Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Parcours : EPS

Plaisir et sentiment de compétence en EPS : similitude ou divergence ? Les spécificités de la discipline et les différences avec le reste du système éducatif.

Analyse quantitative-qualitative auprès de collégiens et de lycéens professionnels

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

soutenu par

Laurène MORIN et Corentin PELLERIN

Juin 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Sommaire du mémoire

Sommaire du mémoire **2**
Introduction **4**
La recherche du sujet - Pourquoi nous sommes-nous intéressés à ce sujet ? 4
Cadrage théorique 6
Définition des notions clés 6
Les différentes notions liées à la culture 9
Revue de littérature dans le domaine de l'éducation physique 12
1. Étude quantitative : le questionnaire écrit **17**
1.1. Méthodologie de passation des questionnaires écrits 17
1.2. Le questionnaire 18
1.3. Résultats et analyse des questionnaires écrits 19
1.3.1. Les limites du questionnaire 19
1.3.2. Méthodologie de l'analyse des questionnaires 19
1.3.3. Le cas particulier de l'EPS 23
1.3.4. L'analyse des catégories socio-professionnelles des élèves 25
1.3.5. L'hypothèse finale des questionnaires écrits 31
2. Étude qualitative : les entretiens **32**
2.1. Qui sont les élèves sélectionnés pour passer un entretien ? 32
2.2. Méthodologie de passation de l'entretien 34
2.3. L'entretien 37
2.4. Analyse des entretiens 38
3. Les contraintes et limites de notre étude **43**
4. Discussion **47**
4.1. Première hypothèse : la référence à la sphère sportive 47
4.2. Deuxième hypothèse : la comparaison sociale entre pairs 48
4.3. Troisième hypothèse : le plaisir et le sentiment de compétence sont liés 49
Conclusion **51**
Bibliographie **57**
Annexes **60**
Tableaux d'analyse des questionnaires écrits 60
Tableau 1 : Les scores de sentiment de compétence ressenti par les élèves 60

Tableau 2 : Les scores de plaisir éprouvé par les élèves 61
Tableau 3 : Écarts entre sentiment de compétence et plaisir des élèves dans les différentes disciplines 62
Tableau 4 : Écarts entre sentiment de compétence et plaisir des élèves en fonction des CSP 63
Verbatim des entretiens 64
L'entretien de Loïc, élève de 5ème B 64
L'entretien de Léo, élève de 4ème F 71
L'entretien de Manon, élève de 2nde Bois 75
Tableau d'analyse des entretiens 80
4ème de couverture 88
Mots-clés 88
Résumé 88
Summary 88

Introduction

La recherche du sujet - Pourquoi nous sommes-nous intéressés à ce sujet ?

Le plaisir des élèves, leur confiance en soi, leur rapport au savoir sont-ils des préliminaires essentiels à leurs apprentissages scolaires, à leur réussite et leurs progrès à l'école ? Peut-on envisager que les différentes disciplines scolaires influent sur la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes ? Et cet effet, s'il existe, est-il identique pour tous les élèves ou bien au contraire, leur origine socio-culturelle et/ou leur rapport au savoir est déterminant pour comprendre ce phénomène ?

C'est en partant de ce questionnement général, mettant l'élève et sa confiance en lui-même face à sa ou ses réussites effectives au centre, que nous avons tenté de mettre en lien les mécanismes internes à chacun, ici la confiance en soi et les effets directs visibles que sont les réussites scolaires prenant la forme de notes et/ou de compétences, et l'origine sociologique des élèves. A partir de cet inducteur, nous avons souhaité comparer le rôle des disciplines dites académiques et générales. Telles que les mathématiques, l'anglais ou l'histoire-géographie-enseignement moral et civique (EMC), les disciplines qui ont été choisies par l'élève dans son parcours de formation, que cela soit sous forme d'option ou de choix d'orientation, telles que le latin, la section européenne ou les disciplines professionnelles, et enfin l'Éducation Physique et Sportive (EPS) qui occupe une place particulière à l'école. De fait, l'éducation physique et sportive, est une discipline obligatoire classique qui suit chaque élève scolarisé dans le système éducatif français, quels que soient ses choix d'orientation, depuis l'entrée au collège en sixième jusqu'à la classe de terminale et la clôture de l'enseignement secondaire. Il faut également préciser que l'enseignement primaire dispense des leçons d'EPS, à la différence près qu'elles sont menées par le professeur des écoles, à l'instar des autres matières scolaires. Pour autant, l'éducation physique et sportive n'est pas une discipline identique aux matières "académiques", principalement dans la mesure où c'est le corps directement qui est mis en jeu, dans un espace décloîtré par rapport aux traditionnelles salles de

classe où les élèves doivent rester assis sur leur chaise. Dès lors, le jeu entre confiance en soi et réussite effective est-il différent en EPS des matières classiques ? Qu'en est-il également des matières que les élèves ont directement choisies ? Ce rapport dépend-il de chacun, de son rapport au savoir, de son origine socio-culturelle ?

Face à ces questionnements, nous exploiterons nos contextes de stage professionnel, différents et complémentaires par leur richesse et diversité d'élèves. De fait, l'un se déroule en lycée professionnel urbain où les filières proposées sont nombreuses (bois, systèmes numériques, maintenance industrielle, métallerie…), les élèves venant parfois de loin pour accéder à cette offre de formation professionnelle. L'autre se situe au sein d'un collège rural où les offres de formations sont très diverses (espagnol, allemand, italien, latin, classe européenne...) et qui comprend aussi un enseignement SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnelle Adaptée), accueillant des élèves en grande difficulté scolaire.

Afin de mener notre étude, nous souhaitons recueillir des informations sur les élèves participants à plusieurs offres de formation différentes, telles que les filières professionnelles, les options de langue vivantes et anciennes, ainsi que les classes SEGPA, au regard notamment de leur origine socio-professionnelle. Puis, nous lierons ces informations au sentiment de compétence que développe chaque élève pour les disciplines « académiques », « à option » et pour l'EPS, afin de relever un éventuel lien avec sa réussite effective et son plaisir pris dans ces matières.

Pour conclure sur la genèse de notre mémoire, et présenter le cœur de notre sujet, nous comparerons l'écart -s'il existe- entre la confiance en soi des élèves dans les différentes familles disciplinaires : « académiques », « à option » et EPS. Nous souhaitons savoir si les inégalités de réussite effective qui apparaissent entre les catégories socio-professionnelles (CSP) se traduisent également dans le rapport entre confiance en soi et réussite dans la discipline. Il sera également intéressant de comparer ces données entre les familles disciplinaires elles-mêmes. Ainsi, ce lien est-il autant, plus ou moins important en EPS que dans les autres disciplines ? Certains choix de parcours de formation

permettent-ils de moduler, d'atténuer ou au contraire accentuent-ils malgré eux la rupture éducative entre les différentes catégories socio-professionnelles ?

Cadrage théorique

Définition des notions clés

La littérature sociologique scolaire a déjà largement décrit le phénomène fondateur de "reproduction sociale" au sein de l'école, concept initialement développé par Bourdieu et Passeron. Dans leur ouvrage, les auteurs mettaient en évidence le lien entre la réussite scolaire de l'élève et l'origine socio-culturelle de ses parents (P. Bourdieu & Passeron, 1966). Ainsi, d'après leurs études, un élève issu d'un milieu modeste ou populaire aurait sensiblement moins de chances d'accéder à un haut niveau d'étude et de diplôme qu'un élève issu de catégories socio-professionnelles supérieures.

La motivation est un processus complexe qui se définit selon Vallerand et Thill comme 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 (Vallerand & Thill, 1993). Ce concept est donc à la croisée de l'individu et de son interaction à l'environnement. Dès lors, la motivation fluctue selon le degré d'auto-détermination que l'individu attribue à l'activité, selon Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985). Bien que cette théorie ne représente pas un continuum, son postulat est que l'individu connaît une forme de motivation dépendant du degré de choix libre qu'il porte dans cette activité. Nous pourrions alors faire l'hypothèse que les élèves ont une motivation qui est relativement intrinsèque dès lors qu'ils ont choisi la discipline enseignée, dans le cadre d'options au collège ou de choix d'orientation, *a contrario* de celle développée lorsqu'ils sont davantage « captifs » de la discipline. Leur réussite scolaire est-elle toutefois en adéquation avec ces construits motivationnels ? Nous nous posons ainsi la question de la confiance en eux qu'ont ces élèves dans les différentes disciplines scolaires : les matières dites "académiques", les matières choisies en option ou par le jeu de l'orientation, et l'EPS enfin.

Nous devons pour cela définir le concept de confiance en soi. D'après Vealey, la confiance en soi est la croyance quant à ses capacités de réussir une tâche ou d'obtenir un résultat spécifique (Vealey, 1986). En d'autres termes, c'est la probabilité, c'est-à-dire une évaluation cognitive, subjective, de réussir une tâche précise. Elle repose donc sur des croyances en lien d'une part avec le contexte et d'autre part avec l'auto-efficacité perçue. Les travaux de Bong et Skaalvik confirment la construction en partie impersonnelle de la confiance en soi puisque selon eux, celle-ci se construit en référence à un but, d'après une norme (Bong & Skaalvik, 2003). Ainsi, la confiance en soi peut varier selon les contextes, ici les disciplines scolaires. La confiance en soi influe sur le concept de motivation de manière directe en jouant sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, pour comprendre et pouvoir caractériser au mieux la réussite de l'élève dans les différentes matières scolaires, il faut s'interroger sur le rapport au savoir que celui-ci entretient à l'école. Le rapport au savoir est un concept défini pour la première fois par Bernard Charlot comme un rapport au monde spécifique à chacun. Pour l'auteur, « le rapport au savoir est l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » (Charlot, 1996). Ainsi, s'il est marqué par l'origine socio-culturelle de son environnement familial, celui-ci ne le conditionne pas en totalité, et autorise des exceptions scolaires. Le rapport au savoir est global pour l'ensemble de l'institution scolaire, mais il évolue toutefois dans le temps. Un « bon » rapport au savoir, selon Charlot, est considéré comme un savoir utile car contextualisé, où l'élève a une capacité à se décentrer, se projeter dans un futur plus ou moins proche. Au contraire, un « mauvais » rapport au savoir correspond à un savoir qui semble déconnecté des préoccupations quotidiennes, en reprenant les termes de J. Allain (Allain, 2011). Pour résumer ce concept, et d'après Bautier « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère » (van Zanten & Rayou, 2017).

La notion de plaisir se rapproche alors de celle de confiance en soi. Selon Deslaurier, « le plaisir [est] la conséquence de la satisfaction [d'un] besoin grâce à un comportement motivé » (Deslaurier, 2003). Ainsi, si un comportement est motivé, alors le plaisir sera le résultat du besoin réalisé. Nous pouvons dès lors

émettre l'hypothèse que le plaisir est intimement lié au rapport entre la confiance en soi et la réussite effective. De fait, si un individu se croit compétent, et que cette croyance est confirmée par des résultats encourageants, il trouvera davantage de motivation à réaliser un besoin, et par la suite, il en ressortira du plaisir. Le plaisir peut donc être différé, autant qu'il peut être immédiat. Un plaisir devient immédiat dès lors que l'individu y donne un sens qui peut se différer dans le temps. Autrement dit, la satisfaction, ou le plaisir, à *posteriori* d'un comportement influencera directement la réalisation suivante, où le plaisir sera directement impliqué dans l'action. Il y a ici une dialectique entre plaisir immédiat et différé, mais qui n'est en lien avec notre sujet que par le sentiment de compétence. Nous ne nous attarderons pas dessus. Pour autant, le rôle des émotions est premier dans la recherche du plaisir, et peut ainsi constituer un indicateur. De fait, Deci définit une émotion comme « une réaction à un stimulus événementiel (aussi bien réel qu'imaginaire). Elle entraîne un changement viscéral et musculaire de la personne […] et est ressentie subjectivement d'une façon caractéristique. Elle s'exprime à travers certaines mimiques et induit des comportements subséquents » (Deci, 1975). Ce sont ces derniers comportements qui seront particulièrement intéressants dans la suite de notre étude.

Dans ce travail, nous nous intéresserons plus particulièrement aux liens qu'il peut exister entre la confiance en soi des élèves à l'école dans des matières spécifiques, leur rapport au savoir qu'ils ont construit dans ces mêmes matières et à leur réussite effective. Nous analyserons ensuite la relation entre le plaisir pris par l'élève dans les différentes matières et leur réussite effective.

Pour mener notre enquête nous devions tout d'abord classer les matières en plusieurs catégories. Les disciplines académiques correspondent à celles qui se déroulent en classe, le professeur étant le seul à pouvoir être debout et se déplacer dans la salle sans justification particulière. Nous en avons sélectionnées certaines en prenant appui sur la recherche menée par Laforest en 1989, et confirmée par celle du CRSH menée de 1995 à 1998, classant les matières en fonction de leur degré d'importance dans le système scolaire (Lenoir et al., 2002). Nous avons donc questionné les élèves par rapport aux Mathématiques, au Français, en Anglais (LV1), aux matières scientifiques (Sciences Physiques,

Sciences et Vie de la Terre, Technologie), et Histoire-géographie. Les disciplines « à option » sont celles que l'élève choisit soit chaque année (comme le Latin, le Grec, la section Européenne), soit pour la suite de sa scolarité (la LV2, la filière professionnelle du lycée avec les matières qui lui sont propres telles que l'Atelier, la Prévention Santé Environnement (PSE), et l'Economie Gestion). Enfin, nous distinguons l'EPS en cela qu'elle représente une discipline obligatoire quelle que soit la filière choisie et l'âge de l'élève, et pour autant qu'elle se déroule dans un environnement différent de la salle de classe, où les élèves sont libres de circuler, voire contraints puisque leur corps est la cible d'apprentissages. Nous pouvons également nuancer en remarquant qu'en lycée professionnel, l'EPS n'est pas la seule matière « non-académique » (au sens retenu plus haut), puisque les heures d'atelier permettent aux élèves d'évoluer relativement librement dans l'espace dédié. De même, au collège, les cours d'Art Plastique sont davantage affranchis des normes « académiques ». Nous avons fait le choix de ne pas questionner les élèves par rapport à cette discipline car elle reste une matière obligatoire, à l'inverse des heures d'atelier en lycée professionnel. Nous souhaitions effectivement mettre la focale sur la différence avec l'EPS.

Les différentes notions liées à la culture

Nous avons vu que, bien qu'il autorise quelques exceptions, le rapport au savoir des élèves dépendait largement de leur rapport à la culture, en nous appuyant sur les travaux de Charlot cités précédemment (Charlot, 1996).

Pour compléter notre revue de littérature, nous devons donc dès lors définir ce qu'est la culture, pour pouvoir envisager plus précisément la culture des élèves en particulier.

La culture est un concept travaillé sous différentes notions par les sociologues, selon leur angle de recherche et de travail.

A l'origine des travaux portant sur la culture des individus, et de manière épurée, Herskovits défend l'idée selon laquelle la culture est ce qui distingue l'homme de l'animal : " La culture est ce qui, dans le milieu, est dû à l'homme."

(Herskovits, 1967). Selon lui, la culture est issue du milieu naturel mais permet à l'homme de se transformer et de se distinguer du milieu naturel.

Bourdieu et Passeron ont défini le capital culturel comme étant l'ensemble des ressources dont dispose un individu en fonction de la sphère sociale, ou champ social (P. Bourdieu & Passeron, 1970). Pour les auteurs, la culture représente donc tous « les biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques familiales ». Sont alors compris dans cet ensemble toutes les manières d'être, de faire des actions, de se comporter socialement avec les autres. Selon eux, la culture acquise n'est pas indépendante d'un style de vie mais s'inscrit au contraire au sein d'un système de pensées et d'action structurant le rapport au monde de l'individu. Ainsi, les classes sociales détiennent un capital culturel correspondant à leur habitus de vie, c'est-à-dire leurs manières de penser et d'agir incorporées, le modifient et le transmettent ensuite. L'individu apprendra alors, et se construira une culture proche de sa catégorie sociale d'origine, par incorporation des expériences sociales. D'après Bourdieu, le capital culturel est objectivé c'est-à-dire mesurable, il est incorporé, et il est institutionnalisé c'est-à-dire reconnu par l'institution par le biais de diplômes etc. Il se distingue des capitaux économique (au sens commun des facteurs de production), social (lié aux ressources appartenant aux groupes sociaux) ou encore symbolique (représentant une expression symbolique des trois autres formes). Si la culture est pour Bourdieu déterminée par l'origine sociale, elle n'est toutefois pas exempte de transformation. De fait, la culture représente un enjeu de légitimité et de singularité pour les différentes catégories sociales, qui vont alors autant évoluer pour se rapprocher de l'idéal de culture de la catégorie sociale supérieure, que se distinguer pour se construire et reconnaître une appartenance sociale. Le parallèle peut ici se faire au rapport au savoir dans la mesure où il correspond à l'habitus des classes sociales supérieures. La culture valorisée à l'école se rapproche de fait de la culture des classes sociales dominantes, où l'enfant apprend à écouter les adultes, à se tenir droit et silencieux, à accepter la frustration par exemple. Les classes sociales inférieures cherchent alors d'une part à se rapprocher de cette demande institutionnelle, et d'autre part à s'affirmer pour se sentir exister aux yeux des autres. Ainsi, l'on verra par exemple des élèves parler fort ou se lever sans attendre que la permission de l'enseignant, contester l'intérêt de certains

apprentissages... autant de pratiques reliées à un « mauvais » rapport au savoir et à la culture valorisée à l'école.

