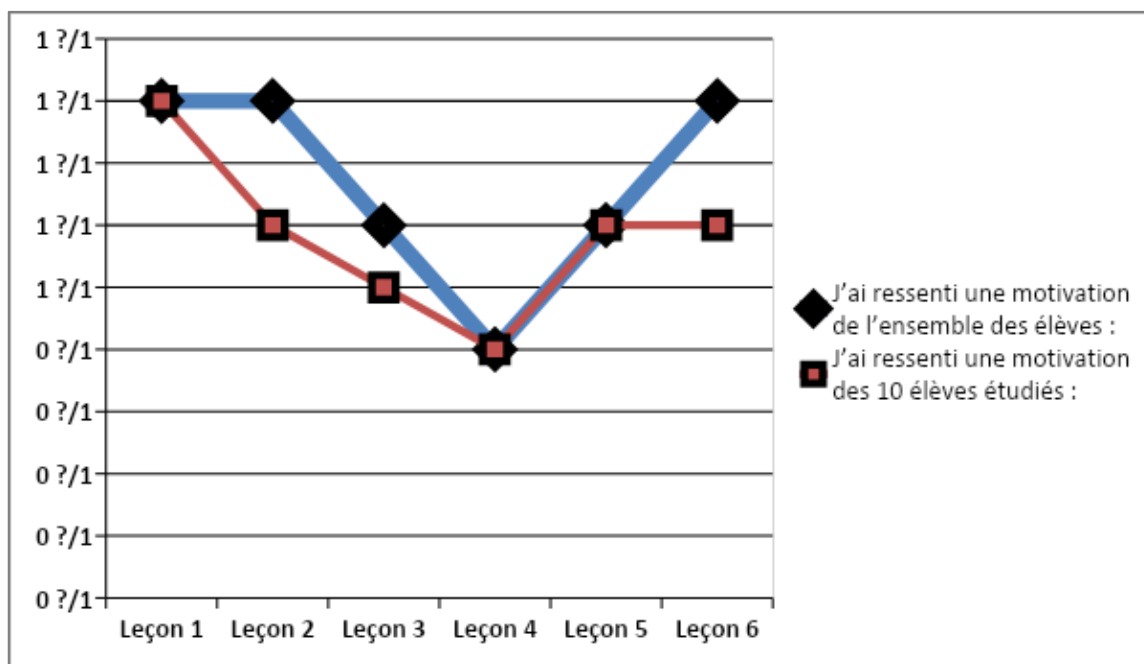
Leçon 8 : L'activité personnelle avec un projet individuel de course à réaliser et collectif dans l'observation et conseil du camarade.

Ludique						
Coopération						
Confrontation						
Dépense énergétique						
Réflexion						

3.4 Résultats des bilans de leçon des deux séquences

3.4.1 Bilan : Séquence de step :

step	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
J'ai ressenti une motivation de l'ensemble des élèves :	8/10	8/10	6/10	4/10	6/10	8/10
J'ai ressenti une motivation des 10 élèves étudiés :	8/10	6/10	5/10	4/10	6/10	6/10



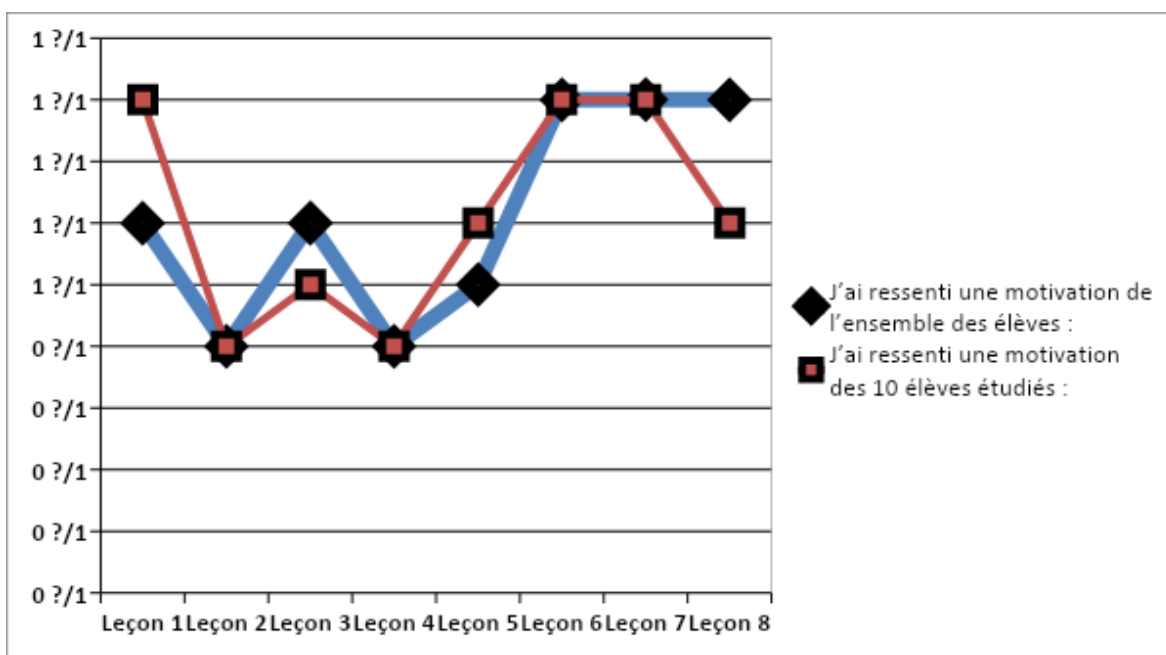
(Graphique associé)

On peut observer une chute de la motivation de l'ensemble de la classe jusqu'en milieu de séquence puis regain pour la deuxième partie de séquence.

En ce qui concerne celle des élèves concernés par l'étude, leur motivation suit à peu près la tendance du reste de la classe.

3.4.2 Bilan : Séquence de demi-fond :

DEMI-FOND	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	Leçon 8
J'ai ressenti une motivation de l'ensemble des élèves :	6/10	4/10	6/10	4/10	5/10	8/10	8/10	8/10
J'ai ressenti une motivation des 10 élèves étudiés :	8/10	4/10	5/10	4/10	6/10	8/10	8/10	6/10



On peut observer que de la motivation de l'ensemble de la classe varie selon les leçons mais paraît nettement supérieure en fin de séquence.

En ce qui concerne celle des élèves concernés par l'étude, leur motivation suit à peu près la tendance du reste de la classe. Elle est parfois un peu supérieure comme pour la leçon 5 et parfois inférieure comme à la leçon 3.

3.5 Synthèse des entretiens

3.5.1 Trame d'entretien pour Manon en step

(Voir Annexes - Trame d'entretien pour Manon step : réalisé avant évaluation page 74)

Cet entretien a été effectué en milieu de la séquence de step le 9 décembre. Lors de cet entretien, nous pouvons percevoir que Manon a conscience de l'évolution de ses représentations du step. Par exemple : " j'avais peur de ça, après j'me suis trompée".

L'entretien de Manon sous-entend que lorsque les représentations de Manon ont changé, sa motivation a évolué. Par exemple, Manon explique que lorsque les leçons étaient orientées sur la réflexion et le travail en équipe, la motivation de Manon évoluait. Elle a alors changé son point de vue vis-à-vis de l'APSA.

Enfin, lorsque j'ai demandé à Manon si sa motivation resterait la même au cours de la séquence. Manon m'a répondu qu'elle pensait que sa motivation baisserait car elle sait qu'elle serait bientôt notée. Ainsi, nous comprenons que sa motivation à l'égard du step est externe.

3.5.2 Trame d'entretien pour Simon en step

(Voir Annexes - Trame d'entretien Simon pour step : réalisé à la fin de séquence page 75)

Cet entretien a été effectué en fin de la séquence de step le 20 janvier. Ici nous avons affaire avec un élève qui est sportif en dehors de l'École. Néanmoins, l'entretien a révélé que ses attentes vis-à-vis du step n'ont pas été satisfaites. En effet, par exemple : " Ensuite non, j'ai très vite capté que ce n'était pas mon truc ". A l'instar de Manon, l'entretien sous-entend que lorsque les représentations de Simon ont changé, sa motivation a évolué. A l'inverse de Manon, ces évolutions ont diminué les motivations de Simon. Par exemple, il dira lors de l'entretien : " On ne se dépensait pas assez, on ne bouge pas assez. Juste on fait des « pas » quoi, je ne comprends pas trop le but en fait".

Enfin, lorsque j'ai demandé à Simon si sa motivation resterait la même au cours de l'année. Il m'a répondu qu'il pensait que sa motivation serait bonne car il dit qu'en sport et en EPS, on se dépense. On peut conclure ici, que Simon a une motivation interne et apprécie le Sport et l'EPS.

3.5.3 Trame d'entretien pour Ewen

(Voir Annexes - Trame entretien : Ewen réalisé après séquence page 76)

Ces entretiens ont été réalisés à la fin des deux séquences step et demi-fond. Il s'agit d'un élève sportif qui aime réussir et gagner en équipe. Lors de ces entretiens, on peut comprendre que Ewen a changé son point de vue vis-à-vis des APSA, surtout du step. En effet, Ewen dit : " Encore plus, parce que ce n'est pas ce à quoi je m'attendais. Je pensais qu'on allait surtout faire des mouvements répétés dans notre coin. Finalement, on fait pas mal de trucs de groupe." Selon Ewen, ces changements de représentations ont permis d'augmenter une motivation déjà présente au début des séquences.

C'est le caractère coopératif des leçons en step et la réussite individuelle en Demi-fond qui ont permis d'augmenter la motivation d'Ewen sur les deux séquences.

Enfin, Ewen pense que sa motivation restera toujours bonne en EPS. On peut supposer que sa motivation est interne dans le cadre de l'EPS car il aime cette matière et le sport en général.

4 Discussion

4.1 Les propositions évolutives de l'enseignant

Nous pouvons constater grâce à cette étude que l'enseignant a varié ses propositions pédagogiques. C'est surtout le cas dans la séquence de step où les leçons sont différentes les unes des autres. Ainsi, si sur certaines séances, l'enseignant augmente la dépense énergétique des élèves, l'enseignant privilégiera l'aspect ludique de l'activité sur d'autres moments de la séquence.

Néanmoins, nous remarquons tout de même des éléments récurrents lors de la séquence de step. Par exemple, la coopération et la réflexion sont les deux éléments prégnants de la séquence. En ce qui concerne la séquence de demi-fond, peu de variations sont observables.

4.2 La motivation évolutive des élèves

La motivation des élèves change plus ou moins selon l'élève concerné. Nous pouvons déjà affirmer que la motivation est un processus complexe qui varie. De plus, dans le cadre du step, nous pouvons remarquer une motivation apparente qui varie énormément dans le cœur de la leçon (selon le professeur). Selon les élèves, cette motivation évolue aussi au cœur de la leçon. Ainsi, la motivation des élèves a beaucoup évolué lors de la séquence de step à l'instar des propositions de l'enseignant qui ont évolué au cours de la séquence.

Néanmoins, par définition, cette motivation est un élément dont il est difficile de prouver la présence. En effet, nous ne basons que sur les témoignages des élèves, leurs réponses et les observations du professeur. De plus, au cours de leur entretien, certains élèves comme Manon semblent confondre la notion de plaisir et de motivation.

4.3 Les représentations évolutives des élèves

Concernant la culture évolutive des élèves, celle-ci ne s'est pas systématiquement observée. En effet, certains élèves ont présenté certaines résistances. C'est-à-dire que ces élèves gardaient leur représentation initiale de l'activité ou de l'EPS. Ainsi, pour ces élèves, la motivation est soit restée faible, soit restée forte. Il en va de même pour les élèves ayant une motivation interne, on aurait pu penser que ces élèves sont dociles en apprentissage et adhèrent facilement aux propositions des enseignants. Mais au contraire, certains de ces élèves ont également présenté des résistances pour faire évoluer leur représentation et leur culture. Néanmoins, nous observons encore une variation importante de représentation chez la plupart des élèves en step. Nous pouvons donc mettre en lien l'évolution des propositions, des motivations et des représentations évolutives des élèves.

Après avoir analysé tous ces différents résultats, nous tenterons maintenant de discuter au sujet des trois hypothèses retenues au commencement de cette étude

4.4 Hypothèse N°1

Les propositions de l'enseignant différentes des représentations de l'élève impactent alors la motivation de ce dernier.

Comme nous l'avons observé en recueillant toutes les données, la motivation d'un élève est impactée dès lors que ce qui est proposé par l'enseignant diffère de ce qui est attendu par l'élève. En effet, au sein de cette étude, les données recueillies nous ont permis de mettre en avant cette hypothèse. Pour commencer, en prenant l'exemple de Manon, nous avons relevé que sa motivation a beaucoup évolué de l'avant à la fin de séquence de step. Manon n'était pas du tout motivée par l'idée de pratiquer le step (0/10) et avait essentiellement besoin de l'enseignant pour se motiver (10/10). En milieu de séquence, cette motivation a littéralement augmenté (8/10) et son besoin de l'enseignant a chuté pour atteindre 6/10. Cette évolution de la motivation est en grande partie dû à l'écart entre sa représentation

de l'activité et ce qu'elle a réellement vécu durant les premières leçons. Elle évoque au cours d'un entretien l'idée qu'elle ne pensait pas que le step était une activité aussi "fun" et ludique mais plutôt comme une répétition de pas individuellement alors que les cours proposés par l'enseignant étaient rythmés, ludiques et surtout avec une grande dimension collective où tout le monde fait la même chose. De plus on peut observer au sein du questionnaire d'avant séquence qu'elle voit le step comme une activité de confrontation (10/10) alors qu'il n'y a aucune confrontation avec les autres durant cette séquence ce qui a pu jouer sur sa motivation étant donné que celle-ci est passée de 0/10 à 8/10 lors du questionnaire de mi séquence et que son avis sur la présence de la confrontation en step est passé aussi de 10/10 à 0/10 entre les deux questionnaires.

Mais encore, cela est observable avec le cas de Leyla qui était très peu motivée pendant la première partie de séquence de step (2/10 en début de séquence) mais le fut beaucoup plus en fin de séquence avec un attrait pour l'activité passé à 8/10. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont travaillé par groupe de travail avec un projet de prestation collective alors que le début de séquence était plus orienté sur la répétition en rythme des pas découverts. Lors de son entretien, elle fait part de cette différence et du fait que la deuxième partie lui a davantage plu grâce au fait qu'il puisse s'appropriier et réutiliser ce qui a été travaillé en début de séquence ce qui correspond beaucoup plus à l'idée qu'elle avait du step du fait que sa mère en pratique au sein d'une association.