Pour autant, bien que la culture soit un phénomène partagé socialement, Becker met en avant le concept de sous-culture. Il démontre qu'il est possible que certains « individus profondément engagés dans une sous-culture particulière n'aient pas conscience que leur manière d'agir n'est pas partagée par tous. » (Becker, 1985). L'auteur définit la sous-culture (également appelée *subculture*) comme une pratique culturelle partagée par un groupe d'individus de manière décalée par rapport à la norme dominante, voire revendiquée, se différenciant des pratiques dominantes correspondant à la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Becker explicite en effet cette notion lui-même : « même si certains peuvent soutenir qu'une grande partie, voire la plus grande partie des normes d'une société sont habituellement admises par tous ses membres, les recherches empiriques consacrées à des normes déterminées révèlent généralement des attitudes variables à l'égard de celles-ci » (Becker, 1985). Enfin, une sous-culture peut être déviante au sens où « l'appartenance à un tel groupe cristallise une identité déviante. », en reprenant les propos de Becker (opus cité). On parle alors de contre-culture.

Pour résumer, Herskovits définit tout d'abord la culture en ce qui distingue l'Homme de l'animal (Herskovits, 1967). Pour compléter, si la culture de chaque individu est façonnée par son origine sociale, elle est toujours au cœur d'un apprentissage et d'une incorporation prenant en compte les expériences sociales de l'environnement de l'individu, d'après Bourdieu et Passeron (P. Bourdieu & Passeron, 1966, 1970). Selon eux, la culture reflète un espace de domination où les valeurs portées par l'institution révèlent généralement la culture des classes sociales supérieures. Les différentes classes sociales connaissent alors un double processus d'imitation et de singularisation de la culture pour revendiquer une appartenance groupale. Enfin, Becker précise que l'ensemble des individus impliqués dans une forme culturelle peuvent penser à croire que celle-ci est dominante dans la société ou leur classe sociale (Becker, 1985). De plus, certains individus au sein d'une même classe sociale partagent des pratiques culturelles s'éloignant de la culture sociale originelle. Ils forment alors ce que Becker appelle

une sous-culture, pouvant être déviante dès lors où elle crée une autre forme d'appartenance groupale.

Un lien évident peut être fait entre la culture dans sa définition sociale et groupale, et le rapport au savoir des élèves à l'école, comme nous l'avons montré en prenant l'exemple du capital culturel selon Bourdieu et Passeron. L'école valorise en son sein la culture et les valeurs appartenant aux classes socio-professionnelles supérieures, telles que l'écoute, le respect et la persévérance pour ne citer qu'elles, et discrédite par le même processus les valeurs et la culture plus largement acquise par les catégories socio-professionnelles modestes et inférieures, telles que l'expression de soi ou le refus de la frustration. Un élève issu de classe sociale supérieure aura alors statistiquement plus de chance d'entretenir un « bon » rapport au savoir qu'un élève issu de classe sociale inférieure. N'oublions pour autant pas que le rapport au savoir peut évoluer grâce à « l'effet maître » ou « l'effet établissement » par exemple. Ce concept permet de faire du lien et donne tout son sens aux différents concepts exposés en amont : si la culture est foncièrement collective et dépendante du groupe social dans lequel évolue chaque individu, elle reste également un objet d'étude individuel et construit par l'individu lui-même. Cette construction intervient de fait au sein de cercles sociaux élargis, mais aussi par la représentation que les individus ont d'eux-mêmes, leur sentiment de compétence et leur perception de réussite dans les différentes sphères de leur vie quotidienne, notamment l'école et le cadre scolaire pour ce qui est des enfants et des adolescents.

Nous pouvons dès lors nous pencher plus précisément sur le domaine de l'éducation physique, afin de concilier les différentes notions de la culture intimement développées ci-dessus à l'individu en lui-même et ses représentations personnelles, par le biais de la notion du rapport au savoir.

Revue de littérature dans le domaine de l'éducation physique

Afin de proposer un sujet original de mémoire, nous nous sommes attachés à décrypter les différents travaux menés sur le thème des inégalités de réussite en

EPS et à l'école. Nous synthétisons ici les conclusions et les avancées faites par chacun de ces travaux. Celles-ci nous ont permis de préciser notre sujet et de nous appuyer sur des constats largement faits en EPS et plus largement à l'école.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà explicité, les travaux de Bourdieu et Passeron se situent à l'origine de notre travail (P. Bourdieu & Passeron, 1966). Nous nous situons donc clairement dans une démarche déterministe : l'origine socio-culturelle des parents influence-t-elle la réussite et la perception du sentiment de compétence de leur(s) enfant(s) à l'école ? Pour autant, dire que la volonté de réussite de tous les élèves, portée par l'enseignant, à court, moyen et long terme est vaine, car subordonnée aux caractéristiques sociales des élèves, sur lesquelles celui-ci n'a prise, réduirait à néant toute ambition républicaine de faire progresser et réussir tous les élèves. C'est pourquoi Benlachhab précise que l'état d'esprit de l'enseignant, le climat de classe qu'il instaure et les valeurs humanistes qu'il véhicule jouent un rôle primordial dans le développement de chaque élève (Benlachhab, 2016). Lantoine ajoute à cela l'existence d'un réel « effet maître », qui correspond à « l'influence qu'a l'enseignant sur la réussite corporelle de ses élèves » (Lantoine, 2014). De plus, rejeter systématiquement la faute de l'échec des enfants défavorisés socialement sur leur origine socio-culturelle, impacte directement la qualité de l'enseignement, selon Azrou. En conséquence, pour l'auteure, « ces inégalités sont véhiculées de manière inconsciente par le corps enseignant » (Azrou, 2012).

Nous pouvons ajouter à cette idée que l'idée d'une EPS réconciliatrice avec l'institution pour les élèves en difficulté scolaire, une EPS qui permettrait de « raccrocher » les élèves qui s'éloignent de l'école, reste à l'état de mythe. De fait, à l'instar d'Azrou, Boucard et Rousteau montrent dans leur mémoire que si les élèves en difficulté obtiennent de meilleurs résultats en EPS que dans les autres disciplines scolaires, cette progression est également remarquée pour les élèves favorisés (Boucard & Rousteau, 2019). Ainsi, le clivage entre élèves favorisés et défavorisés, présent dans les matières académiques, reste stable en EPS également. Cela s'expliquerait par la composition de la note en EPS, basée d'une part sur la performance de l'élève et d'autre part sur son comportement. L'EPS contribueraient ainsi à évaluer les codes sociaux des élèves pour tenter de les

conformer au cadre scolaire imposant rigueur, écoute et travail réflexif. Ces codes comportementaux sont de fait plus proches des catégories socio-professionnelles supérieures que celles inférieures, handicapant alors les élèves issues de ces-dernières. Devant ces différentes observations, nous tenterons de relativiser la réussite effective des élèves en EPS et à l'école par rapport à leur origine socio-culturelle d'une part, et à leur confiance en soi dans les différentes disciplines des élèves.

La définition du « bon élève » intervient alors, afin de comprendre le rapport à la règle, à l'évaluation, au plaisir et au sentiment de compétence des élèves. Pour Sochala, le « bon élève » est celui qui a acquis les codes de l'institution scolaire, à savoir l'écoute, le sérieux et l'autonomie. Selon l'auteure, chaque enseignant a une représentation du « bon élève » se nourrissant de ses propres convictions et valeurs, mais ces attentes « se rejoignent sur certains points » (Sochala, 2013). Ainsi, à l'instar de Boucard et Rousteau, les attentes institutionnelles guident les attentes des enseignants eux-mêmes.

Enfin, face à ce concept de confiance en soi à l'école, nous avons tous des idées pré-conçues autour de ce que les élèves pourraient penser d'eux-mêmes dans les matières académiques ou optionnelles. Pour autant, il faut arriver à se détacher de ces préjugés puisque, en prenant l'exemple des mathématiques, Fifi et Ranely-Vergé-Dépré ont montré dans leur thèse que l'auto-perception des élèves était de manière générale supérieure à leur niveau réel, contrairement à leur première idée d'une sous-estimation. Nous tâcherons alors de poser un regard neutre, basé uniquement sur les réponses au questionnaire que les élèves rempliront de manière individuelle (Fifi & Ranely-Vergé-Dépré, 2017).

Si nous nous penchons sur le versant du plaisir éprouvé en EPS par les élèves, nous faisons l'hypothèse que celui-ci est intimement relié à la connaissance qu'ont les élèves de l'activité physique, sportive et artistique pratiquée, aux formes de pratique, aux transpositions didactiques effectuées par l'enseignant, et donnant forme et sens à chaque leçon pour les élèves. Or, selon Azrou (Azrou, 2012), à la suite de Poggi-Combaz (Poggi-Combaz, 2002), le choix des activités par l'enseignant se fait relativement indépendamment des élèves et de leurs représentations, mais est dirigé « par les classes dominantes installées

dans notre gouvernement ». Cela risque alors d'exclure directement les élèves d'origine socio-professionnelle inférieure dans notre société, en n'étant « pas forcément en adéquation avec les désirs des élèves ». Nous pouvons alors faire l'hypothèse que l'origine socio-professionnelle des élèves influence également leur plaisir éprouvé en EPS.

Nous faisons ici la distinction entre le plaisir éprouvé et les émotions, comme expliqué plus en amont. Rappelons simplement que les émotions sont un changement musculaire et chimique de l'état corporel, et induisent certains comportements. Le plaisir correspond quant à lui au résultat d'un besoin réalisé. Quelle que soit l'origine socio-professionnelle des élèves, Mélis montre que « tous [...] ont éprouvé des émotions à valence positive. […] ils ont tous exprimé une activation émotionnelle et un sentiment de contrôle modérés » (Mélis, 2017). Ainsi, l'autrice complète son postulat en ajoutant que « c'est plus précisément la perception cognitive de soi qui influence les émotions, les perceptions corporelles et sociales n'étant pas significativement liées aux émotions ressenties ». Elle met alors en exergue le lien intime entre la confiance en soi, le sentiment de compétence et la représentation cognitive de soi, avec les émotions. C'est pourquoi nous porterons une attention particulière au sentiment de compétence, à l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. Les comportements qui en découlent seront donc envisagés comme une conséquence directe de ce rapport à soi, et aux autres.

Enfin, si le plaisir résultant de l'action sera étudié dans notre étude, nous ne pouvons faire l'impasse sur le plaisir d'apprendre en EPS, relativement indépendant de l'action précise en elle-même. Lorsque l'individu découvre qu'il peut être passionnant de réaliser tel ou tel produit seul ou à plusieurs, de communiquer autour d'une cause commune, de chercher des solutions originales, « la motivation intrinsèque prend sa place, sans aucune influence extérieure, mais seulement comme un effet du plaisir éprouvé » selon Reid, Forrestal, Cook & Langevin (Reid et al., 1999). Dès lors, pour les auteurs, « les attitudes envers l'apprentissage deviennent plus positives » et transforment les comportements des individus dans l'action. Le plaisir d'apprendre se vit « à travers des relations de partage des idées et des responsabilités, et de complicité entre les associés

dont les actions suscitent une estime et un respect mutuels ». Le plaisir n'est plus seulement le résultat final de l'action, mais il devient la raison de réaliser au mieux la tâche demandée. Le résultat, l'apprentissage en lui-même, en est que plus pérenne, mieux ancré en chacun donc plus durable dans le temps. De plus, les individus développent une meilleure représentation d'eux-mêmes dans le collectif. Pourtant, ce plaisir d'apprendre, cette motivation intrinsèque n'est pas à la portée de tous les élèves. A l'école, elle est en soi une inégalité sociale. En effet, les travaux de Choukroun et Bray soulignent le rôle de la famille dans l'incorporation de valeurs propres à l'école, leur donnant alors les clés d'entrée pour développer un plaisir dans l'action, et une réussite : les élèves en réussite « sont ceux qui ont pu construire une motivation intrinsèque suffisante, grâce aux valeurs inculquées au sein de leur propre famille en terme d'importance accordée aux apprentissages en général et à la culture de l'écrit en particulier » (Bray & Choukroun, 2016).

Pour conclure cette revue de littérature, nous avons analysé un certain nombre de travaux mettant au cœur de leur étude la perspective déterministe de l'école (P. Bourdieu & Passeron, 1966) ; le rôle de l'enseignant, et plus particulièrement celui d'EPS, pour rééquilibrer ce rapport de force entre catégories socio-professionnelles favorisées et défavorisées (Azrou, 2012; Benlachhab, 2016; Lantoine, 2014) ; le plaisir éprouvé par les élèves (Azrou, 2012; Bray & Choukroun, 2016; Poggi-Combaz, 2002; Reid et al., 1999) ; leurs chances de réussir au même niveau que les autres, indépendamment de leurs caractéristiques sociales (Boucard & Rousteau, 2019; Bray & Choukroun, 2016; Fifi & Ranely-Vergé-Dépré, 2017; Sochala, 2013) ; et la place des processus de confiance et de représentation de soi dans la construction d'un plaisir dans l'action (Mélis, 2017).

Suite à cet état des lieux, nous souhaitons plus encore nous intéresser spécifiquement au lien entre le plaisir éprouvé en EPS, le sentiment de compétence en EPS des élèves, et leur origine socio-professionnelle.

1. Étude quantitative : le questionnaire écrit

1.1. Méthodologie de passation des questionnaires écrits

Notre étude prendra la forme d'une recherche quantitative - qualitative, puisque nous réaliserons dans un premier temps un questionnaire portant sur un échantillon relativement important d'élèves (une vingtaine de lycéens et une trentaine de collégiens), et nous approfondirons les réponses obtenues grâce à un entretien mené auprès de cinq élèves sélectionnés à partir de leur questionnaire.

Nous avons créé notre questionnaire à destination des élèves de collège et lycée, en veillant bien à différencier les disciplines scolaires, les sentiments de compétences et le plaisir ressenti par l'élève à l'école dans ces disciplines. Ainsi, nous avons séparé en plusieurs sections ces différents concepts afin d'obtenir des résultats clairs et lisibles. De plus, il nous était indispensable de pouvoir quantifier les résultats, c'est pourquoi les élèves ont été amené à associer une valeur à leurs émotions vécues. Ce questionnaire est relativement succinct puisqu'il a été conçu pour pouvoir y répondre en cinq minutes environ. De fait, nous avons souhaité toucher un nombre important d'élèves, en nous assurant également du sérieux de leurs réponses. La passation a eu lieu en fin de leçon d'EPS, ce qui justifie du court délai de réponse. Pour autant, le questionnaire n'est pas le seul recueil de données effectué puisque nous avons complété notre étude par des entretiens individuels ciblés sur les élèves « atypiques » repérés par l'étude des résultats des questionnaires.

Après une phase de pré-test effectuée auprès de deux élèves typiques par classe, ce questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves de deux classes de 5ème et une classe de 4ème du collège Jules Ferry de Montaigu, ainsi qu'à la classe de 2nde Maintenance des Équipements Industriels (MEI) du Lycée Professionnel François Arago à Nantes, et à deux élèves de la classe de 2ndeBois de ce même Lycée Professionnel.

Les résultats ont été analysés lors des retours des questionnaires, et sont présentés par la suite.

1.2. Le questionnaire

Questionnaire de recherche universitaire en lien avec le plaisir et la réussite dans les apprentissages

Le but de ce questionnaire est de comprendre ton sentiment de confiance en toi dans les différentes matières à l'école, et à quel point tu prends du plaisir à apprendre dans ces mêmes matières. Les données qui seront récoltées resteront confidentielles, et aboutiront peut-être à un entretien plus tard dans l'année pour mieux comprendre les raisons qui te font te sentir compétent ou pas, prendre du plaisir ou pas.
Merci de répondre sérieusement ! Mme MORIN & M. PELLERIN

Présente-toi

Ton Prénom et NOM : .....

Ta classe :..... Ton âge :.....

Le métier de tes parents (ou représentants légaux) :
.....
.....

Pratiques-tu des loisirs extra-scolaires (en association ou libre) ? Lesquels ? : .....
.....
.....

Au lycée

À quel point te sens-tu **compétent**, à l'aise, dans ces différentes matières générales ?
Attribue-toi une note de 1 à 5 (1 étant une matière où tu ne te trouves pas du tout compétent et 5 étant une matière où tu te sens au contraire très compétent).

Maths	Français	EPS	Anglais	LV2	Matières scientifiques (Sc. Physiques)	Histoire - géographie

La matière la mieux notée est ..... . Peux-tu me dire pourquoi ? .....

La matière la moins bien notée est ..... . Peux-tu me dire pourquoi ? .....

Même question concernant tes options et matières professionnelles :

Atelier	PSE	Economie Gestion	Autres : Euro ? .....

La matière la mieux notée est ..... . Peux-tu me dire pourquoi ? .....

La matière la moins bien notée est ..... . Peux-tu me dire pourquoi ? .....

Maintenant, je te demande de mettre une note de 1 à 5 pour savoir à quel point tu prends du **plaisir** dans ces matières (1 étant "je n'éprouve aucun plaisir" et 5 "j'éprouve énormément de plaisir dans cette matière") :

Maths	Français	EPS	Anglais	LV2	Matières scientifiques (Sc. Physiques)	Histoire - géographie

Atelier	PSE	Economie Gestion	Autres : Euro ? .....

La matière la mieux notée est..... . Peux-tu me dire pourquoi ? .....
.....