Par ailleurs, pour l'activité demi-fond, la motivation des élèves a beaucoup moins évolué durant la séquence vécue. Cela peut s'expliquer par le fait que la logique mise en avant ainsi que les modes d'entrée privilégiés par l'enseignant ont très peu varié durant cette séquence. En effet, la dépense énergétique a été omniprésente au sein de la séquence ainsi que la dimension collective et les élèves. Par exemple, Ewen a eu une motivation constante sur toute la séquence en ayant au moins 6/10 sur les trois questionnaires tout comme Simon et Manon. Ce choix a permis de rendre compte qu'à l'échelle de ces élèves, le changement de mode d'entrée et la manière d'enseigner ont un impact sur la motivation des élèves.

Grâce à ces différentes données, nous pouvons avancer que les différences entre les propositions de l'enseignant et les attentes des élèves vont avoir un impact sur la motivation des élèves, notamment dans ce contexte.

Cependant, notre méthode de recherche et les résultats que nous avons obtenus peuvent éprouver certaines limites pour répondre le plus justement à cette première hypothèse. En effet, cette réponse les données que nous avons analysées concerne seulement les cinq élèves faisant l'objet de cette étude ce qui n'est pas représentatif de la réalité. De plus, les questionnaires qui ont été distribués concernent le début, milieu et fin de séquence et donc l'évolution de la motivation de chaque élève peut paraître imprécise sur l'ensemble des séquences observées et donc moins révélatrice de celle-ci.

Pour répondre à ces limites évoquées, il aurait été intéressant de réaliser cette étude sur plusieurs niveaux de classe voire plusieurs établissements pour étoffer les données et rendre l'étude davantage légitime même si cela demande énormément d'organisation et de travail pour recueillir les différentes données et les mettre en relation pour répondre aux besoins de l'étude. De même, il aurait été intéressant de proposer plus de questionnaires aux élèves comme un après chaque leçon pour avoir une courbe encore plus précise. Néanmoins, cela paraît très contraignant à mettre en place et à recueillir pour l'enseignant autant que pour les élèves surtout dans ce contexte.

4.5 Hypothèse N°2 :

Les élèves ayant un vécu sportif seront plus réceptifs aux propositions de l'enseignant et auront une motivation plus importante.

Cette hypothèse rejoint l'idée que l'EPS et le sport extrascolaire seraient très proches et que les élèves possédant un grand vécu transfèrent leurs aptitudes sportives en EPS. Cependant, cela peut être incorrect dès lors que les élèves ont des représentations différentes par rapport à ce qui est proposé par l'enseignant. Par exemple, pour Simon, un élève avec un vécu sportif extrascolaire, l'activité step n'a pas correspondu avec ses représentations de l'EPS et cela a donc fait chuter sa

motivation dès les premières leçons. Il a même évoqué lui-même cette idée au cours de l'entretien que nous avons réalisé avec lui. Dès lors que ce n'est pas ce qu'il attend en EPS, sa motivation chute et on a pu l'observer dans ses réponses aux questionnaires qui montrent que celle-ci a réellement chuté pourrait être au plus bas dès le milieu jusqu'à la fin de séquence de step. Néanmoins, certains élèves ont quand même été motivés même si leurs représentations n'étaient pas en adéquation avec ce que leur a proposé l'enseignant. En prenant l'exemple d'Ewen, on peut s'apercevoir que le fait d'être en réussite en EPS par son vécu sportif antérieur impacte positivement la motivation de l'élève. En effet, Ewen n'était pas très motivé par l'activité step en amont de la séquence comme il l'a indiqué dans son entretien ainsi que dans son questionnaire d'avant séquence. Cette motivation a fortement augmenté au cours de la séquence comme le montre ses réponses aux questionnaires. Il explique cela au cours de son entretien en disant que le fait qu'il soit en réussite dans l'activité a joué sur sa motivation au fur et à mesure de la séquence. On peut donc évoquer que cette hypothèse que le vécu sportif est facilitant pour avoir une grande motivation en EPS que si les représentations sportives sont en phase avec la nature et les modes d'entrées privilégiés au sein du cours.

Cependant, nous émettons quelques limites à cette réponse car celle-ci se base sur une enquête réalisée sur des élèves d'un seul et même établissement ce qui peut avoir un impact sur la richesse des résultats observés. De plus, certains élèves ont peut-être été influencés par leur camarades par le fait qu'ils sont tous dans la même classe et vivent les mêmes leçons au même moment.

Pour dépasser ces limites, il serait intéressant de réaliser cette enquête au sein d'autres établissements et publics. Cela permettrait de généraliser davantage notre réponse et d'établir des conclusions plus précises sur la question.

4.6 Hypothèse N°3 :

Les élèves autonomes ayant une motivation interne sont plus sensibles aux propositions de l'enseignant et leur motivation ainsi que leurs représentations évoluent beaucoup.

Pour discuter de cette hypothèse, nous allons partir des réponses aux questionnaires des cinq élèves participant à l'étude. En effet, grâce à ces questionnaires il est évident de mettre en avant l'autonomie de Rémi ainsi que Ewen car ils n'ont pas besoin de l'enseignant pour être motivé.

Cependant, Leyla, Manon et Simon ont eu besoin de l'enseignant pour se motiver au minimum en début de séquence. En effet, ces trois élèves ont eu au moins une fois 10/10 comme réponse à la question sur le besoin de l'enseignant pour se motiver. De plus, en analysant les différentes réponses aux questionnaires pour chaque élève, nous avons pu remarquer que la motivation d'Ewen et Rémi a été plus ou moins stable au fil des différentes séquences mais surtout beaucoup moins fluctuante que celles des trois autres élèves. Par exemple, pour Manon sa motivation a grandement augmenté entre le questionnaire d'avant séquence et celui du milieu de séquence en passant de 0/10 à 8/10. Elle a ensuite chuté pour être à 4/10 en fin de séquence ce qui montre une grande évolution et instabilité au niveau motivationnelle pour Manon. De même pour Leyla pour qui l'attrait pour l'activité a beaucoup évolué durant la séquence en passant de 5/10 à 0/10 pour finir à 8/10 en fin de séquence. Ces résultats montrent que cette hypothèse ne s'est pas révélée concluante dans ce contexte.

Néanmoins, notre réponse à cette dernière hypothèse peut laisser apparaître quelques limites. En effet, notre enquête a concerné un certain public qui peut ne pas être représentatif d'une étude plus large et plus poussée. De plus, notre enquête s'est basée sur un avis plus ou moins subjectif quant à l'autonomie des élèves observés car il se base sur le ressenti de l'enseignant et une question posée au sein d'un questionnaire.

Pour répondre à ces probables limites, il aurait été judicieux d'ajouter d'autres données provenant de publics différents pour pouvoir enrichir et crédibiliser davantage l'enquête. De plus, il aurait été intéressant de mesurer l'autonomie des

élèves de manière un peu plus objective que par le point de vue de l'enseignant et celui de l'élève en multipliant leur auto-évaluation à chaque cours même si cela demande davantage d'organisation.

Par ailleurs, il ne faut pas écarter l'idée que la motivation n'est pas une valeur objective et qu'il est difficile d'émettre des conclusions sur cette notion car la motivation est un processus interne. Par définition, la motivation est un concept subjectif. En effet, quelqu'un qui se dit motivé à 2/10, peut-être l'équivalent du 8/10 d'un autre élève. C'est pour cela que cette étude et ces résultats sont relatifs à un contexte précis et peuvent ne pas être généralisables.

5 Conclusion

Pour conclure, ce mémoire a permis de répondre à la problématique suivante : **Dans quelle mesure la confrontation entre les propositions des enseignants d'EPS et les représentations dynamiques des élèves joue-t-elle sur leur motivation ?**

Nous avons démontré que dans le cadre de cette enquête, il existe un lien entre les représentations dynamiques des élèves et leur motivation. En effet, lorsque les représentations changent, alors la motivation évolue. Or c'est bien les propositions de l'enseignant qui font évoluer les représentations des élèves. Néanmoins, il est possible de mesurer notre propos. En effet, cette réponse est à nuancer si l'élève a une représentation initiale très marquée. En effet, si l'élève a un vécu sportif par exemple, il aura une représentation de l'activité et du sport qui évoluera peu au cours de la séquence. De ce fait, la motivation restera élevée ou faible. De plus, si l'élève a une motivation interne, c'est à dire qu'il est autonome pour se motiver et n'a pas besoin du professeur, alors ses représentations n'impactent pas vraiment la motivation de l'élève. Ainsi, les propositions de l'enseignant peuvent impacter les représentations et la motivation de l'élève mais ces propositions impactent moins les élèves ayant des représentations très ancrées et les élèves ayant une motivation interne.

Il faut également nuancer notre travail car celui-ci se concentre sur un nombre limité d'élèves de façon aléatoire. Il aurait été intéressant de choisir des typologies d'élève bien précisément et de comparer les résultats lorsqu'ils sont confrontés au même type de cours. De plus, il serait également intéressant d'observer, dans le cadre d'une même APSA et d'une même typologie d'élève, différentes propositions de plusieurs professeurs et voir les impacts sur les représentations. Peut-être que certaines propositions sont plus efficaces pour modifier la représentation et la motivation de l'élève.

Pour autant, ce mémoire met en lumière l'importance du choix des propositions de l'enseignant d'EPS. Si ces propositions prennent en compte les représentations initiales de l'élève, alors la motivation pourra augmenter.

Bien que nous ayons mis en évidence les relations entre le travail du professeur et les représentations de l'élève, il serait intéressant d'analyser l'impact des relations et des interactions entre les élèves sur la représentation de tous les élèves.

6 Bibliographie

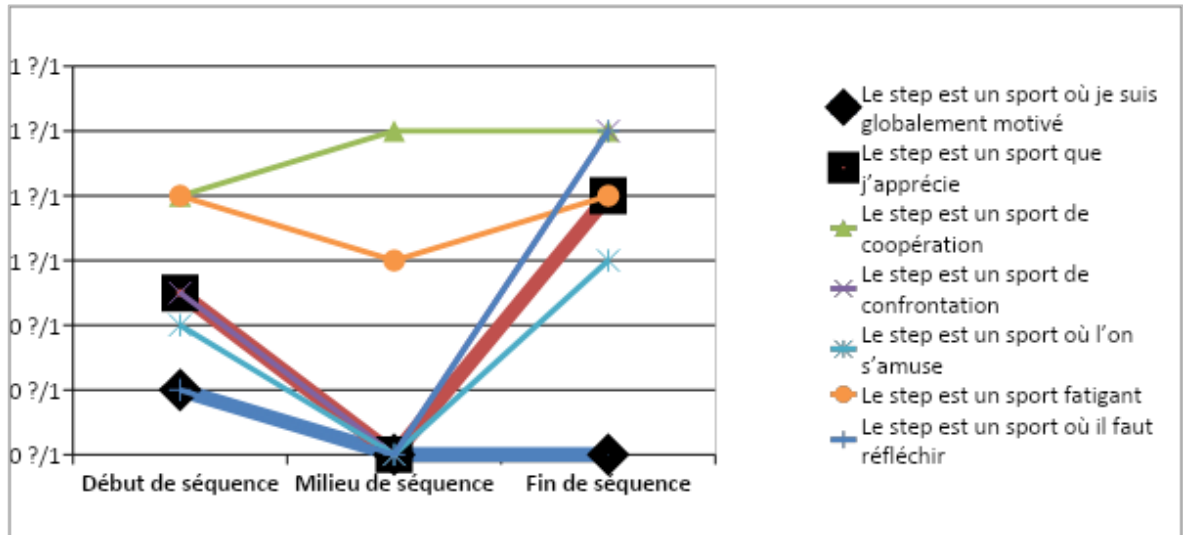
- « *Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre* »
Vanessa Lentillon
Dans « Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale » 2007/3-4 (Numéro 75-76), pages 79 à 91
<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2007-3-page-79.htm>
- « Self Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness »
Edward Deci & Richard Ryan, 1985.
- « *Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement* »
Bénédicte Reynaud
UGA ESPE Grenoble - École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Grenoble
<https://hal-confremo.archives-ouvertes.fr/MEM-UNIV-UGA/dumas-01401567v1>
- « *Motiver les élèves : Est-ce aussi important qu'on le dit pour les faire réussir ?* »
François Jarraud
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/03/10032016Article635931914354536512.aspx>
- « *Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive* »
Aïna Chalabaev, Philippe Sarrazin
Dans « Movement & Sport Sciences » 2009/1 (n° 66), pages 61 à 70
<https://www.cairn.info/revue-science-et-motricite1-2009-1-page-61.htm>
- « *L'activité réelle des élèves en EPS : entre prescriptions et préoccupations : études de cas d'élèves de 3ème en volley-ball* »
Elisabeth Magendie
<https://www.theses.fr/2009BOR21631>

- « *Culture sportive lycéenne - Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'Institution ?* »
Jean-Marc Lemonnier
Dans « Carrefours de l'éducation » 2010/1 (n° 29), pages 7 à 22
https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CDLE_029_0007
- « Comment tenir compte des représentations initiales des élèves et les faire évoluer ? »
Servy Marie-Eve
https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0362043A.pdf
- « Motivation de l'enseignant d'EPS : motivation de l'élève ? »
Célia Laurent
1 UHP - Université Henri Poincaré - Nancy 1
2 UPVM - Université Paul Verlaine – Metz
<https://hal-ineris.archives-ouvertes.fr/UNIV-METZ/hal-01799457v1>
- « Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS »
Lucie Mougenot & Éric Dugas
Spirale « Revue de recherches en éducation » Année 2014 Suppl.E 53 pp. 67-83
https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2014_sup_53_1_1732
- « Le sport, l'émotion, l'espace »
Bernard Jeu
Dans essai de classification des sports ; Vigot, 1977
- « Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration »
Choffin et Lemeur, 2004.
- Psychologie Sociale et Théorie des Jeux. Etude de certains jeux sportifs
Pierre Parlebas
Thèse de Doctorat d'Etat (spécialité : Lettres et Sciences Humaines),
Université de Paris V et Ecole des Hautes Etudes, 1984.