La matière la moins bien notée est ..... . Peux-tu me dire pourquoi ? .....
.....

Contact : Laurene.Morin@ac-nantes.fr & corentin.pellerin@etu.univ-nantes.fr

1.3. Résultats et analyse des questionnaires écrits

1.3.1. Les limites du questionnaire

Une fois les questionnaires recueillis, nous avons pu placer les résultats dans un tableur afin de les classer. Au total, 52 questionnaires sur une centaine distribuée environ ont pu être réellement recueillis et utilisés. Cela pose donc une première limite dans notre étude… Les données recueillis proviennent-elles du même type d'élève ? C'est-à-dire un élève plutôt scolaire, qui fait globalement ce qu'on lui demande. En effet, un grand nombre de questionnaires (environ la moitié) n'ont pas été rendus ou n'ont pas pu être utilisés, faute de contenus. Dès lors, nos résultats sont à relativiser car ils relèvent peut-être ainsi d'une certaine typologie d'élèves. Néanmoins, nous avons tout de même utilisé nos résultats afin de les analyser et d'en tirer d'éventuelles hypothèses.

Une seconde limite provient de la question concernant le métier des parents ou tuteurs légaux, permettant d'établir l'origine socio-professionnelle des élèves. De fait, nous pouvons remarquer en analysant les résultats que si les collégiens de Montaigu répondent volontiers à cette question, elle est fuie par les lycéens professionnel de François Arago. Ce constat a également été fait dès la passation du questionnaire, soulevant l'opposition d'un certain nombre. L'explication peut facilement s'entendre, puisque ces lycéens sont statistiquement issus de classes sociales défavorisées. Ils cherchent alors à cacher, ou du moins ne pas préciser le métier et la situation sociale de leurs parents, ayant vécu des situations parfois compliquées, souvent ressassées depuis le collège dans la plupart des questionnaires de rentrée. Si l'origine sociale précise n'est pas connue, cela n'empêchera pas d'avoir une idée générale de la catégorie socio-professionnelle des élèves, en fonction de leur filière au lycée.

1.3.2. Méthodologie de l'analyse des questionnaires

Pour organiser nos résultats, nous avons construit trois tableaux, présentés en annexe, et présentant les différentes matières de manière linéaire : tout d'abord, les matières dites « académiques » (Mathématiques, Français, Anglais, LV2, matières scientifiques, Histoire-Géographie), les matières communes non-

académiques (EPS et disciplines artistiques), et les matières relevant spécifiquement des choix d'orientation de l'élève (les options de langues -regroupant le Latin, le Grec, et la section Européenne-, l'atelier, l'économie-gestion, et la Prévention Santé Environnement -PSE).

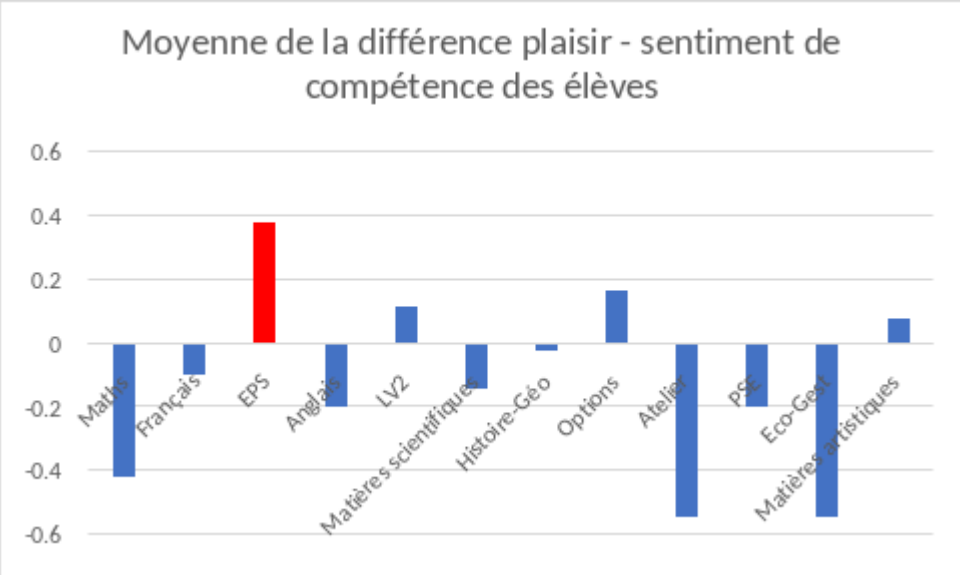
Le premier tableau (Tableau 1) correspond au recueil des notes d'auto-évaluation relatives au sentiment de compétence des élèves (de 1 à 5) dans les différentes matières. Le deuxième tableau (Tableau 2) correspond à leur auto-évaluation du plaisir ressenti dans chacune des matières. Enfin, nous avons construit un troisième tableau (Tableau 3) dans lequel nous avons souhaité faire un lien entre le plaisir et le sentiment de compétence. Dans cette optique, les résultats qui y sont contenus correspondent à la différence entre le score de plaisir et le score de sentiment de compétence. Dès lors, les résultats peuvent être soit positifs (si le plaisir est supérieur au sentiment de compétence), soit négatifs (si le sentiment de compétence est supérieur au plaisir), soit nuls (plaisir et sentiment de compétence égaux). Rappelons que notre hypothèse initiale était un lien intime entre plaisir ressenti et sentiment de compétence. Nous nous attendions donc à voir un écart nul ou presque dans les matières académiques, signifiant que les élèves prendraient du plaisir là où ils se sentent compétents et inversement. Concernant les écarts entre plaisir et sentiment de compétence pour les matières à options, nous nous attendions à voir un score de plaisir en moyenne plus élevé que le score de sentiment de compétence, avec toutefois un sentiment de compétence plus élevé que la moyenne académique.

Conformément à notre hypothèse de départ, la différence plaisir-sentiment de compétence a principalement été nulle, puisqu'elle se retrouve dans un peu plus de 52% des cas, toutes disciplines confondues. Cela signifie que pour plus de la majorité des élèves, plaisir et sentiment de compétence sont globalement très reliés. La logique générale de nos résultats tend donc à vérifier notre hypothèse de départ : les élèves éprouvent généralement du plaisir à la hauteur de leur sentiment de compétence propre à la discipline en question.

Nous nous sommes alors attachés à comprendre les écarts non nuls, leur origine et leur spécificité. Pourquoi et comment certains élèves peuvent prendre du plaisir dans une discipline où ils ne se sentent pas ou peu compétents, ou

inversement, se sentir compétent sans éprouver de plaisir quelconque ? Pour les interpréter, nous avons déterminé les moyennes relatives aux différences plaisir-sentiment de compétence et ce, pour chacune des disciplines scolaires. La moyenne de ces écarts toutes disciplines confondues est de -0,12 environ, c'est-à-dire que le sentiment de compétence est globalement plus élevé que le plaisir éprouvé en général. Cet écart négatif peut s'expliquer par le fait que les élèves éprouvent globalement peu de plaisir dans le système éducatif français, et cela à cause d'un décalage entre les savoirs enseignés et les attentes des élèves, comme le développent Blais, Gauchet, et Ottavi (Blais et al., 2014). Ainsi les élèves se sentent tout de même compétents même s'ils n'éprouvent pas beaucoup de plaisir dans les apprentissages.

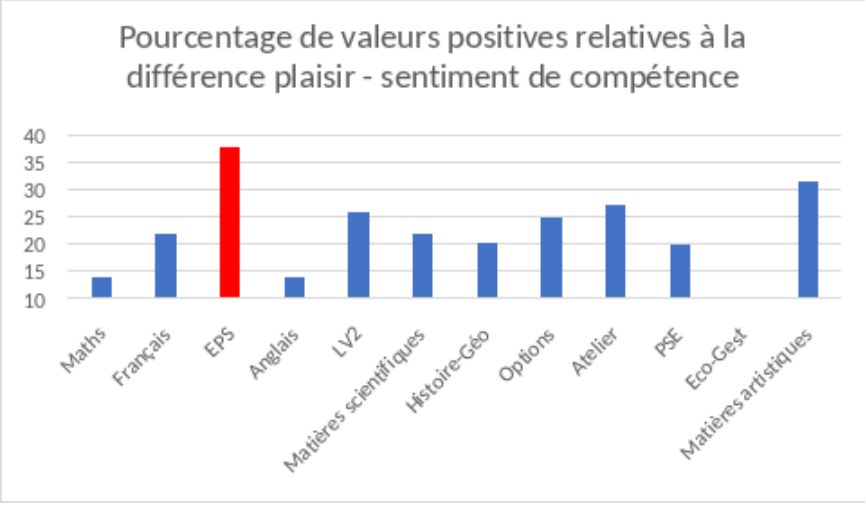
En voici les résultats matière par matière :



D'ores-et-déjà, nous pouvons remarquer que 4 disciplines ou groupements de disciplines ont une différence plaisir-sentiment de compétence positive, ce qui va à l'inverse de la logique générale de nos résultats. Ces 4 matières sont l'EPS, la langue vivante 2 (espagnol, allemand, italien), les options (latin, section européenne) et les matières artistiques (éducation musicale et arts plastique), ces deux derniers disparaissant en lycée professionnel. Cela signifie que dans ces matières d'enseignement, le plaisir est supérieur à la compétence. Mais alors comment l'expliquer dans un système éducatif où la tendance est inverse ? Pour

les options, bien que ce soient des matières souvent complexes, l'explication peut venir du fait que les élèves ont généralement choisi de suivre ces matières de leur propre chef (ou de celui de leurs parents), parce qu'ils sont curieux (dans le cas du latin) ou parce qu'ils éprouvent déjà du plaisir ou de l'attrait envers la langue enseignée en section européenne (en anglais dans le cas de notre étude). Cela peut expliquer ce léger décalage plaisir-sentiment de compétence dans ces options puisque les élèves ont plaisir (et ont demandé) à y aller alors que ce sont des matières complexes ou complexifiées expliquant un sentiment de compétence légèrement amoindri. Pour les matières artistiques, elles sont souvent enseignées sous un plan ludique, ce qui amène certainement les élèves à y éprouver du plaisir même s'ils ne sont pas très compétents dans les domaines musical et artistique. En ce qui concerne la langue vivante 2 en collège, l'écart positif entre plaisir et sentiment de compétence pourrait s'expliquer par la nouveauté que représente ces matières. De fait, ce sont des matières récentes pour les élèves de 5ème et de 4ème, qui y éprouvent du plaisir sans pour autant forcément y réussir. Nous en venons maintenant à la discipline qui nous intéresse plus particulièrement : l'EPS. Tout d'abord c'est la discipline où l'écart plaisir-compétence est le plus important. Aucune autre discipline ne dépasse un écart positif de 0,2. Or, en EPS, l'écart moyen est de 0,38. Un résultat qui est donc très significatif.

Afin d'objectiver les résultats obtenus en EPS, nous avons comparé le taux d'écarts positifs dans le rapport plaisir - sentiment de compétence chez les élèves, dans les différentes matières. Nous souhaitions vérifier que le résultat de la différence plaisir - sentiment de compétence en EPS, largement supérieur aux autres matières, n'était pas faussé. Ainsi, nous avons cherché le pourcentage auquel chaque matière était associée à une différence positive entre plaisir et sentiment de compétence. Le graphique ci-dessous traduit cette comparaison :

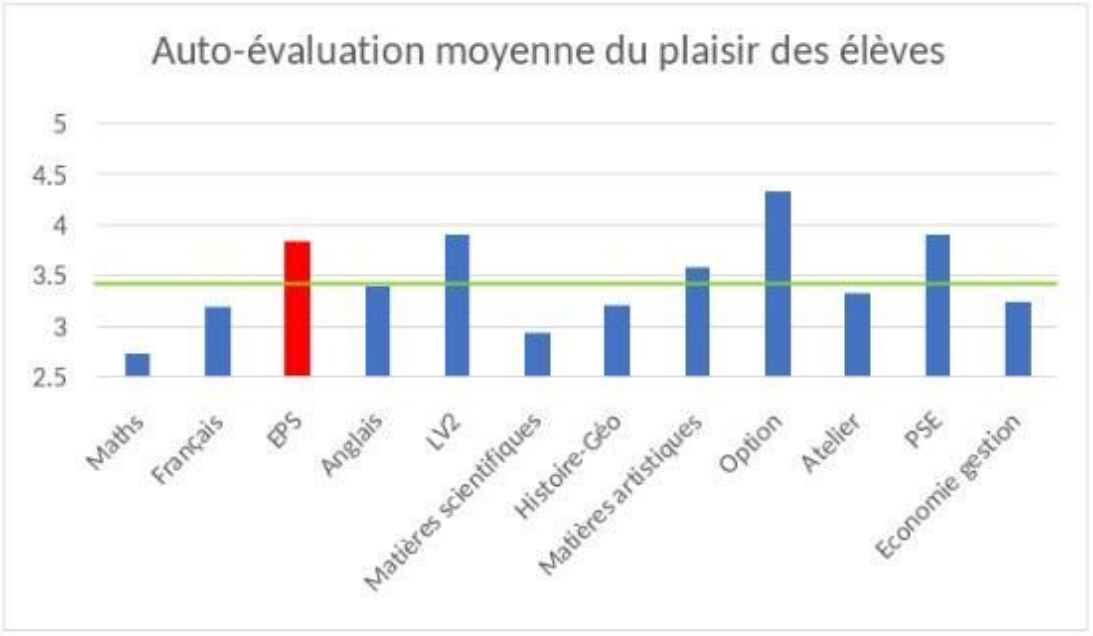


Grâce à ce graphique nous pouvons dès lors bien attester que l'EPS est effectivement la matière où le plaisir est le plus souvent supérieur au sentiment de compétence, pour ces élèves-là. Cela se vérifie dans 38% des cas, alors qu'il n'y a en moyenne que 22,7% de résultats positifs (où le plaisir est supérieur au sentiment de compétence).

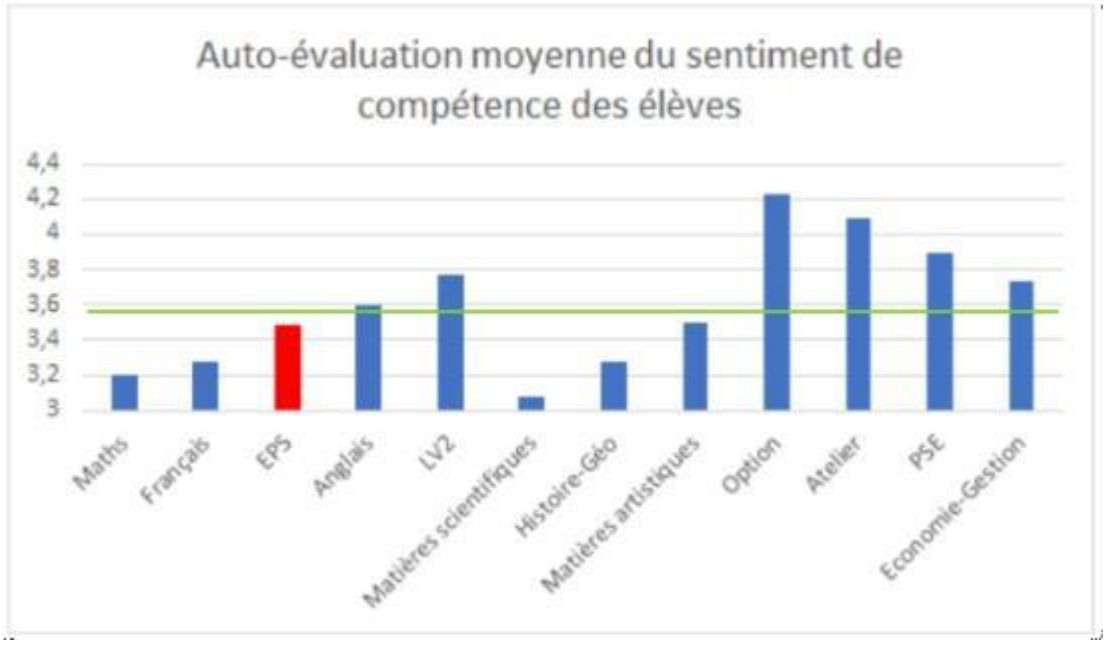
1.3.3. Le cas particulier de l'EPS

Qu'est-ce qui explique alors cet écart si particulier en EPS, entre un plaisir accru et un sentiment de compétence relativement faible ? Nous émettons pour cela deux hypothèses. Premièrement, l'EPS est peut-être une matière qui provoque intrinsèquement davantage de plaisir chez les élèves. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elle soit basée sur le mouvement, permettant donc aux élèves de se dépenser et de bouger. C'est ce qui provoquerait chez eux un sentiment de liberté et donc de plaisir. Deuxièmement, peut-être que l'EPS est à l'inverse une matière où les élèves se sentent globalement moins compétents.