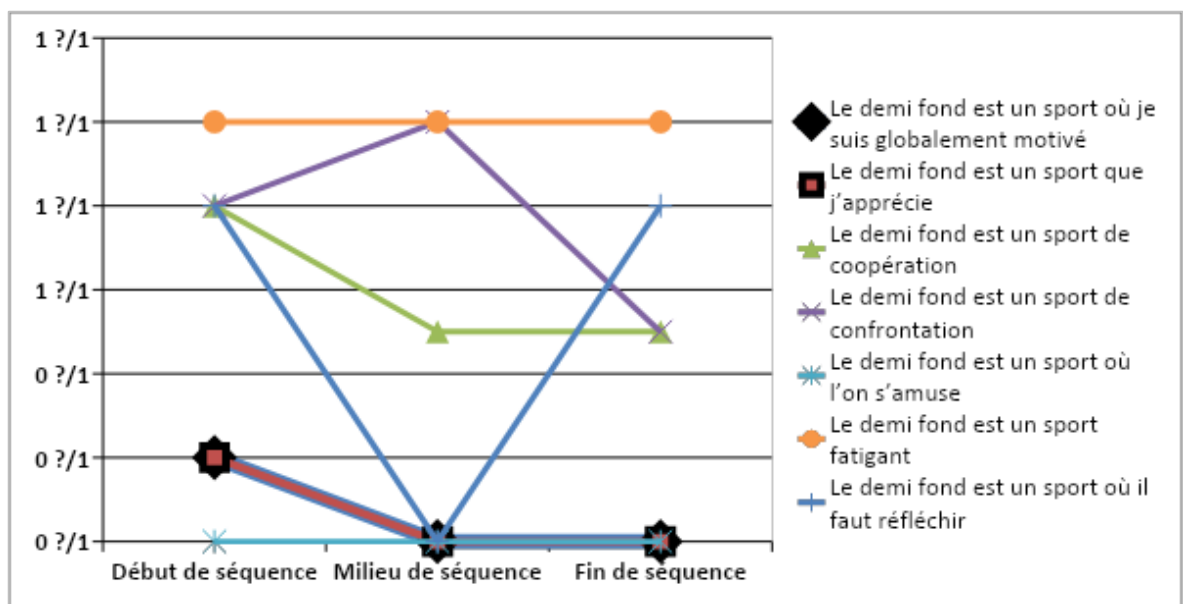
7.4 Annexe 4 : Graphique résultats questionnaires