Afin de vérifier nos deux hypothèses, nous avons examiné les notes que se sont attribuées les élèves en ce qui concerne leur sentiment de compétence et leur plaisir. Voici premièrement l'auto-évaluation moyenne du plaisir des élèves dans les différentes matières :



La moyenne du plaisir des élèves toutes disciplines confondues est de 3,47. Or, l'EPS obtient un score de 3,84 et se place en 4ème position des matières les plus plaisantes pour les élèves derrière les options, la PSE et la LV2. Notre première hypothèse se vérifie donc car l'EPS est effectivement plus plaisante que la moyenne des matières pour les élèves. Néanmoins, puisque l'EPS n'obtient que la 4ème place en ce qui concerne le plaisir ressenti par les élèves, cela ne permet donc pas exclusivement d'expliquer pourquoi l'écart plaisir - sentiment de compétence est le plus élevé des matières scolaires. Il s'agit donc d'observer de même les scores de sentiment de compétence dont voici le graphique :



La moyenne de ce score de sentiment de compétence est de 3,59. Or, l'EPS se situe cette fois-ci sous la moyenne car elle obtient un score de 3,48. De plus, l'EPS se place en 7ème position parmi les 12 disciplines scolaires. Il y a donc réellement une problématique soulevée en EPS, au regard du sentiment de compétence. Cela nous permet donc de vérifier également notre deuxième hypothèse, puisque les élèves se sentent globalement moins compétents en EPS que dans la plupart des autres matières.

Mais alors, qu'est-ce qui explique ce décalage « plaisir des élèves élevé mais sentiment de compétence faible » en EPS ? Nous avons montré, dans un premier temps, que pour la plupart des élèves, plaisir et sentiment de compétence

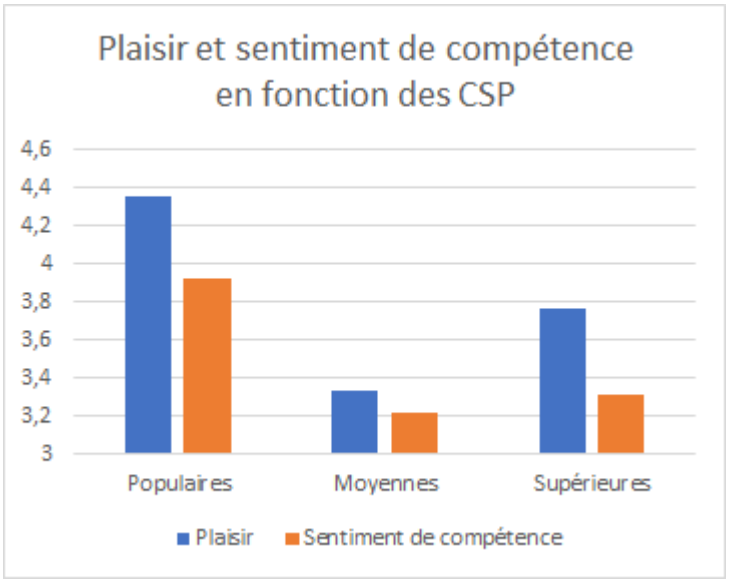
étaient plutôt liés dans la mesure où l'on retrouvait des écarts nuls en majorité, toutes matières confondues. Cependant, nous avons souligné le fait que l'EPS est la seule discipline qui combine à la fois un score élevé de plaisir (3,84/5 par rapport à une moyenne se situant à 3,47/5), et un score faible concernant le sentiment de compétence (3,48/5 en comparaison d'une moyenne des disciplines scolaires à 3,59/5).

Pour tenter d'expliquer ce phénomène, nous savons par expérience que l'EPS est souvent une matière où les élèves sont mieux notés que dans les autres matières dites académiques, en reprenant les données de Boucard et Rousteau exposées dans leur mémoire (Boucard & Rousteau, 2019). Par conséquent, le sentiment de compétence faible de la part des élèves proviendrait d'une autre raison.

1.3.4. L'analyse des catégories socio-professionnelles des élèves

Pour tenter de comprendre ce phénomène de différence entre plaisir et sentiment de compétence en EPS, nous avons analysé les questionnaires au regard d'un nouvel indicateur : les catégories socio-professionnelles des parents des élèves. Autrement dit, nous avons analysé l'écart entre plaisir et sentiment de compétence des élèves en fonction de leur origine sociale. Les catégories socio-professionnelles (CSP) ont été classées en trois ensembles pour simplifier la lecture de cet indicateur, à la suite du Centre d'observation de la société : les catégories socio-professionnelles populaires, regroupant les métiers manuels, commerciaux, liés à la petite enfance, etc... ; les catégories socio-professionnelles moyennes, correspondant aux professions situées entre les catégories supérieures qui décident et les catégories populaires qui exécutent, et regroupant les métiers de l'informatique, de l'immobilier, etc... ; et les catégories socio-professionnelles supérieures regroupant les métiers de décision (enseignement, ingénierie, cadres, etc.) (Guéry, 2019). Les résultats extraits de ces données sont jugés significatifs car les différences entre le plaisir éprouvé et le sentiment de compétence ressenti en EPS sont importantes entre les catégories socio-professionnelles des élèves.

En analysant le plaisir éprouvé par les élèves en EPS, nous remarquons que celui-ci est bien plus élevé chez les élèves d'origine socio-professionnelle populaire. Ce score de plaisir atteint de fait 4,35, ce qui correspond à plus d'un point du score de plaisir des élèves d'origine socio-professionnelle moyenne,celui-ci étant de 3,33. Le score de plaisir des élèves d'origine socio- professionnelle supérieure est quant à lui de 3,76. Ce même ordre de classement se retrouve sur les scores de sentiment de compétence puisque les élèves issus de CSP populaires obtiennent un score de 3,92, ceux de CSP supérieures de 3,30 et ceux de CSP moyennes de 3,22. Nous pouvons donc remarquer que ces résultats confirment une tendance à relier plaisir et sentiment de compétence en EPS. En effet, pour chaque catégorie socio-professionnelle, l'écart entre plaisir éprouvé et sentiment de compétence ressenti par l'élève en EPS est toujours positif, c'est-à-dire que le plaisir est toujours supérieur au sentiment de compétence. De plus, cet écart est sensiblement équivalent quelle que soit l'origine socio-professionnelle : il est de 0,43 pour les CSP populaires, de 0,11pour les CSP moyennes, et de 0,46 pour les CSP supérieures. Le lien entre plaisir et sentiment de compétence semble donc se vérifier pour tous les élèves.



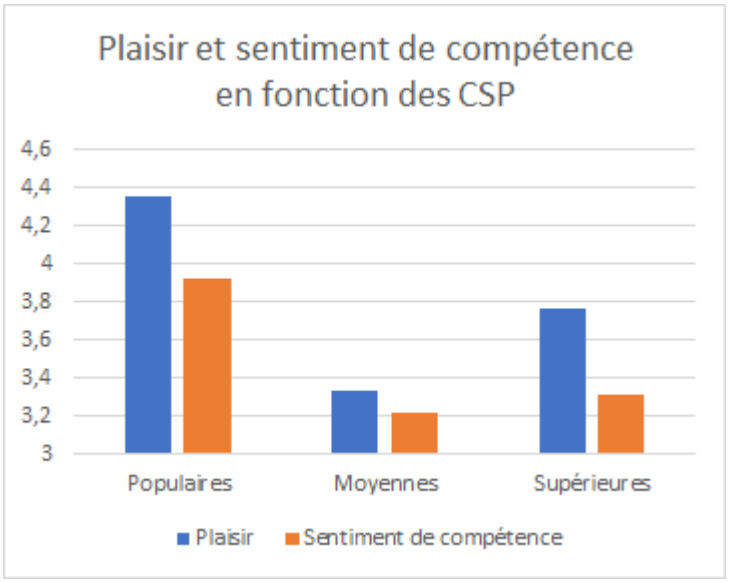
La différence entre les catégories socio-professionnelles, est significative et donc importante à analyser pour notre étude. Il semblerait que l'origine socio-professionnelle des élèves joue un rôle sur leur plaisir et leur sentiment de compétence en EPS. Nous pouvons ici émettre plusieurs hypothèses. Tout d'abord la question de la valorisation des élèves d'origine populaire en EPS, davantage que dans les matières plus académiques, se pose légitimement.

Rappelons que Boucard et Rousteau ont développé dans leur mémoire que si les élèves en difficulté scolaire et/ou sociale obtenaient de meilleurs résultats en EPS par rapport aux autres disciplines, plus académiques, cette évolution se remarquait tout autant pour les élèves d'origine socio-professionnelle favorisée (Boucard & Rousteau, 2019). Cela se vérifie presque en totalité dans notre étude, où le score de plaisir pour les élèves issus de CSP populaires toutes disciplines confondues s'élève à 3,38 (versus 4,35 en EPS), pour les CSP moyennes, le score de plaisir scolaire est de 3,11 (versus 3,33 en EPS), et pour les CSP supérieures, le score de plaisir généralisé est de 3,58 (versus 3,76 en EPS). Si les résultats de notre étude ne respectent pas exactement une étude quantitative plus large, ils s'alignent toutefois sur la tendance dégagée par les autrices pré-citées. L'hypothèse de la revalorisation des CSP populaires spécifiquement en EPS ne permet donc pas d'expliquer ce clivage entre élèves de CSP populaires et supérieures.

Nous pouvons également remarquer, à l'étude des scores de plaisir et de sentiment de compétence des élèves à l'école, toutes disciplines confondues, un écart significatif concernant les scores de sentiment de compétence. Cet écart se fait en faveur des élèves issus de CSP populaires, à l'instar des résultats montrés précédemment en EPS. De fait, les élèves issus de CSP supérieures obtiennent un score de sentiment de compétence de 3,48 alors que les CSP populaires se situent à 3,53 pour ce même score.

L'étude globale permet aussi de montrer que si les élèves d'origine socio-professionnelle populaire obtiennent un score de sentiment de compétence plus élevé que le score de plaisir (3,53 de sentiment de compétence contre 3,38 de plaisir), la tendance est l'inverse pour les élèves issus des CSP supérieures qui obtiennent un score de sentiment de compétence plus faible que le score de plaisir (3,48 de sentiment de compétence contre 3,59 de plaisir). Ces résultats sont surprenants et contre-intuitifs par rapport au postulat que la culture des classes sociales favorisées est celle valorisée à l'école. *A contrario*, cela conforte une hypothèse de revalorisation des élèves d'origine sociale défavorisée, qui se sentiraient dès lors plus compétents à l'école. En ce sens, ce constat laisse envisager une nouvelle hypothèse liée à la comparaison sociale des élèves entre

eux. En effet, alors que les élèves d'origine sociale favorisée réussissent mieux en terme de résultats scolaires, ils se sentent moins compétents que les élèves d'origine défavorisée qui eux réussissent statistiquement moins en terme de résultats scolaires. Ainsi, si les élèves issus de CSP populaires se sentent globalement compétents à l'école (3,53), c'est peut-être qu'ils sont valorisés à l'oral par les professeurs, et les élèves issus de CSP favorisées le seraient moins, malgré leurs meilleurs résultats bruts. Il y aurait donc une comparaison entre les élèves, ceux d'origine favorisés se sentant moins valorisés publiquement par les enseignants que leurs pairs d'origine socio-professionnelle défavorisée, et alors moins compétents scolairement.



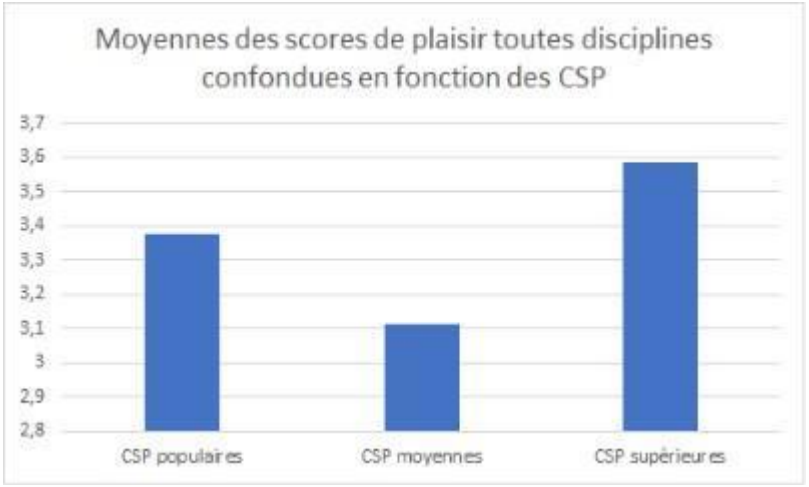
Enfin, ces résultats peuvent mener à une dernière hypothèse liée au rapport au savoir entretenu par les élèves. Les élèves d'origine socio-professionnelle populaire, ayant un rapport au savoir dégradé et déconnecté de leurs préoccupations quotidiennes selon Allain (Allain, 2011), peuvent ne pas mesurer les attentes scolaires à la bonne hauteur, et alors contester leurs résultats scolaires. Les stratégies d'auto-handicap prennent tout leur sens ici : les élèves se pensent compétents mais ne veulent pas montrer leur échec possible, ils choisissent donc des options trop difficiles pour tout le monde, où il n'est pas surprenant d'échouer. Les élèves d'origine socio-professionnelle favorisée, entretenant un rapport au savoir contextualisé, sauraient mesurer les attentes scolaires et s'y sentir compétents grâce à la validation par leurs résultats scolaires.

Concernant la différence de plaisir éprouvé en EPS, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves d'origine sociale défavorisée, pratiquant moins d'activités physiques et sportives à l'extérieur de l'école selon le rapport du Centre de Ressources Politiques de la ville de Paris (Pôle Ressources Paris, 2019), sont davantage attirés par la pratique en EPS, et y prennent davantage de plaisir que les élèves d'origines sociales moyenne et supérieure.

Il est enfin intéressant de se pencher sur la différence de sentiment de compétence ressenti entre les élèves d'origines socio-professionnelles populaire et supérieure. L'écart entre le plaisir éprouvé et le sentiment de compétence en EPS étant stable entre ces deux CSP, la différence de scores en faveur des catégories socio-professionnelles populaires est interpellant. Pourquoi les élèves d'origine favorisée se sentirait moins compétents que les élèves d'origine populaire en EPS, alors même que nous avons dit qu'ils pratiquaient davantage d'activités physiques et sportives extra-scolaire ? De quel type d'activité physique et sportive extra-scolaire parlons-nous ? Si les élèves d'origine populaire, selon le rapport cité précédemment, pratiquent davantage de manière « libre », c'est-à-dire sans le cadre rigide d'un club ou de compétitions normées, les élèves issus de CSP supérieures sont au contraire davantage inscrits en compétition. Nous émettons alors l'hypothèse selon laquelle le moindre sentiment de compétence éprouvé par les élèves d'origine sociale supérieure s'explique par leur référence compétitive stricte, aussi bien en club sportif que dans le cadre de l'EPS.

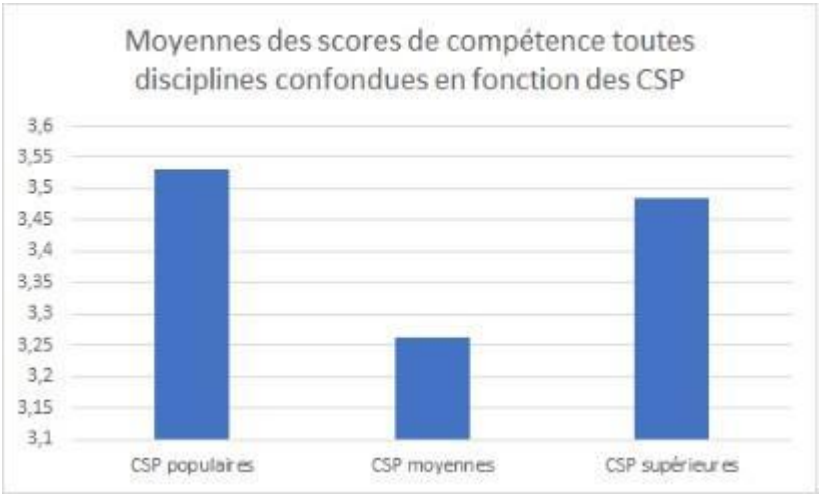
En faisant le lien entre les résultats précédents concernant principalement l'EPS et les graphiques suivants, se rapportant aux scores des élèves en fonction de leur origine socio-professionnelle, toutes disciplines scolaires confondues, nous comprenons que l'EPS est finalement globalement dans la lignée des autres disciplines. Effectivement, nous pouvons attester que les élèves issus de la catégorie socio-professionnelle moyenne ont un score de plaisir et un score de sentiment compétence plus faibles que les élèves des deux autres catégories sociales. Cependant, on retrouve un score de compétence plus élevé que le score de plaisir chez les élèves issus de la CSP populaire (3,53 de sentiment de compétence contre 3,38 de plaisir). Cela va cette fois-ci à l'encontre des résultats obtenus en EPS puisque le score de plaisir y est plus important. En ce sens, nous

faisons l'hypothèse d'une discipline plus plaisante pour les élèves car leur permettant de bouger, de se dépenser et d'avoir un contact social de manière plus approfondie que dans n'importe quelle autre matière, du fait du décloisonnement spatio-temporel de la leçon. Le sentiment de compétence augmenterait alors de manière moins significative puisque la référence à la performance, au champ sportif ne permettrait pas à tous de se sentir compétent. Il est à noter tout de même que pour les élèves d'origine socio-professionnelle moyenne, c'est aussi le score de compétence qui est plus élevé que le score de plaisir toutes disciplines confondues (3,26 de sentiment de compétence contre 3,11 de plaisir). Ce qui est encore une fois l'inverse en EPS.



Néanmoins, si nous observons les résultats des élèves issus des CSP supérieures, nous observons davantage de plaisir que de compétence toutes disciplines confondues (3,59 de plaisir contre 3,49 de sentiment de compétence). Ces résultats sont donc alignés avec ce que l'on retrouve en EPS. Mais pourquoi les CSP supérieures sont-elles les seules à obtenir ce type de résultat toutes disciplines confondues ? En ce sens, nous faisons l'hypothèse d'un système éducatif plus plaisant pour les élèves des CSP supérieures dans la mesure où l'éducation qu'ils reçoivent à la maison se rapproche grandement de celle vécue à l'école. Les élèves de CSP supérieures auraient ainsi davantage acquis les codes de l'école par rapport aux autres élèves, ce qui leur permet de mieux s'y épanouir. Effectivement, les élèves de CSP supérieures obtiennent des résultats plus importants relatifs au score de plaisir par rapport aux autres CSP (3,59 pour les

CSP supérieures contre 3,38 pour les CSP populaires et 3,11 pour les CSP moyennes).



1.3.5. L'hypothèse finale des questionnaires écrits

La problématique qui émerge alors est la suivante : en tentant de faire le lien entre plaisir et compétence en EPS, nous avons démontré un décalage spécifique à l'EPS entre ces deux notions chez nos élèves. En effet, l'écart entre plaisir et compétence en EPS est unique dans la mesure où c'est la seule discipline qui a obtenu aussi bien un score de plaisir plus important que la moyenne qu'un score de sentiment de compétence plus faible que la moyenne des matières scolaires. Pour autant, les résultats des élèves (en termes de notes et/ou de compétences) sont en pratique généralement plus élevés que dans la plupart des matières. Qu'est-ce qui explique donc cet écart entre auto-évaluation de leur compétence par les élèves et évaluation de l'enseignant ? En ce sens, nous faisons l'hypothèse que la référence techniciste et performative du haut-niveau est encore très ancrée chez nos élèves quand ils font l'auto-évaluation de leur compétence en EPS, tandis qu'elle tend à s'amenuir dans l'évaluation de l'enseignant pour laisser apparaître d'autres acquisitions d'après Attali et Saint-Martin, relevant principalement des progrès moteurs, méthodologiques et sociaux de l'élève (Attali & Saint-Martin, 2010). Ceci expliquerait alors un décalage entre sentiment de compétence des élèves et compétence réelle en EPS, traduisant par là même un décalage entre le plaisir et le sentiment de compétence qu'on ne retrouve pas ailleurs dans le système éducatif.

C’est ce que nous tentons de montrer à travers des entretiens réalisés auprès d’élèves dont les profils sont bien spécifiques.

2. Étude qualitative : les entretiens

2.1. Qui sont les élèves sélectionnés pour passer un entretien ?

L’objectif de notre analyse statistique était de faire ressortir des profils particuliers au sein de l’ensemble des élèves interrogés par notre questionnaire, afin de les interviewer.

Pour cela, nous nous sommes appuyés essentiellement sur l’écart entre plaisir et sentiment de compétence (et non pas l’inverse, afin de normaliser nos valeurs). Dans notre échantillon, ce différentiel est le plus souvent nul, c’est-à-dire que, pour la plupart des élèves interrogés, le plaisir et le sentiment de compétence sont fortement reliés. Nous cherchons donc à interroger au moins un élève ayant indiqué un écart nul entre plaisir et sentiment de compétence en EPS. Nous faisons le choix de sélectionner un élève qui s’est auto-évalué à 4/5, en score de plaisir et de sentiment de compétence, puisque la moyenne des scores en EPS est plus proche de 4 que de 3. Six élèves sont dans ce cas.

Dans la même logique, afin de représenter les statistiques de notre échantillon, nous interrogerons également un.e élève ayant indiqué des scores au plus proches des moyennes de plaisir en EPS (qui est de 3,84) donc un score personnel de plaisir à 4/5, et de sentiment de compétence en EPS (moyenne se situant à 3,48) donc un score personnel de sentiment de compétence de 3/4. Sept élèves correspondent aux caractéristiques recherchées ici.

Par la suite, nous nous sommes intéressés aux différentiels entre plaisir et sentiment de compétence sortant de la moyenne, vers les réponses les plus extrêmes des élèves. A la lecture des résultats, nous remarquons que l’extrême positif se situe à 2, c’est-à-dire que le plaisir a deux points de plus que le sentiment de compétence. Trois élèves sont dans ce cas-là, répondant parfaitement à notre hypothèse de départ, alliant un score de plaisir très élevée (5/5) et un score de sentiment de compétence plus faible (3/5). A contrario,

l'extrême négatif se situe à -3, ce qui signifie que pour cet élève-là -puisqu'il est seul dans ce cas-, le plaisir a trois points de moins que le sentiment de compétence en EPS. L'entretien avec cet élève-là sera incontournable puisque ses résultats vont à l'encontre de nos hypothèses, arguant que le déficit de sentiment de compétence s'expliquerait par une comparaison au sport de haut niveau. Au-delà de ce cas très particulier, nous souhaitons interroger également un élève ayant un différentiel de -1. De fait, la lecture de l'ensemble des résultats de l'élève à -3 montre une tendance au déplaisir à l'école, et ce quelle que soit la matière sujette, le score de plaisir se limitant à la seule note de 2/5. Nous faisons ici l'hypothèse que le questionnaire a été rempli de manière hâtive et désintéressée, sans réelle prise de position de l'élève concerné. Autrement dit, nous souhaitons davantage nous entretenir avec un élève dont le plaisir en EPS est plutôt moyen et donc le sentiment de compétence est élevé. Les élèves ayant renseigné un différentiel négatif de valeur -1, avec un score plaisir à 3/5 et un score sentiment de compétence à 4/5, sont au nombre de 3.

Finalement, c'est un total de 20 élèves qui peuvent être retenus pour nos entretiens. Néanmoins, il nous sera impossible de mener à bien ces 20 entretiens. L'objectif est alors de sélectionner un élève pour chacun des profils décrit précédemment. Pour sélectionner l'élève à interroger, dans les cas où plusieurs profils répondaient au même profil, nous avons sélectionné l'élève qui nous semblait le plus sérieux et le plus apte à suivre un entretien, c'est-à-dire un élève capable de discuter quelques minutes avec un adulte et qui serait capable de réfléchir sérieusement à certaines questions. De fait, nous connaissons bien les élèves interrogés, et nous mènerons l'entretien seul avec ces élèves au cas par cas, afin qu'ils soient en confiance.

De plus, pour obtenir des réponses variées et spécifiques à nos cas typiques, nous avons fait le choix de sélectionner deux élèves en lycée professionnel et trois élèves en collège : deux élèves de 5ème et un élève de 4ème. Tous ces élèves appartiennent à des classes différentes. Enfin, nous décidons d'être au plus proche de la parité en interrogeant deux jeunes filles et trois jeunes garçons.

Finalement, voici le tableau récapitulatif des élèves choisis pour nos entretiens en relation avec leur profil.

NOM Prénom	Classe	Différentiel	Compétence	Plaisir
B. Léo	4ème F	+2	3	5
C. Manon	2nde Bois	+1	3	4
P. Zia	5ème C	0	4	4
V. Loïc	5ème B	-1	4	3
B. Ilan	2nde MEI	-3	5	2

2.2. Méthodologie de passation de l'entretien

Suite à cette première étape du recueil de données auprès de nos élèves par le biais du questionnaire, nous avons voulu comprendre les raisons ayant poussé certains élèves à s'auto-évaluer à tel ou tel niveau. Néanmoins, notre étude ne se veut pas globalisée, c'est-à-dire quantitative, du fait de la taille de notre échantillon de départ, relativement limitée. De même, les entretiens ont concerné un ensemble de cinq élèves. Nous nous sommes donc penchés sur la spécificité de ces cas typiques, pour comprendre leurs raisons propres face à ce questionnaire, et non pour en tirer une généralité applicable dans un autre contexte à d'autres élèves.

Pour mener les entretiens, nous avons sélectionné cinq élèves dont les profils sont typiques ou atypiques à travers le questionnaire, afin de comprendre leurs motivations à s'attribuer ces scores, en termes de plaisir et de sentiment de compétence en EPS.

Nous souhaitions obtenir un échantillon de réponses intéressant, c'est-à-dire varié du point de vue des écarts entre les scores de plaisir et de sentiment de compétence en EPS. Pour cela, nous avons tout d'abord repéré un élève dont le

profil répond à notre hypothèse de départ, Zia, élève de 5ème. De fait, à la lecture de son questionnaire, la différence entre plaisir et sentiment de compétence est nulle puisqu'elle s'est attribuée une note de 4/5 que ce soit concernant le plaisir pris et son sentiment de compétence en EPS. Ensuite, nous avons repéré deux élèves qui correspondent à notre état des lieux statistique réel : Manon, élève de 2nde dans la filière Bois, et Léo, en classe de 4ème, éprouvent davantage de plaisir en EPS qu'ils ne s'y sentent compétents. Enfin, nous avons remarqué deux élèves, Loïc en 4ème et Ilan en 2nde Maintenance des Équipements Industriels, qui présentent une tendance inverse à celle statistiquement majoritaire au sein de notre échantillon, à savoir un sentiment de compétence plus élevé que le plaisir ressenti en EPS.

Pour conduire l'entretien avec ces élèves-là, nous avons procédé par étapes, notre but étant de faire verbaliser par chacun des interviewés les raisons de ses choix de notation. Pour arriver à faire parler au maximum les élèves de leurs ressentis personnels, nous nous sommes principalement appuyés sur des questions ouvertes. En effet, selon le cours d'action de Theureau, les entretiens d'auto-confrontation doivent permettre aux sujets interrogés de se plonger dans le vécu de la situation afin de faire remonter les pensées qu'ils ont pu avoir, les centres d'attention qui ont fait sens pour le sujet dans l'action décrite (Theureau, 2006). Allant vers le même objectif, à savoir obtenir un maximum d'informations relatives aux émotions, aux sensations et aux ressentis des élèves, nous nous sommes appuyés sur cette même méthode. Ainsi, la conception de notre questionnaire a repoussé au plus loin les questions dites « fermées », se caractérisant notamment par une accroche par la formule « est-ce que ». Nous nous sommes donc davantage focalisés sur le processus ayant permis aux sujets de répondre qu'au résultat de leurs pensées. De plus, cette méthode limite des réponses impersonnelles et dont le sujet ne serait pas à l'origine, mais qu'il acquiescerait par une forme de timidité face à son enseignant. Néanmoins, cette intention, si elle peut se rectifier à l'écrit pour produire une base d'entretien claire et ouverte, est difficile à maîtriser dans le vif de l'action. Elle demande en effet un réel entraînement afin de pouvoir réagir aux réponses du sujet questionné tout en lui laissant la place de s'exprimer librement. Dans nos entretiens, nous avons tenté de mettre en œuvre ce principe, malheureusement sans un succès continu.

Pour autant, malgré nos quelques questions fermées du type « Est-ce que... », les élèves sélectionnés étant réellement volontaires pour cet entretien, cela n'a pas posé de problème lié à leur timidité. De fait, l'ensemble des interviewés a toujours cherché à justifier leurs positions pour expliciter leurs pensées.

Notre entretien s'organise en trois grandes phases. Tout d'abord, après un temps de contextualisation du questionnaire et de l'entretien dans un cadre de recherche universitaire, le questionnaire rempli par l'élève quelques mois auparavant lui est rappelé, sous la forme des scores qu'il.elle a indiqué concernant l'EPS. Lors de cette première étape, l'élève est invité.e à expliciter le pourquoi des scores de plaisir et de sentiment de compétence en EPS, sans autre forme de suggestion ou de guidage. Dans un second temps, l'enseignant « intervieweur » demande à l'élève de réfléchir aux liens qu'il peut y avoir entre son plaisir et son sentiment de compétence en EPS, de manière très concrète. Ce lien est questionné aussi bien dans un sens (l'influence du plaisir sur le sentiment de compétence) que dans l'autre (l'influence du sentiment de compétence sur le plaisir en EPS). Enfin, le rapport aux notes administratives de l'élève est questionné. L'enseignant cherche alors à savoir de quelle manière les notes en EPS sont perçues dans l'auto-évaluation de l'élève, autant du point de vue du plaisir que du sentiment de compétence.

En pratique, ce sont seulement trois entretiens sur les cinq envisagés que nous avons pu mener à terme pour plusieurs raisons. Une raison sanitaire d'abord nous a limité dans le temps et empêchés de questionner Zia, élève de 5ème. Une raison éthique ensuite, puisque Ilan, élève de 2nde MEI n'a pas souhaité participer à cet entretien, et que, dans la logique de participation libre et volontaire, nous n'avons pas voulu le forcer à partager des ressentis qu'il voulait conserver, moyennant quoi cet entretien aurait sûrement été « faussé » et « irréel ». Cela étant, nos trois entretiens conservent nos observations et désirs initiaux. En effet, Manon et Léo éprouvent, à la lecture de leurs questionnaires écrits, davantage de plaisir que de sentiment de compétence en EPS, tandis que Loïc se situe dans la situation inverse, ayant noté plus favorablement son sentiment de compétence que son plaisir en EPS.

2.3. L'entretien

Nous présentons ici notre guide de l'entretien oral proposé aux cinq élèves sélectionnés. Ce guide nous a permis de nous recentrer sur le cœur de notre sujet en orientant nos questions face aux élèves.

Bonjour [NOM ELEVE], nous te proposons un entretien pour en savoir plus sur les raisons qui t'ont poussé.e à répondre comme tu l'as fait à notre questionnaire sur ton plaisir et ton sentiment de compétence dans les différentes matières. Aujourd'hui nous allons vraiment nous concentrer sur l'EPS. Nous t'avons sélectionné parmi les autres parce que nous avons trouvé que tu avais un profil particulièrement intéressant dans tes réponses à l'écrit. Nous allons te poser quelques questions pour que tu nous expliques pourquoi tu as répondu ceci.

Tu as le droit de dire tout ce que tu veux, rien ne sera retenu et répété en dehors du contexte de notre recherche universitaire. Nous allons enregistrer cet entretien mais l'enregistrement vocal ne sera communiqué à personne en dehors de ce cadre universitaire. Donc sens-toi libre de t'exprimer comme tu le sens. Pour chaque question, l'objectif est que tu répondes un maximum de choses, que tu dises tout ce qui te passe par la tête, parce qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce sont tes réponses. Tu n'es pas obligé.e de répondre rapidement, s'il te faut du temps pour réfléchir, tu auras tout le temps que tu voudras et nous serons là pour t'aider au cas où.

1. Pour en revenir à ton questionnaire d'abord, pourquoi avoir auto-évalué ta compétence en EPS à [NOTE Auto-Evaluation Sentiment de Compétence] ?

2. Et maintenant, pourquoi avoir auto-évalué ton plaisir en EPS à [Note Auto-Evaluation Plaisir] ?

3. Comment est-ce que le plaisir que tu éprouves en EPS peut jouer sur ton sentiment de compétence ? Dans quel sens (positif ou négatif) ?

4. Inversement, est-ce que ton sentiment de compétence en EPS peut jouer sur ton plaisir ? Comment ?

5. Maintenant, nous allons aborder ton bilan des évaluations en EPS. Il ne s'agit pas de dire si c'est bien ou pas bien. C'est simplement pour que tu te situes de manière autonome. Comment juges-tu tes notes (lycée)/ compétences Pronote (collège) ? Plutôt dans le vert, jaune, vert foncé, rouge ? Si on notait sur cinq, à quel chiffre de 1 à 5 tu les rapporterais (tes notes) ? Pourquoi ?

6. Qu'est-ce que tu as pris en compte pour auto-évaluer ta compétence en EPS dans le questionnaire ? *Comment est-ce que tu te situes, quels critères, comparaison à la moyenne, aux autres ?*

7. Tes notes ? d'autres choses qui ont pesé dans la balance, qui ont compté dans ton auto-évaluation ?

8. SINON, dans ce cas qu'est-ce que tu as pris en compte pour évaluer ta compétence ?

- Ensuite, le reste de l'entretien est guidé par les indications que nous donne l'élève…

2.4. Analyse des entretiens

Suite à la tenue de nos trois entretiens avec Manon, Loïc et Léo, nous avons estimé pouvoir en retirer des résultats significatifs. Ce sont ces résultats que nous présentons ici.

En premier lieu nous avons questionné les élèves sur la manière avec laquelle ils avaient auto-évalué leur compétence en EPS. Notre question, volontairement très large et ouverte, a permis aux trois élèves de dégager quelques éléments. Les deux collégiens, Léo et Loïc ont tout de suite cherché à parler de leurs capacités physiques, Léo décrit d'ailleurs « ça s'est joué sur mon physique ». Loïc, quant à lui, précise que l'endurance n'est pas son point fort mais qu'il se trouve plutôt compétent en ce qui concerne la musculature (« musculairement ça le fait »), la santé (« mon cardio c'était vraiment ça ») ainsi que l'esprit d'équipe (« l'esprit d'équipe ça peut le faire »). Léo va légèrement plus loin en spécifiant que même s'il ne se sent pas très à l'aise physiquement, il

« essaye de se donner à fond pour progresser ». La troisième élève, Manon, lie directement la compétence en EPS avec le niveau sportif. En effet, elle ne se sent pas « hyper forte en sport ». Néanmoins, elle précise qu'elle parvient quand même à s'adapter (« je suis pas hyper hyper forte en sport quoi donc voilà j'ai pas mis 5, mais après, je pense que ça va, j'arrive quand même à m'adapter »). On retrouve donc ici un nouvel élément à relier au score de compétence qui est la capacité d'adaptation, qui s'ajoute à la capacité de se dépasser, de faire des efforts, comme l'a précisé Léo.