7.4.1 Graphiques Leyla

7.4.1.1 Graphique step : Leyla

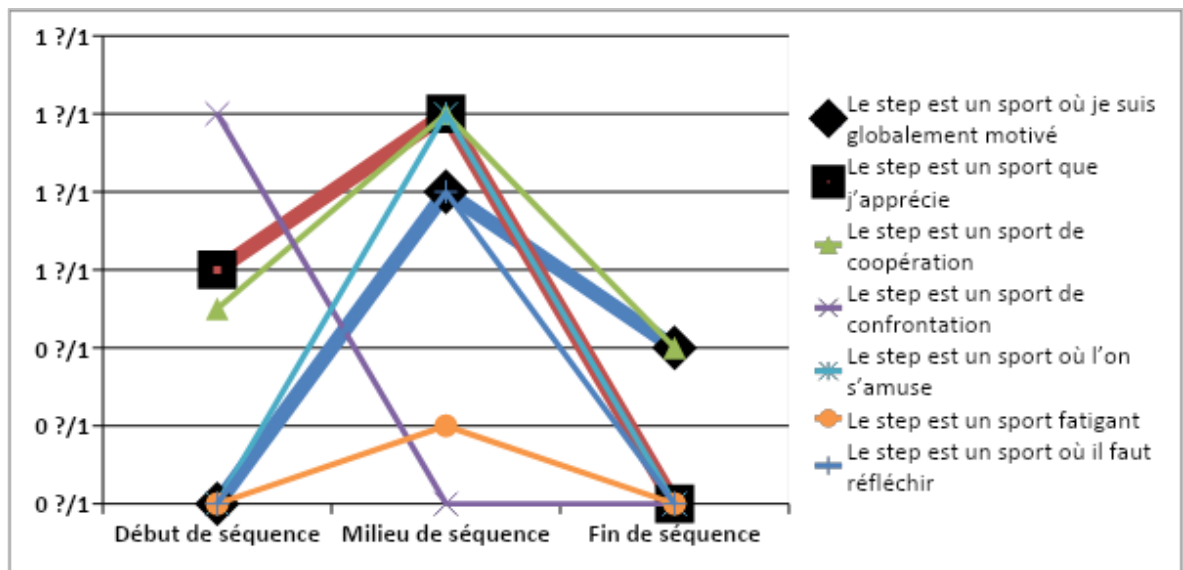


7.4.1.2 Graphique demi-fond : Leyla

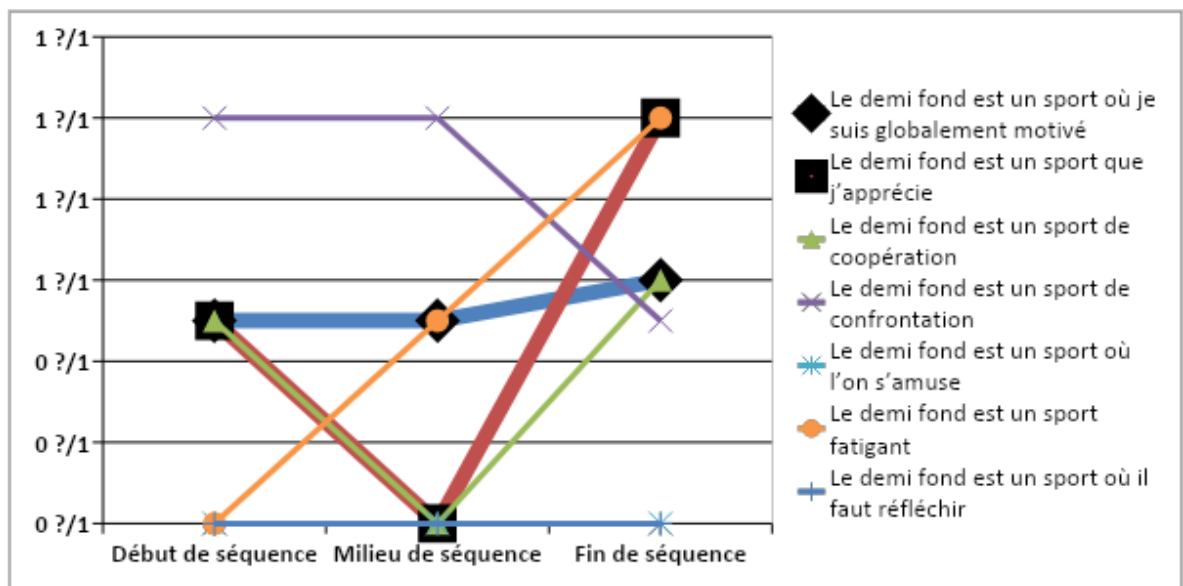


7.4.2 Graphiques Manon

7.4.2.1 Graphique step : Manon

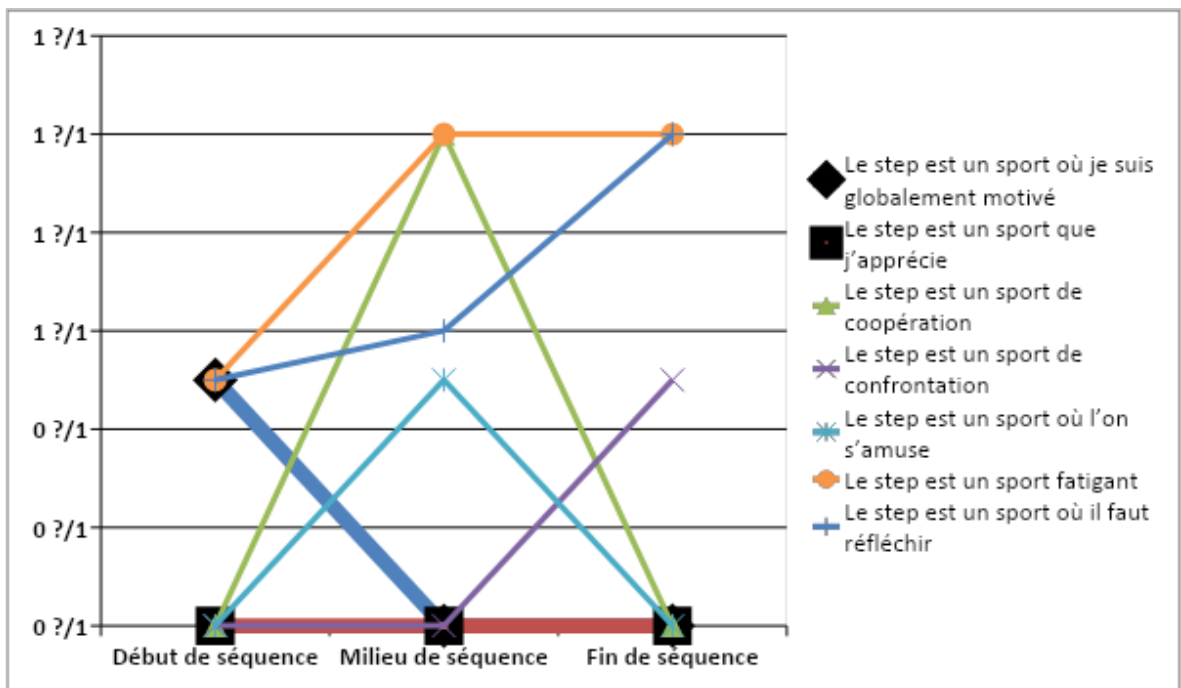


7.4.2.2 Graphique demi-fond : Manon

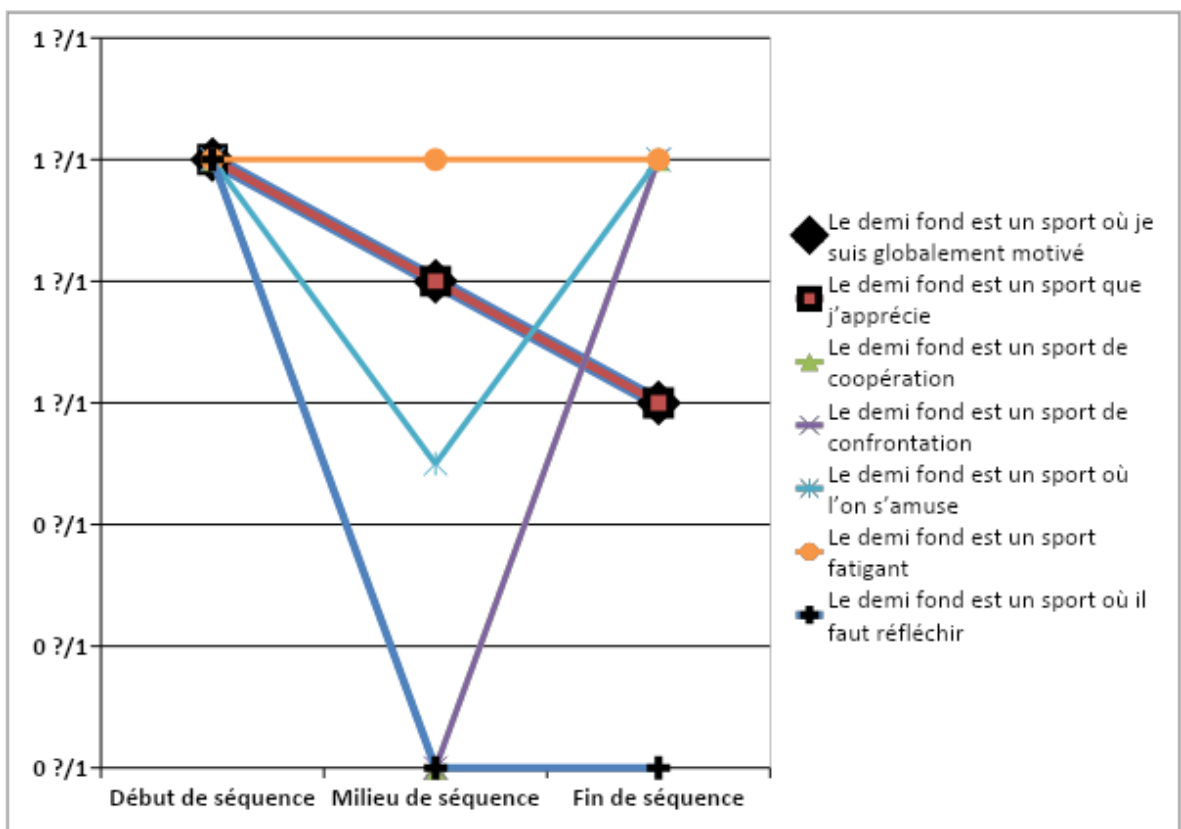


7.4.3 Graphiques Simon

7.4.3.1 Graphique step : Simon

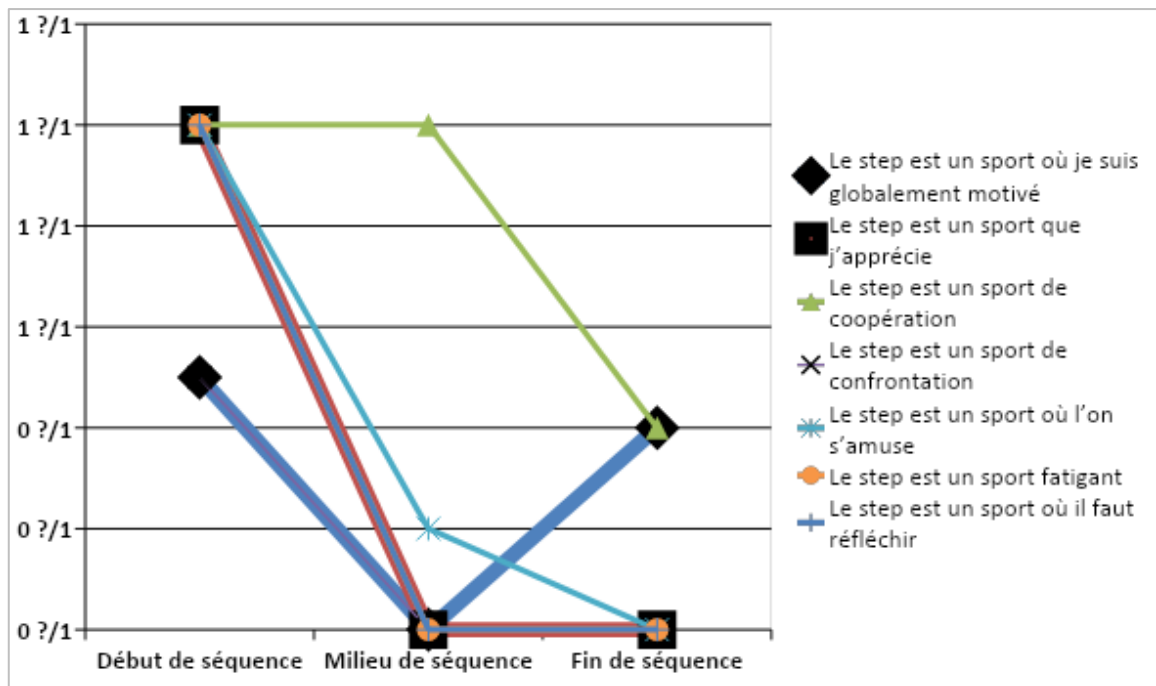


7.4.3.2 Graphique demi-fond : Simon

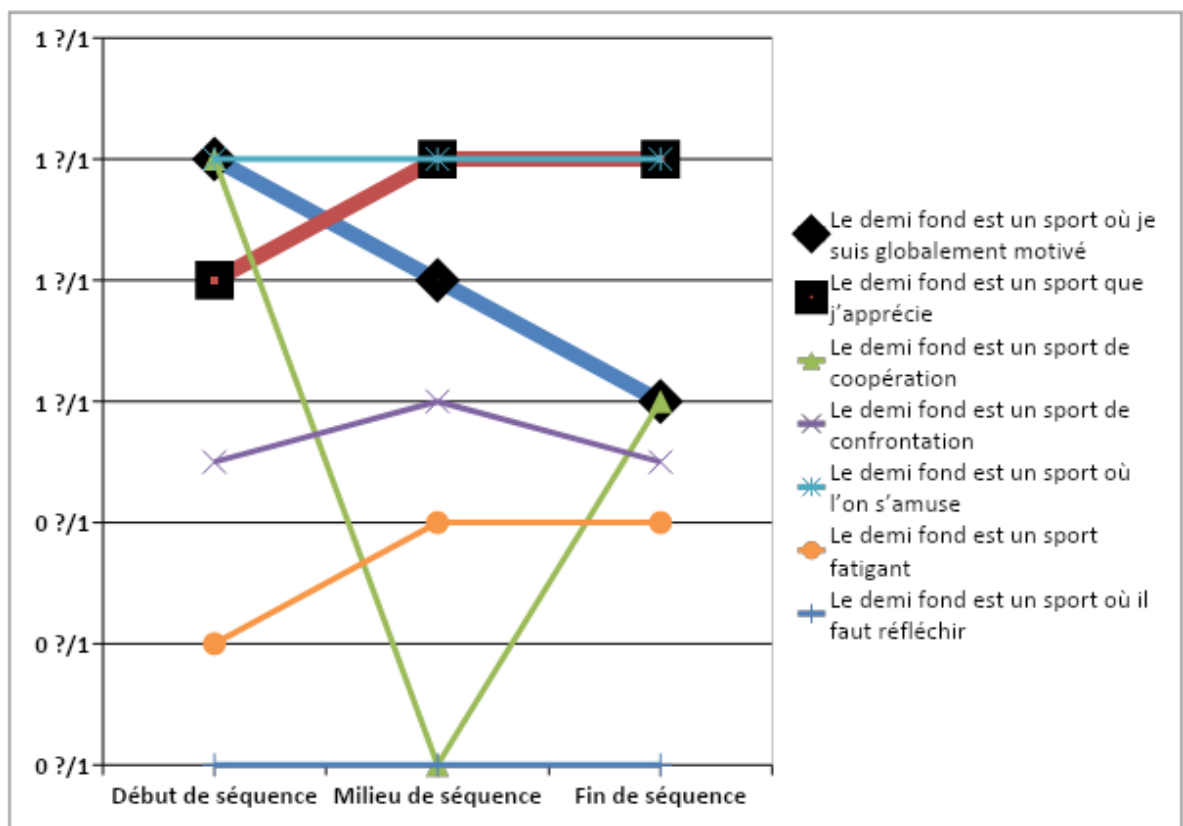


7.4.4 Graphiques Rémi

7.4.4.1 Graphique step : Rémi

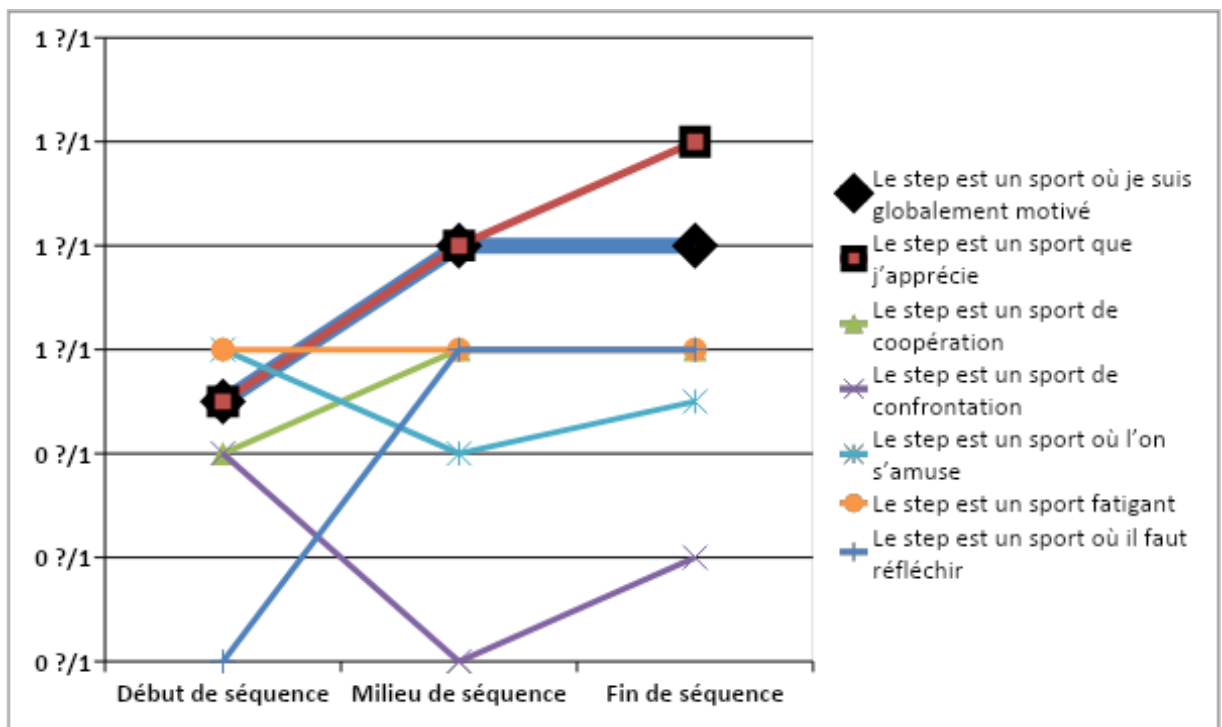


7.4.4.2 Graphique demi-fond : Rémi

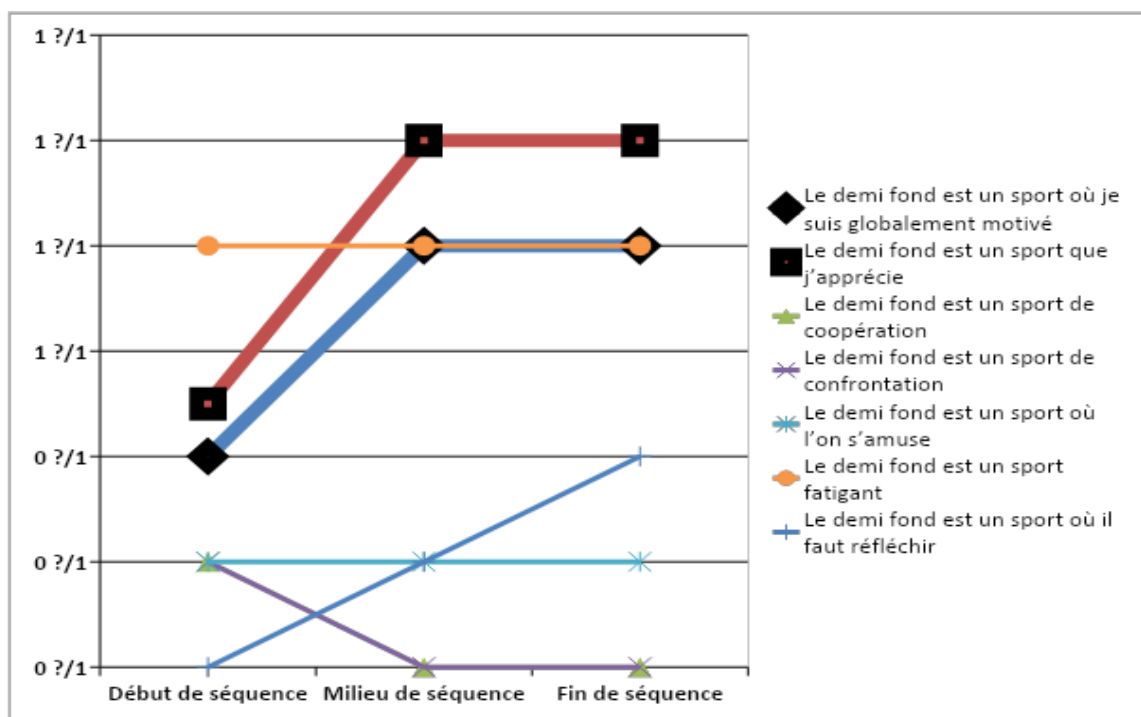


7.4.5 Graphiques Ewen

7.4.5.1 Graphique step : Ewen



7.4.5.2 Graphique demi-fond : Ewen



7.5 Annexe 5 : Entretien d'élève

7.5.1 Trame d'entretien pour Manon step : réalisé avant évaluation

. Au début de la séquence, est ce que tu étais motivé par le step ?

. « NON », « Pas du tout »

. Pourquoi ?

« Je pensais que y'avait rien de marrant dans le step »

. Comment ça, tu pensais que y'avait rien de marrant ? »

Ba genre, je me suis dit qu'on allait monter sur le truc sans arrêt .

. Et ça ce n'est pas marrant pour toi ?

Non, ça fait robot un peu, j'avais peur de ça, après j'me suis trompée

. Oui justement, je remarque avec ton questionnaire que ta motivation a bien augmenté en milieu de séquence ? Comment tu peux expliquer cela ?

Je sais pas au final, j'ai aimé, jmy attendais pas

. Par rapport à ce que tu pensais du début, tu as dit « ça fait robot un peu », au final ? c'est ça que tu as ressenti ?

Non au contraire, c'était toujours accompagné de musique qui ambiance, c'était stylée. y'avait beaucoup de pas différent, j'ai trouvé ça fun

. D'accord, j'ai vu un peu les préparations de séance de M. Frappas, est ce que tu as aimé le fait de travailler avec tes copines ?

Oui beaucoup, c'est important pour moi