Il s'agissait ensuite de questionner les élèves sur la manière d'auto-évaluer leur plaisir en EPS. À cette question Loïc et Manon citent le goût plus ou moins prononcé pour des activités précises (Manon : « il y a certains sports que j'aime plus que d'autres, du coup bah.. Mais après sinon la plupart ça me plaît, après il y en a que j'aime plus et il y en a que j'aime moins » ; et Loïc « Surtout selon la matière, l'activité »). Celui-ci influe directement sur le plaisir qu'ils éprouvent en EPS. Dans ce sens Manon dit : « il y a certains sports que j'aime plus que d'autres ». De son côté Loïc précise par exemple que les sports d'endurance ne sont pas ceux qu'il préfère parce que son « cardio, c'est vraiment pas ça ». Léo ne s'arrête pas aux différentes activités proposées mais préfère parler plus globalement de l'EPS en précisant que c'est une matière scolaire dans laquelle il aime bien se donner à fond pour progresser et pour « voir ses scores augmenter ».

La poursuite de notre questionnement lors de l'entretien s'organisait autour de l'action du plaisir sur le sentiment de compétence, mais aussi inversement. Les trois élèves interrogés se sont rejoints en ce qui concerne leurs réponses. Ils ont tous trois décrit qu'un manque de plaisir entraînerait un manque de motivation et ne permettrait pas de se « donner à fond », et inversement (Léo : « parce que si j'étais pas motivé à faire de l'EPS je ne me donnerai jamais à fond, non non franchement ça joue sur mes compétences je pense » ; Loïc « si on l'aime pas trop bah on sait déjà on va pas trop se donner » ; et Manon « Vu que j'aimerai plus, bah du coup je pense que je serai plus compétente »). Nous rejoignons donc ici un élément permettant d'évaluer le sentiment de compétence qu'est la capacité à faire des efforts, de se dépasser. Inversement ensuite, Manon détaille qu'en

étant davantage compétente en EPS, elle se positionnerait plus élevé en terme de sentiment de compétence (« si du coup je me sens plus compétente dedans, oui du coup je vais me mettre plus élevée [sur la note] »). C'est un signe que cette capacité à effectuer des efforts est fortement liée à la fois au sentiment de compétence mais aussi au plaisir éprouvé. Grâce à ce surplus de compétence, Léo précise qu'il en profiterait pour « partager comment il fait » aux autres élèves de la classe. Cette possibilité d'altruisme est donc quelque part en lien avec le plaisir éprouvé dans la matière, le plaisir du partage. Toujours chez Léo, être très compétent en EPS lui permettrait de « s'éclater », ce qui signifie explicitement que cela lui permettrait d'éprouver davantage de plaisir. Pour Loïc, le plaisir impacte directement la quantité d'engagement et par là le plaisir éprouvé en EPS « si on l'aime pas trop bah on sait déjà on va pas trop se donner quoi ».

Nous avons ensuite cherché à construire un lien entre ce sentiment de compétence et le bilan d'évaluation (sous forme de notes au lycée ou de compétences au collège). Pour cela, nous avons dans un premier temps cherché à chiffrer de 1 à 5 (à la manière du questionnaire distribué en début d'année) ce bilan d'évaluation. Nos élèves de collèges se sont plutôt accordés sur l'échelle liée aux différentes couleurs de compétences. Le vert foncé s'apparentait à un 5, le vert clair à un 4, le jaune à un 3 et le rouge entre 1 et 2. De cette manière Léo qui se voyait généralement entre les deux teintes de vert hésitait à chiffrer son bilan d'évaluation entre 4 et 5 (« Pour moi le vert c'est plus du 3 et le vert foncé c'est bah c'est 5 quoi mais enfin le vert ce serait plus du 4 »), soit peu en décalage avec son sentiment de compétence en EPS puisque celui-ci était de 4. Loïc, selon lui plus mitigé dans son bilan d'évaluation en fonction des activités proposées, se situait en moyenne entre le vert et le jaune, même si le jaune paraissait plus fréquent pour lui, puisqu'il hésite sur trois activités différentes toujours avec le jaune (« Entre le vert et le jaune », « entre jaune et rouge », « Entre jaune et vert »). De cette manière, il s'est attribué un 3, légèrement différent du 4 qu'il s'était fixé lors de son auto-évaluation. Enfin Manon, en s'appuyant sur ses notes d'EPS, s'est attribuée un 3/5, donc clairement proche de son auto-évaluation. En ce sens, nous avons l'impression que les élèves ont plutôt pris en compte leurs évaluations d'EPS pour établir leur score de compétence dans le questionnaire.

Cependant, il n'en est rien puisque lorsqu'on les interrogeait sur la prise en compte de ce bilan d'évaluation lors du remplissage du questionnaire, les trois élèves ont répondu qu'ils n'avaient pas du tout pris cela en compte. Léo a précisé : « c'est plus par rapport à moi, enfin à ce que je pense de moi ». Signe qu'une bonne ou une mauvaise évaluation en EPS n'aurait pas influé sur le sentiment de compétence de ces élèves. Manon n'y fait pour sa part pas davantage référence que Léo. Pourtant, Loïc affirme de son côté que les compétences évaluées jouent un rôle important dans son engagement et son plaisir dans les différentes activités en EPS (« c'est surtout les compétences de couleur qui faisaient un peu le jeu sur selon comment j'aimais ça »).

En toute logique, notre entretien revenait alors avec plus de précisions sur ce qui avait été vraiment pris en compte dans ce sentiment de compétence. Manon a tout de suite cité un « niveau plutôt moyen » en sport pour expliquer sa note de 3/5, elle poursuit en expliquant que cette note reflète en réalité son positionnement dans une moyenne qu'elle se représente à partir des niveaux de la classe (« [mon niveau] était dans la moyenne, enfin il était normal »). Dès lors, on comprend que les élèves se comparent les uns aux autres afin d'établir ce score de compétence, malgré leurs différentes négations de ce postulat. Cette comparaison sociale est clairement explicite dans les paroles de Léo qui dit être « moins fort que les autres » en poursuivant par un : « globalement au niveau de la classe je suis plus 3 ». Néanmoins, Léo a légèrement réhaussé son score puisqu'il estime « se donner à fond ». Pour finir, Loïc explique déterminer ce score de compétence en fonction des activités dans lequel il se sent à l'aise. Nous sommes donc ici en présence d'une importance donnée au ressenti dans l'activité.

Enfin, à la question de la prise en compte des rôles sociaux (arbitrage, coaching, observation, etc…) dans le score de compétence, les élèves sont catégoriques. En effet, ils n'ont en aucun cas pris en compte ces rôles sociaux pour déterminer leur sentiment de compétence (Léo : « un tout petit peu mais pas beaucoup », Loïc « je n'y ai pas vraiment pensé »), ou en tout cas ne les reconnaissent pas comme tels. De fait, Loïc avance tout de même sa capacité à faire équipe dans les qualités requises en EPS (« l'esprit d'équipe ça peut le faire après je suis quand même assez timide »). Ils sont pourtant tous d'accord sur le

fait que ces rôles font partie intégrante de la leçon d'EPS (Léo : « tu peux être fort en sport mais il faut aussi être capable d'analyser le jeu »). Cela renforce encore notre idée selon laquelle la performance sportive et la comparaison sociale propres au monde du sport sont toujours prioritaires dans les représentations des élèves en EPS.

3. Les contraintes et limites de notre étude

Nous étions conscients dès le début de notre travail que la taille de l'échantillon limiterait l'impact qualitatif de notre étude. De plus, nous ne souhaitions pas présenter les résultats déjà mis en exergue par différents travaux de recherche en sociologie. C'est pourquoi nous nous sommes délibérément dirigés vers une étude quantito-qualitative, alliant une phase quantitative, mise en œuvre par nos questionnaires écrits, à une phase qualitative par les entretiens menés avec chacun des élèves sélectionnés. Nos résultats n'allaient alors pas révéler une quelconque tendance sociologique, mais davantage tenter d'expliquer pour certains cas typiques rencontrés, les motivations et les causes des comportements, actions et réflexions portant sur l'EPS et l'école. De cette double préoccupation, quantitative et qualitative, nous pouvons dégager des limites autant du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif, à chaque étape de notre avancée de recherche.

Tout d'abord, une première limite concerne l'échantillon des élèves présents dans notre étude. De fait, toutes les spécificités du second degré ne sont pas représentées, mais uniquement deux niveaux de collège et un même niveau pour deux filières différentes au lycée professionnel. En effet, nous avons réalisé notre phase quantitative au sein de nos établissements respectifs de stage, où nous n'enseignons que sur les niveaux de classe de 5ème, 4ème, 2nde et Terminale. Dans le contexte de la classe à examen où les élèves sont déjà stimulés à un degré élevé par le lycée, nous avons fait le choix d'écarter ce niveau très particulier. Le choix de n'étudier que les niveaux et plus spécifiquement que les classes pour lesquelles nous enseignions en tant que professeur d'EPS stagiaires, et de ne pas nous étendre à l'ensemble des classes de nos établissements scolaires, a été fait au vu de la faisabilité de notre étude. En effet, même si les résultats des questionnaires écrits auraient pu sans nul doute être plus précis en interrogeant un échantillon plus large et plus diversifié d'élève, nous n'aurions pas forcément obtenu de réponses satisfaisantes, dans la mesure où la passation du questionnaire aurait pu différer d'un collègue à l'autre. Les élèves auraient

également pu se sentir moins concerné par cette étude et y répondre avec moins de sincérité , menaçant le sérieux de nos résultats. La charge de travail collective nous semblait donc démesurée par rapport à la récolte des questionnaires et des résultats, qui ont de fait été concluants car significatifs. Ainsi, l'échantillon d'élèves sélectionnés ne permet objectivement pas d'obtenir un ensemble représentatif de la population scolaire dans sa globalité, notamment de par les niveaux sélectionnés. Finalement, seuls les niveaux de 5ème, 4ème, 2nde ont été l'objet de notre étude.

Nous avons également fait face, dans un versant quantitatif, à une limite géographique, puisque nous avons interrogés des élèves bien qu'issus d'établissements scolaires ayant des caractéristiques démographiques différentes, situés dans la même zone géographique et académique. Effectivement, nous avons interrogé des élèves de lycée professionnel urbain puisque de fait, le lycée professionnel François Arago se situe dans le quartier Nord de Nantes. Les collégiens interrogés conjointement sont *a contrario* scolarisés dans un collège plutôt rural, le collège Jules Ferry de Montaigu dans le Nord du département de la Vendée. De cette manière, nos établissements sont relativement spécifiques, autrement dit différents l'un de l'autre. Pour compléter notre recherche d'un point de vue quantitatif, il aurait été intéressant de nous pencher sur des collèges urbains, des lycées généraux et technologiques ou lycées professionnels ruraux, des établissements ruraux d'enseignement adaptés (EREA), etc … Encore une fois, ce travail aurait été trop fastidieux et déjà deux types d'établissements sont représentés selon deux focales : collège et lycée, urbain et rural, ce qui représente un point positif. Pour aller plus loin, nos deux établissements possèdent des caractéristiques géographiques communes puisqu'ils appartiennent tous deux à une même zone géographique bien précise. De fait, ils se situent tous les deux au sein de l'Académie de Nantes et sont positionnés à moins de 50 kilomètres l'un de l'autre. Nous savons que des politiques éducatives bien précises s'appliquent dans chaque académie, telles que la lutte contre le décrochage scolaire, ou l'inclusion de tous les élèves par exemple. Ces politiques sont souvent et logiquement basées sur la population d'élèves visée. Dans cette optique, une académie réunit une population d'élèves particulière pour laquelle une directive éducative est prise communément. Notre étude s'attache donc à observer des

résultats particulièrement liés à l'académie de Nantes et plus précisément à la région nantaise.

De plus, du point de vue qualitatif, chaque classe représente un environnement particulier, en ayant son propre fonctionnement inhérent et implicite, créé au fil de l'année sur la base des relations entre les élèves et avec les enseignants. Chacune est alors spécifique, a un comportement bien particulier qui les distingue des autres classes. Ainsi, la population scolaire entière (au sens sociologique, c'est-à-dire concernant l'origine socio-professionnelle des élèves) ne peut être associée à l'environnement unique d'une classe interrogée.

De surcroît, tous les élèves n'ont pas répondu au questionnaire dans un premier temps, seule une partie de la classe l'ayant fait sérieusement. Nous pouvons logiquement émettre l'hypothèse, et cela limite nos propos sociologiques, que les élèves ayant complété le questionnaire de manière exhaustive, sont très certainement les plus scolaires et les plus assidus des classes interrogées. Cela ne représente donc qu'une partie, plus ou moins grande, de ces classes. Il ne faut pourtant pas négliger les motivations, raisons d'agir et de penser de la seconde partie de ces classes, absente de nos résultats dès les résultats et interprétation des questionnaires écrits. La sélection de profils adéquats à nos attentes de recherche pour réaliser les entretiens s'est donc faite sur une base d'élèves d'origine sociale relativement homogène entre eux.

Nous avons ensuite choisi certains profils d'élèves, les plus spécifiques et concordant à nos différentes hypothèses, au moins à la lecture de leurs résultats écrits, afin de comprendre leurs différentes motivations en EPS, ou tout du moins la relation qu'ils peuvent tisser entre plaisir et sentiment de compétence. Sur la centaine de questionnaires remplis, nous n'avons finalement retenu que cinq profils. Sur ces cinq profils, nous n'avons pu organiser que trois entretiens, pour deux raisons différentes : premièrement parce qu'un élève sélectionné ne souhaitait plus donner suite à notre demande ; et deuxièmement, parce qu'une des quatre élèves restants n'avait pas la possibilité d'effectuer l'entretien avant le confinement, il nous était impossible ensuite d'espérer effectuer cet entretien. Ainsi, nous n'avons pas eu la possibilité d'interroger puis d'analyser l'entretien

personnel et approfondi de suffisamment d'élèves répondant à des profils divers, en liant avec nos hypothèses de recherche.

Comme nous l'avons dit, chaque classe est composée d'individus spécifiques. Pour ce qui est de la classe de la lycéenne professionnelle interrogée, celle-ci est en conséquence particulière. De fait, cette élève est issue d'une classe de 2nde « Bois », une classe constituée par l'étude des meilleurs dossiers soumis, sélectionnés parmi une large demande, à la différence du reste des filières professionnelles du lycée professionnel François Arago de Nantes. Cette élève ne représente donc qu'une petite partie des élèves de lycée professionnel, du point de vue du profil scolaire.

Pour finir, tous les résultats nous ont néanmoins permis de récolter une quantité largement suffisante d'informations quantitatives, puis qualitatives grâce aux entretiens menés. Les élèves qui ont ensuite été retenus sont des élèves dont les résultats nous paraissaient être significatifs. Notre étude reste tout de même basée sur des résultats nombreux et cohérents et sur des profils d'élèves justifiés d'un point de qualitatif.

4. Discussion

Les hypothèses soulevées comme point de départ à notre sujet de recherche peuvent dorénavant être comparées aux résultats retirés des questionnaires écrits et des entretiens oraux. Nous pouvons ainsi proposer une forme de réponse à nos hypothèses initiales et discuter notre sujet d'étude.

4.1. Première hypothèse : la référence à la sphère sportive

Notre première hypothèse, émergeant à la suite des questionnaires écrits, était que la faible note de sentiment de compétence des élèves en EPS, en moyenne 3,48, pouvait s'expliquer par une référence systématique et dominante à la sphère sportive. Par le biais des entretiens, nous avons remarqué que le niveau sportif était en effet une référence pour deux des trois élèves interviewés. De fait, Manon explique que « [son] niveau était plutôt moyen », et qu'elle n'est « pas hyper hyper forte en badminton ». Pour Léo, le sentiment de compétence en EPS dépend de l'aisance prise dans la polyvalence des sports : il faut, pour lui, « être à l'aise dans tous les sports ». Le monde sportif est donc évoqué pour ces deux élèves dans sa dimension compétitive.

Dans le même sens, l'EPS n'est pas envisagée comme une discipline homogène par les élèves, où le sentiment de compétence et le plaisir sont stables dans le temps. Ils fluctuent au contraire sur la base de l'activité réalisée et didactisée par l'enseignant, faisant là encore une référence au monde sportif. Pour Manon, le plaisir et le sentiment de compétence varient en fonction de l'activité « il y a certains sports que j'aime plus que d'autres » ; Loïc est quant à lui davantage tourné autour de ce qui fait l'essence du sport qu'il pratique en club, « le rugby », à savoir le côté collectif.

Pour autant, il est nécessaire de souligner que le monde sportif réglementé, codifié et compétitif n'est pas la seule influence pour la construction du sentiment de compétence des élèves en EPS. Ils font en effet tous les trois références à leurs capacités physiques, musculaires, cardiaques et articulaires, de même qu'à leur capacité de prise d'information efficiente. Manon explique qu'elle « y arrive plutôt bien », que ce n'est « pas compliqué ». Les deux élèves collégiens s'appuient de

leur côté principalement sur leurs qualités physiques : « le physique » et le besoin « d'être plus fort » pour Léo ; tandis que Loïc précise les différents aspects physiologiques : « musculairement ça le fait », « articulation ça va », « mon cardio c'était vraiment ça » « endurance […] c'était vraiment pas ça ». La norme du sportif complet et polyvalent est donc omniprésente dans l'imaginaire des élèves lorsqu'ils évoquent l'EPS scolaire.