. Ton changement d'avis sur l'activité fait que tu as été plus motivée ?

Oui je pense

. Je remarque également que tu perçois le step comme un sport où il faut réfléchir maintenant, pourquoi as-tu changé d'avis vis à vis de ça ?

En fait, M. Frappas nous fait beaucoup réfléchir avec des outils sur ce qu'on vient de faire, je trouve ça cool et intéressant.

Ça te motive ?

Oui j'aime bien

. Penses-tu que ta motivation va rester la même jusqu'à la fin de la séquence ? Pourquoi ?

Je ne sais pas parce qu'on est quand même noté et ça me fait peur d'avoir une bonne note.

« Note annexe » :

Augmentation de la motivation

7.5.2 Trame d'entretien Simon pour step : réalisé à la fin de séquence

. Au début de la séquence, est ce que tu étais motivé par le step ?

Avant d'arriver, oui, j'étais motivé parce que j'aime le sport de manière générale. Je kiff l'EPS

. Pourquoi ?

Je sais pas, j'aime me dépenser, gagner.

. Qu'est-ce que tu aimes gagner dans le sport ? Gagner avec tes potes, gagner tout seul ?

Je sais pas, j'aime être fort quoi, battre les adversaire

. Et du coup, avant d'arriver t'étais motivé et ensuite ?

Ensuite non, j'ai très vite capté que c'était pas mon truc,

. En quoi c'était pas ton truc ?

On se dépensait pas assez, on bouge pas assez. Juste on fait des « pas » quoi, je comprends pas trop le but en fait

. Du coup tu n'as pas été motivé tout au long de la séquence à cause de cette différence entre ce que tu pensais et ce que tu as vraiment fait ?

Oui, je suis sûre, d'habitude en sport on se dépense quoi, c'est pour ça que jsuis motivé en EPS. La c'était pas l'cas.

Penses-tu que ta motivation va rester la même jusqu'à la fin du semestre ?

Pourquoi ?

Pourquoi on va continuer le step ?! Non non, j'aimerais juste qu'on change, je suis motivé en demi-fond par exemple

Note annexe :

Différence entre attente et ce qu'il a fait a joué négativement sur sa motivation. Pourtant sportif en dehors des cours

7.5.3 Trame entretien : Ewen réalisé après séquence

. Au début de la séquence, est ce que tu étais motivé par le step ?

Oui j'étais motivé, j'aime l'EPS et j'avais hâte de découvrir un nouveau sport

. Tu aimes le sport, tu en fais en dehors du collège, qu'est ce qui te motives dans le sport

J'aime les sports co en fait, gagner en équipe

. Et du coup, avant d'arriver t'étais motivé et ensuite ?

Encore plus, parce que c'est pas ce à quoi je m'attendais. Je pensais qu'on allait surtout faire des mouvements répétés dans notre coin. Au final, on fait pas mal de trucs de groupe.

. Et tu penses que cela a joué sur ta motivation ?

Oui clairement, non seulement, c'était cool de faire avec les gars mais en plus j'y arrivais de plus en plus.

Concernant le demi-fond maintenant ? T'étais motivé avant de commencer la séquence ?

Oui aussi

Pour les mêmes raisons que le step ? Tu aimes tout simplement le sport ?

Oui, voilà, je savais qu'on allait bouger

Et je remarque que ta motivation a augmenté au cours de la séquence ?

Oui

Comment tu peux expliquer cela ?

Je ne sais pas trop, je pense que c'est parce que j'étais en réussite et je comprenais de mieux en mieux les moyens pour réussir

Très bien ! Penses-tu que ta motivation va rester la même jusqu'à la fin du semestre ? Pourquoi ?

Oui comme toujours en EPS

Note annexe :

Ce qu'il aime dans le sport s'est retrouvé dans ces séquences ce qui a joué sur sa motivation : travail d'équipe, être en réussite sportive

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : MOTIVATION - REPRÉSENTATIONS - PROPOSITIONS DIDACTIQUES - EPS - EVOLUTION.

Résumé en Français :

Étude relative à l'évolution de la motivation des élèves en EPS au sein d'une classe de 5ème dans un établissement rural. L'objectif est d'analyser l'impact des représentations des élèves ainsi que les propositions de l'enseignant sur la motivation des élèves selon leur profil d'élève.