4.2. Deuxième hypothèse : la comparaison sociale entre pairs

Dans un deuxième temps, nous avions fait l'hypothèse que le sentiment de compétence des élèves en EPS émanait d'une comparaison sociale entre pairs. Cette hypothèse était confortée par l'étude des scores de sentiment de compétence toutes disciplines confondues par les différentes catégories socio-professionnelles, les élèves de CSP populaires ayant globalement un score plus élevé que les élèves de CSP supérieures, malgré leurs résultats scolaires moindres. Nous faisions ici l'hypothèse d'une comparaison sociale entre pairs nuisant à la bonne perception de compétence des élèves, plus ou moins valorisés par les enseignants. Néanmoins, nous n'avons pas pu interroger les professeurs eux-mêmes, mais seulement les interprétations des élèves directement. L'analyse des entretiens oraux avec les élèves sélectionnés nous apprend que si chacun des interviewés réfute toute idée de comparaison avec ses pairs, tous l'ont tout de même prise en compte dans leur positionnement. En effet, Manon, élève de seconde Bois en lycée professionnel, nie explicitement l'importance des autres élèves de la classe dans son positionnement « L : est-ce que la classe […] a changé quelque chose dans ta note ? - M : Non. » ; alors qu'elle précise par ailleurs que son niveau sportif « était dans la moyenne, […] il était normal ». Cela prouve ici que la performance des pairs influence le positionnement de Manon concernant son sentiment de compétence en EPS. Pour Léo, en classe de 4ème, la problématique est la même. Il nie d'une part s'être comparé aux autres « C : Est-ce que pour évaluer ta compétence tu t'es comparé aux autres ? - L : Non. », tandis qu'il affirme spontanément d'autre part le rôle des autres élèves de sa classe dans son positionnement sur l'échelle de 1 à 5 concernant son sentiment de compétence : « globalement au niveau de la classe je suis plus 3 », et ailleurs encore « je suis moins fort que les autres ». Enfin, Loïc, également au collège nie

comme dans les deux autres entretiens, se comparer à sa classe « C : Tu t'es comparé aux autres pour établir ta compétence ? L : Non. ». Il est le seul des trois élèves à ne pas faire d'autres références à une comparaison quelconque à ses pairs durant le reste de l'entretien. Nous pouvons dès lors nous pencher sur cette tendance qu'ont ces trois élèves à nier un comportement qu'ils ont par ailleurs réalisé et qu'ils explicitent librement. Les questionnaires écrits ne faisaient pas une seule fois référence aux autres élèves de la classe dans les questions posées. Les élèves savaient donc que l'objet de notre étude était leur ressenti propre et personnel. Cela semble donc être la raison pour laquelle ils nient tous une implication des pairs dans leur positionnement personnel, en cherchant à « bien répondre » aux questions posées. Au contraire de leurs réponses fermées, l'analyse de leurs explications prouve le rôle des pairs dans le sentiment de compétence des élèves en EPS, que cela soit positive ou négatif. Si les entretiens étaient centrés sur les comportements des élèves en EPS, nous pouvons faire l'hypothèse que ces comportements se retrouvent, ou reflètent ceux tenus dans la sphère scolaire de manière générale. Nous ne pouvons néanmoins pas conclure avec fermeté sur une comparaison sociale entre élèves menant à une mauvaise perception de compétence à l'école.

4.3. Troisième hypothèse : le plaisir et le sentiment de compétence sont liés

Enfin, notre troisième hypothèse concernait le lien entre le plaisir éprouvé en EPS et le sentiment de compétence des élèves. Nous émettions l'idée selon laquelle plus le plaisir ressenti est élevé, plus le sentiment de compétence du sujet le sera également, et inversement. Nous avons donc questionné les trois élèves interviewés sur ce point pour tenter d'obtenir une réponse, non pas générique, mais spécifique à nos élèves particuliers dans les contextes précis décrits en amont. Manon et Léo ont tous les deux répondu aux questions de manière générale, dans le sens de notre hypothèse : Manon explique en effet que « si je me sens plus compétente dedans, oui du coup je vais me mettre plus élevé [sur la note], et sinon un peu moins. », tandis que Léo illustre en disant que « si je n'étais pas motivé à faire de l'EPS, je ne me donnerai jamais à fond, non non franchement ça joue sur mes compétences je pense. ». Néanmoins cela reste de

l'ordre de la possibilité et de l'imagination pour ces deux élèves chez qui le différentiel de note sur le questionnaire écrit est dans les deux cas en faveur du plaisir plutôt que du sentiment de compétence. Loïc explique également ce lien qu'il imagine entre plaisir et sentiment de compétence en EPS en disant que « si on l'aime pas trop [l'activité], on sait déjà qu'on va pas trop se donner ». Il affirme ainsi que le plaisir ressenti dans l'activité est lié au sentiment de compétence qu'il ressent concernant cette même activité, notamment dans le sens négatif. Loïc verbalise néanmoins une idée différente des deux autres interviewés, de manière spontanée. De fait, lors du lien avec les compétences acquises en EPS symbolisées par les couleurs sur le relevé de compétence officiel, il affirme le rôle de la notation dans le plaisir qu'il éprouve en EPS : « pendant le demi-fond, c'est surtout les compétences de couleur qui faisaient un peu le jeu sur selon comment j'aimais ça ». Ainsi, pour lui, la notation joue un rôle prépondérant dans cette prise de plaisir en EPS.

Dès lors, puisque nous avons observé que le sentiment de compétence ressenti par les élèves en EPS était une intégration, si ce n'est une incorporation de leurs notes ou compétences validées par l'enseignant, nous pouvons logiquement faire l'hypothèse d'un lien intime entre notation officielle et plaisir éprouvé en EPS. Cette affirmation rencontre pourtant des freins et des débats dans la sphère professionnelle car elle rompt avec la volonté de curiosité des apprentissages, que De Peretti formulait ainsi « Tu dois apprendre et réussir pour toi et pour les autres, par toi et par les autres, avec les autres » (De Peretti, 2001). Si la notation scolaire sert un objectif de certification, c'est réellement dans une visée émancipatrice de l'élève pour le guider vers une vie « lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » selon les programmes disciplinaires en vigueur au collège (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2015). La notation dans toute ses formes doit toutefois être envisagée sous un angle de vue plus large, permettant de motiver, d'impliquer et de stimuler les élèves, pour les récompenser et les gratifier des efforts réalisés. L'objectif restant à terme, de les libérer de la note pour prendre du plaisir intrinsèquement à la pratique physique, sportive et artistique.

Conclusion

Rappelons de manière préliminaire qu'aborder le sujet du lien entre plaisir et sentiment de compétence en EPS nous paraissait fondamental. Pour nous, le plaisir doit être au centre des apprentissages pour faciliter les apprentissages, il représente une sorte de clé de voûte pour tout élève qui souhaite progresser et apprendre, en EPS comme ailleurs. Face au plaisir d'apprendre, nous avons donc questionné la notion de compétence, et plus précisément celle du sentiment de compétence. De la même manière, cette-dernière est une notion centrale de l'apprentissage qui permet à l'élève d'aborder le travail scolaire sereinement et en toute confiance. Le sentiment de compétence permet de concilier une réussite scolaire avec un épanouissement personnel et social. Les deux notions de plaisir et de sentiment de compétence réunies nous semblaient dès lors toutes deux primordiales dans la réussite de l'élève.

Ainsi, il nous a fallu rassembler des informations concrètes pour éclaircir ces différentes notions, et recenser ce qui avait déjà été dit sur des sujets similaires, afin de faire un état des lieux des recherches et poursuivre les travaux déjà engagés précédemment. Les théories en sociologie concernant la reproduction sociale, la culture, et en psychologie autour de la motivation, la confiance en soi, le rapport au savoir, le plaisir, et les émotions, nous ont permis de donner de l'épaisseur à nos propos. Dans nos démarches d'approfondissement des objets d'étude, il nous semblait aussi important de consulter les recherches en matières d'Éducation Physique qui nous ont poussée à prendre en compte certains éléments : l'origine socio-culturelle des parents d'élève, le climat de classe instauré par l'enseignant, le choix des activités en EPS, la relation entre sentiment de compétence et émotions, la motivation intrinsèque ou encore le rôle de la famille dans la perception de l'EPS ainsi que des autres disciplines éducatives, voire du système éducatif dans son ensemble.

Dans un premier temps, après avoir réalisé un pré-test pour notre questionnaire écrit par deux élèves « types » de nos classes, nous l'avons fait passer à la fin de nos cours d'EPS à quatre de nos classes, deux en collège, deux en lycée professionnel. Ces questionnaires différenciaient plaisir et sentiment de

compétence dans toutes les disciplines scolaires (avec de fait une différence entre collège et lycée professionnel). Nous avons également recueilli des informations relatives à la pratique extra-scolaire des élèves et à la profession de leurs parents, afin de dégager des catégories socio-professionnelles et ainsi dégager des tendances collectives, à notre échelle. Néanmoins, seule la moitié de nos élèves a réellement répondu sérieusement à notre questionnaire, ce qui pose une première limite liée à la quantité de données recueillies. De plus, nous avons davantage obtenu de questionnaires remplis au collège plutôt qu'au lycée professionnel, créant un déséquilibre.

Nous avons ensuite analysé nos résultats par le biais de trois tableaux différents : un premier tableau concernant le score de sentiment de compétence des élèves, un deuxième leur score de plaisir, un troisième mesurant l'écart entre le score de plaisir et le score de compétence des élèves dans les différentes disciplines scolaires, et un dernier montrant les différences entre les CSP. Dès lors, nous avons réussi à montrer que l'EPS était la matière où l'écart entre plaisir et sentiment de compétence était le plus élevé, en faveur du plaisir. D'autres matières scolaires obtenaient un écart plus élevé mais en faveur de la compétence. De plus l'EPS est aussi la discipline qui obtient le plus de résultats positifs lorsque l'on soustrait le score de sentiment de compétence au score de plaisir des élèves. Nous avons aussi remarqué que l'EPS était une des seules matières à obtenir un score supérieur à la moyenne par rapport au plaisir et inférieur à la moyenne par rapport au sentiment de compétence. Enfin, nous nous sommes penchés sur les catégories socio-professionnelles des élèves pour savoir si elles impactaient nos résultats. L'analyse des CSP des élèves montre que le plaisir est toujours supérieur au sentiment de compétence en EPS, et ce quelles que soit l'origine socio-professionnelle des élèves. Ce résultat ne se retrouve pourtant que pour les CSP supérieures lors de l'analyse des écarts toutes disciplines confondues.

En ce sens, nous avons pu proposer plusieurs hypothèses, au nombre de trois. Premièrement, il nous semblait qu'une référence techniciste et performative était encore très ancrée chez les élèves malgré le fait que cette référence ne se retrouve plus vraiment, du moins uniquement, dans l'évaluation construite par

l'enseignant. Ceci traduisait donc le décalage entre sentiment de compétence et compétence réelle de l'élève, et dès lors entre plaisir éprouvé et sentiment de compétence ressenti. Deuxièmement, l'hypothèse d'une comparaison sociale entre les élèves nous apparaissait envisageable, nous permettant peut-être d'expliquer les différences entre élèves d'origine socio-professionnelle différente, en dépit de leurs résultats scolaires. Enfin, une troisième hypothèse se dégageait de l'analyse des questionnaires écrits et concernait le lien intime entre le plaisir éprouvé par les élèves en EPS et leur sentiment de compétence dans la discipline. Il nous semblait de fait que plus les élèves se sentaient compétents en EPS, plus ils y prenaient du plaisir, et inversement.

Notre objectif était ensuite de sélectionner des élèves spécifiques, avec des résultats et donc des profils différents, pour avoir un panel le plus large possible de cas typiques. Nous devions alors à la fois nous entretenir avec des collégiens, des lycéens, des garçons, et des filles, et des élèves issus de classes différentes. Dès lors, nous avons sélectionné cinq élèves pour nos entretiens qui nous paraissaient être des profils pertinents afin d'en retirer des résultats probants. Néanmoins, à cause du contexte sanitaire des mois de Février et Mars 2021, le temps pour réaliser les entretiens a été fortement écourté, nous contraignant à supprimer un entretien avec une élève de 5ème. De plus, un élève de 2nde en lycée professionnel n'a pas souhaité répondre à notre proposition d'entretien, réduisant notre nombre d'entretiens menés à trois. Malgré cela, nous avons tout de même mené ces trois entretiens avec deux collégiens et une lycéenne professionnelle, qui nous ont permis de récolter des données pertinentes. Lors de l'entretien, il s'agissait d'abord de revenir successivement sur les scores de sentiment de compétence et de plaisir de l'élève pour qu'il ou elle explique spontanément son auto-positionnement. Nous l'interrogions ensuite sur le lien qu'il ou elle pouvait faire entre plaisir et sentiment de compétence en EPS. Progressivement, nous évoquions le bilan de compétence (au collège) ou le bilan de notation (au lycée) des élèves afin de savoir si ces bilans avaient été pris en compte dans l'auto-évaluation de sentiment de compétence. Enfin, nous avons cherché à savoir ce qui avait été véritablement pris en compte dans cette auto-évaluation.

Dans l'analyse de nos entretiens, nous avons pu comprendre que le score de sentiment de compétence en EPS reflétait, selon les élèves, des éléments liés aux capacités physiques, à la santé, au dépassement de soi, aux efforts consentis ou encore à la capacité d'adaptation. Le plaisir, quant à lui, était surtout relatif, pour eux, aux activités physiques sportives et artistiques proposées en EPS. Un des élèves a également précisé que l'EPS était une discipline plaisante globalement, dans la mesure où les progrès étaient facilement remarquables. Pour les trois élèves interrogés, plaisir et sentiment de compétence sont deux éléments interconnectés : pour eux, un manque de plaisir entraînerait une baisse de motivation qui ne pourrait permettre d'effectuer des efforts importants. À l'inverse, en se sentant davantage compétents, ils trouveraient plus de plaisir en EPS puisque la réussite serait plus fréquente. Ainsi, nous comprenons que la réussite et la motivation sont deux notions qui permettent à nos thématiques principales que sont la compétence et le plaisir d'être reliées. Quoi qu'il en soit, si les élèves s'accordent sur une échelle commune liée à leurs évaluations en EPS, ils s'accordent aussi pour dire que leurs bilans évaluatifs ne sont que très peu entrés en compte dans leur score de sentiment de compétence. Toutefois, un des élèves interrogés à explicitement annoncé que ce bilan de compétence était parfois pris en compte dans son évaluation personnelle du plaisir éprouvé selon les activités physiques sportives et artistiques. Finalement, deux des trois élèves interrogés ont admis s'être comparé aux autres élèves de la classe pour définir ce score, une comparaison sociale se retrouvant très clairement dans le champ sportif. Enfin, à la question de la prise en compte des rôles sociaux dans ce même score, les élèves sont unanimes, ils ne sont absolument pas entrés en compte dans leurs réponses. Seule la comparaison sociale ainsi que la performance sportive et physique entrent en considération pour nos élèves dans leur auto-évaluation de la compétence. Certes, le nombre d'élèves interrogés par nos questionnaires et encore plus par nos entretiens étaient limité mais ces données nous permettent de tirer quelques conclusions qualitatives, typiques des élèves interrogés, sans néanmoins se poser comme valeur absolue.

Nos hypothèses se vérifient donc à notre échelle lors de nos entretiens spécifiques. Premièrement, les élèves font effectivement référence de manière omniprésente à la sphère sportive dans leur perception de l'EPS. Ils ne peuvent

de fait s'empêcher d'y faire référence par le niveau atteint, lorsqu'on leur parle de compétence en EPS. Deuxièmement, la comparaison sociale, propre au monde sportif et compétitif rentre aussi dans l'auto-évaluation des élèves. Malgré des efforts pour éviter tout classement lié à la note ou tout classement lié à d'éventuelles hétérogénéités sportives suite à des inégalités culturelles, une partie des élèves continue donc de percevoir l'EPS comme une discipline scolaire où la comparaison entre pairs et la classification sont naturelles, et représentent l'essence de la discipline. Enfin, nous avons aussi démontré, dans le cas typique de nos élèves interrogés, un lien étroit entre sentiment de compétence et plaisir en EPS, des thématiques qui sont notamment reliées grâce aux notions de réussite et de motivation. Ainsi, avec plus de plaisir dans l'activité, les élèves se sentiraient plus compétents et en étant plus compétents, ils éprouveraient plus de plaisir. Cela nous permet donc d'attester de l'importance du plaisir en EPS pour rendre les élèves compétents et pour rendre l'apprentissage plus efficace.

Nos résultats révèlent donc un décalage de perception de l'EPS. En effet, les élèves ont très souvent une vision de l'EPS performative, très techniciste, relative au haut-niveau, où la comparaison entre pairs est au centre du sentiment de compétence de chacun, alors que les aspects méthodologiques et sociaux, dans son sens coopératif, sont désormais bien plus présents qu'ils n'en ont la perception.

Pour terminer, nous pouvons constater que les enseignants et les programmes officiels de la discipline EPS sont en constante évolution depuis les années 1970 dans le sens d'une distanciation progressive de la référence sportive qui a fait son essence il y a plus de 50 ans. Malgré cette évolution remarquée dans les programmes officiels de la discipline, et dans le travail didactique et pédagogique des enseignants d'EPS, les élèves persistent à ressentir le milieu sportif et compétitif en EPS. Le parallèle peut être fait avec les trois curriculums que décrivait Perrenoud : le curriculum formel, provenant des textes officiels, des programmes et décrivant les savoirs à enseigner aux élèves ; le curriculum réel, venant de l'enseignant, correspondant aux savoir réellement enseignés et transmis dans les pratiques ; et le curriculum caché, répondant aux savoirs et apprentissages que retient vraiment l'élève (Perrenoud, 1993). Nous pouvons dès

lors affirmer que ces trois curriculums diffèrent, et notamment grâce à notre étude, que les curriculums réel et formel divergent du curriculum caché. Il serait dès lors intéressant de se pencher sur la relation entre la perception qu'ont les élèves de l'enseignement et des savoirs enseignés, soit le curriculum caché, en fonction de la formation des enseignants, en lien avec le curriculum réel. De plus, nous pouvons nous questionner sur l'existence d'un lien entre la formation des enseignants et la perception de compétence et de plaisir des élèves en EPS. La référence techniciste, si elle est présente et didactisée en EPS, permet-elle aux élèves de s'épanouir davantage, de prendre du plaisir et de se sentir compétent en EPS ? Nous interrogerions dès lors le lien entre curriculum caché, plaisir éprouvé et sentiment de compétence en EPS.

Bibliographie

Allain, J. (2011). *À quoi sert l'école ? Le rapport au savoir des élèves*. 43 pages.

Attali, M., & Saint-Martin, J. (2010). L'évaluation en EPS : Entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *43*(3), 55. https://doi.org/10.3917/lsdle.433.0055

Azrou, N. (2012). *Les inégalités de réussite en EPS*. 91.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders*. Éditions Métailié. https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01

Benlachhab, É. (2016). *La production des inégalités scolaires au sein de la classe*. 51.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). Transmettre, apprendre. *Revue française de pédagogie*, *186*, 145-147. https://doi.org/10.4000/rfp.4433

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, *15*(1), 1-40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Boucard, L., & Rousteau, P. (2019). *Le rôle de l'Education physique et sportive dans la reproduction sociale des élèves*.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1966). *Les héritiers. Les étudiants et la culture. Les étudiants et leurs études*. Minuit. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1965_num_20_2_13694

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. *L'Homme et la société*, *16*(1), 363-364.

Bray, M., & Choukroun, N. (2016). *La perception de l'enseignement par les élèves est elle en corrélation avec leur réussite scolaire et leur origine socioculturelle ?* 91.

Charlot, B. (1996). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. FeniXX.

De Peretti, A. (2001). *Pertinences en éducation: Vol. Tome 1*.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deslaurier, S. (2003). Plaisir perçu en E.P.S. : Quels liens avec la motivation des élèves ? *Revue Hyper EPS*, *222*, 17-21.

Fifi, R., & Ranely-Vergé-Dépré, J. (2017). *L'autoperception par les élèves de leurs compétences mathématiques*. 51.

Guéry, H. (2019, décembre 10). Des classes moyennes toujours en progression. *Centre d'observation de la société*. http://www.observationsociete.fr/categories-sociales/donneesgenerales/classes-moyennes-evolution.html

Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Payot.

Lantoine, M. (2014). *Socialisation corporelle et inégalités de réussite en EPS*. 45.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., & Hasni, A. (2002). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : Évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(3), 483-514. https://doi.org/10.7202/000288ar

Mélis, N. (2017). *Influence du statut sociométrique réel et perçu sur les émotions ressenties en EPS*. 49.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2015, novembre 26). Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)—Education Physique et Sportive. *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, 292.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui—In Houssaye, J. (dir.)* (p. 61-76). http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Poggi-Combaz, M.-P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'Annee sociologique*, *Vol. 52*(2), 479-505.

Pôle Ressources Paris. (2019). *Faire du sport un levier pour les jeunes des quartiers populaires*. Les cahiers du pôle ressources. Le centre de ressources politique de la ville à Paris. http://www.reseau-crpv.fr/publication/faire-du-sport-un-levier-pour-les-jeunes-des-quartiers-populaires/

Reid, J.-A., Cook, J., Forrestal, P., & Longevin, L. (1999). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Beauchemin, 1999.

Sochala, L. (2013). *Qu'est-ce qu'un bon élève ? Représentations et attentes des élèves et des enseignants*. 56.

Theureau, J. (2006). *Cours d'Action : Méthode développée* (p. 227). 430.

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval: Éditions Études Vivantes.

van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. PUF. https://www.puf.com/content/Dictionnaire_de_l%C3%A9ducation

Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of Sport-Confidence and Competitive Orientation: Preliminary Investigation and Instrument Development. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *8*(3), 221-246. https://doi.org/10.1123/jsp.8.3.221

Annexes

Tableaux d'analyse des questionnaires écrits

Tableau 1 : Les scores de sentiment de compétence ressenti par les élèves

Compétence														
Maths	Françai	EPS	Anglais	LV2	Matières s	Histoire-G	Matières a	Option	Atelier	PSE	Economie-	Explication meilleure n	Explication moins bon
3	4	5	4	1	1	5	5	5	x	x	x	?	Injustice liée aux notes
4	1	1	2	5	3	2	1	x	x	x	x		
4	5	1	4	4	4	3	5	5	x	x	x	Plaisir	Sentiment de déplaisir
3	3		3	5	3	2	1	x	x	x	x		
5	5	4	5	5	4	5	5	5	x	x	x	Bonnes notes	Moins de plaisir
5	4	3	5	4	4	4	4	4	x	x	x	Bonne mémoire et logi	Sentiment d'incompét
3	2	3	2	4	4	4	2	x	x	x	x	Plaisir	Déplaisir
4	1	4	1	2	2	2	4	x	x	x	x	Facilités	Difficultés
1	1	3	4	3	5	4	1	x	x	x	x	Révise	Difficultés
2	3	1	4	4	2	2	2	x	x	x	x	Plaisir pour les langues	Déplaisir
4	4	2	4	3	4	4	3	x	x	x	x	Cours agréable	Déplaisir et impressio
1	3	2	3	4	3	3	2	x	x	x	x	Compréhension	Incompréhension
2	5	1	5	3	4	4	4	x	x	x	x		
4	4	3	4	5	3	4	3	x	x	x	x	Motivation liée aux trav	Déplaisir
3	3	3	4	5	4	4	3	x	x	x	x	Facilités	Pas motivé
2	3	4	3	4	3	2	4	3	x	x	x	Aime dessiner	Pas de plaiir
4	3	3	3	4	3	3	2	x	x	x	x	Comprend facilement	Pas de plaisir
4	3	4	4	2	2	3	3	4	x	x	x	Facilité pour les langue	Impression de ne pas
1	3	4	5	3	2	2	4	4	x	x	x	Plaisir	Pas de logique
5	4	4	4	4	4	3	x	x	4	3	3		
5	3	5	4	4	3	4	x	x	5	4	5		
5	2	1	x	x	3	4	x	x	x	x	x		
3	4	5	3	3	3	3	x	x	5	5	3		
4	4	5	5	x	4	4	x	x	4	4	4	Importance de la matière	
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	?	Estime de soi négativ
3	3	3	5	2	3	4	x	x	x	x	x		
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		Pas assez d'aide
4	2	3	5	x	5	1	x	x	1	3	2		Peu de travail personn
4	4	5	4	x	3	4	x	x	4	4	3		
1	4	4	4	x	2	4	x	x	4	4	4		
4	5	5	2	x	3	5	x	x	5	5	5		Problèmes de compré
4	4	5	5	x	3	3	x	x	5	x	5	Bonne note	
1	3	4	3	x	2	3	x	x	4	3	2	Facilités dans la matièr	Complexité
4	3	3	3	3	3	2	x	x	4	4	5	Facilités dans la matièr	Complexité
4	3	2	4	5	1	x	3	x	x	x	x	Plus d'attention	Pas assez de concent
2	4	2	5	4	3	1	4	x	x	x	x	Facilités dans la matièr	Difficultés pour comp
4	5	5	5	4	4	4	5	x	x	x	x	Facilités dans la matièr	Plus de difficultés
5	3	5	5	2	3	2	3	x	x	x	x	Bonne compréhensior	Mauvaise compréhen
4	2	4	3	5	3	3	4	x	x	x	x	Bonne compréhensior	Impression de ne pas
5	4	4	3	5	5	4	4	x	x	x	x	Découverte	Complexité
4	2	5	3	4	3	3	4	x	x	x	x	Adore la matière	Sentiment de compét
3	4	3	4	5	2	2	3	3	x	x	x	Bonnes notes	Problèmes de compré
2	4	4	4	3	3	4	3	4	x	x	x	Diversité de ce qui est	Complexité de la matie
1	4	4	3	4	3	3	2	4	x	x	x	Plaisir	Problèmes de compré
3	3	3	3	4	2	3	5	x	x	x	x	Sentiment de compéte	Sentiment de compét
4	3	3	2	3	2	3	4	x	x	x	x	Plaisir dans la matière	Déplaisir
1	4	4	2	3	4	4	5	x	x	x	x	Facilités	Trop complexe
2	2	5	3	4	4	5	4	5	x	x	x	Intérêt pour la matière	Déplaisir
2	4	1	4	5	2	3	4	x	x	x	x	Envie d'apprendre	Pas sportive
1	3	5	2	4	2	3	4	4	x	x	x	Goût pour la matière	Déplaisir
2	3	4	2	3	1	2	4	x	x	x	x	Plaisir	Déplaisir
3	2	3	4	5	5	5	5	5	x	x	x	Difficultés avec l'orthographe	
5	3	5	3	4	4	4	5	x	x	x	x	Facilités	Ne travaille pas assez
3,196078	3,2745	3,48	3,6	3,8	3,078431	3,28	3,5	4,231	4,091	3,9	3,727273		MOY
3,593784													MOY matières
ssous de la moyenne													EPS 4ème derrière les

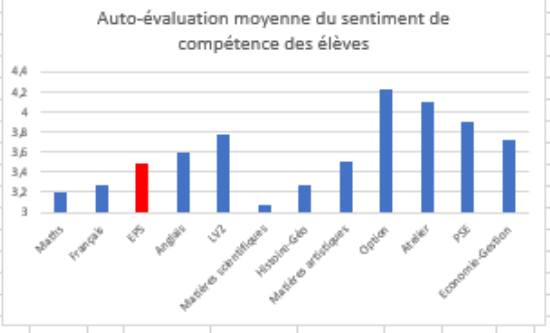


Tableau 2 : Les scores de plaisir éprouvé par les élèves

Plaisir													
Maths	Français	EPS	Anglais	LV2	Matières s	Histoire-Géo	Matières artistique	Option	Atelier	PSE	Economie	Explication meilleure n	Explication
3	3	5	4	1	2	5	5	x	x	x	x		
1	1	1	2	5	3	1	1	x	x	x	x		
4	5	1	4	5	4	4	5	5	x	x	x	Possibilité de s'exprim	N'aime pas
3	3	5	1	5	2	3	3	x	x	x	x		
5	5	4	5	5	5	4	5	5	x	x	x	Lié à l'enseignant	Lenteur de
5	5	4	5	5	4	4	5	5	x	x	x	Goût du calcul, du raisc	Manque de
1	4	5	2	5	1	5	2	x	x	x	x	Goût de la matière	Déplaisir
3	1	3	4	2	3	4	5	x	x	x	x		
1	2	4	3	5	3	4	1	x	x	x	x		
1	2	1	3	4	2	2	2	x	x	x	x	J'adore	J'aime pas
2	4	2	3	3	3	4	3	x	x	x	x	Ambiance du cours	Lié à l'ense
1	2	2	3	4	3	3	2	x	x	x	x	Amusement	Impression
1	5	2	5	2	4	4	4	x	x	x	x		
3	3	4	4	5	4	3	2	x	x	x	x	Intérêt envers la matièr	Pas d'intér
3	2	3	4	4	5	5	2	x	x	x	x	Intérêt envers la matièr	Pas d'intér
2	3	4	3	4	3	2	4	3	x	x	x	Intérêt	L'impressic
4	4	5	1	5	4	3	4	x	x	x	x	Lié à l'enseignant	Lié à l'ense
3	3	5	4	3	2	2	3	4	x	x	x	Découverte	Les prograi
1	2	4	5	3	1	1	5	4	x	x	x	Passion pour les arts	Lié à l'ense
4	4	5	4	x	3	3	x	x	5	3	2		
5	3	5	4	4	3	4	x	x	5	4	5		
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5	x	Motivation	
2	2	2	2	2	2	2	x	x	2	2	2		
5	4	5	5	x	3	5	x	x	2	4	3		
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
2	3	4	2	2	3	5	x	x	1	5	4		
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
2	3	3	2	x	3	2	x	x	1	4	1	Enseignant	Goût de la
3	3	4	2	x	3	4	x	x	3	3	2		
1	2	3	5	x	4	2	x	x	1	4	3		
3	5	5	2	5	3	5	x	x	5	5	5	Travail personnel	Problèmes
5	4	5	5	x	3	3	x	x	5	x	5		
1	2	5	2	x	2	2	x	x	5	4	2	Amusement	Complexité
4	4	4	3	3	3	2	x	x	5	4	5		
1	2	3	4	5	1	2	3	x	x	x	x		
1	2	3	5	5	1	1	5	x	x	x	x		
4	5	5	5	5	4	4	4	x	x	x	x	Goût pour la matière	Ennui
5	3	5	5	2	3	2	4	x	x	x	x	Goût pour la matière	N'aime pas
3	2	4	3	5	3	3	4	x	x	x	x		
5	4	5	4	5	4	4	5	x	x	x	x	Lié à l'enseignant, inno	Ennui
4	4	5	3	5	3	3	1	x	x	x	x	Goût pour la matière	N'aime pas
5	3	4	4	5	3	2	1	4	x	x	x	Goût pour la matières,	Pas d'intér
1	3	4	3	4	3	3	2	4	x	x	x	Côté ludique	Lacitude fa
3	3	3	4	5	4	3	3	5	x	x	x	Goût de l'apprentissag	Moins d'att
2	2	3	4	4	2	3	5	x	x	x	x	Goût envers la matière	Sentiment
2	4	4	2	3	3	4	5	x	x	x	x	Créativité	N'aime pas
2	5	4	2	1	3	4	4	x	x	x	x	Lien avec l'enseignant	N'aime pas
3	4	5	4	4	4	5	5	5	x	x	x	Aime se dépenser	Pas d'intér
2	4	2	4	4	3	4	4	x	x	x	x	Goût envers la matière	Difficultés
1	3	5	2	4	2	3	4	3	x	x	x	Lien avec l'enseignant	N'aime pas
1	2	4	1	2	1	2	5	x	x	x	x	Goût pour la matière	Difficultés
5	5	5	5	5	5	5	5	5	x	x	x	Aime toutes les matières	
3	2	5	3	4	2	2	4	x	x	x	x	Aime le sport	
2,74	3,2	3,84	3,4	3,907	2,94	3,22	3,578947368	4,333	3,333	3,9167	3,25		
3,472													

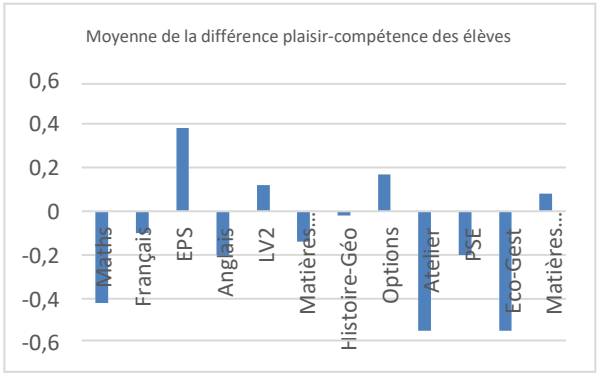
options, la LV2 et la PSE



Tableau 3 : Écarts entre sentiment de compétence et plaisir des élèves

	Maths	Français	EPS	Anglais	LV2	Matieres s	Histoire-Gé	Options	Atelier	PSE	Eco-Gest	Matieres artistiques
	0	-1	0	0	0	1	0	########	########	########	########	0
	-3	0	0	0	0	0	-1	########	########	########	########	0
s	0	0	0	0	1	0	1	0	########	########	########	0
	0	0	5	-2	0	-1	1	########	########	########	########	2
	0	0	0	0	0	1	-1	0	########	########	########	0
	0	1	1	0	1	0	0	1	########	########	########	1
	-2	2	2	0	1	-3	1	########	########	########	########	0
	-1	0	-1	3	0	1	2	########	########	########	########	1
	0	1	1	-1	2	-2	0	########	########	########	########	0
	-1	-1	0	-1	0	0	0	########	########	########	########	0
	-2	0	0	-1	0	-1	0	########	########	########	########	0
	0	-1	0	0	0	0	0	########	########	########	########	0
	-1	0	1	0	-1	0	0	########	########	########	########	0
l	-1	-1	1	0	0	1	-1	########	########	########	########	-1
	0	-1	0	0	-1	1	1	########	########	########	########	-1
e	0	0	0	0	0	0	0	0	########	########	########	0
	0	1	2	-2	1	1	0	########	########	########	########	2
ssants	-1	0	1	0	1	0	-1	0	########	########	########	0
	0	-1	0	0	0	-1	-1	0	########	########	########	1
	-1	0	1	0	########	-1	0	########	1	0	-1	########
	0	0	0	0	0	0	0	########	0	0	0	########
	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########
	-1	-2	-3	-1	-1	-1	-1	########	-3	-3	-1	########
	1	0	0	0	########	-1	1	########	-2	0	-1	########
	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########
	-1	0	1	-3	0	0	1	########	########	########	########	########
	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########	########
	-2	1	0	-3	########	-2	1	########	0	1	-1	########
	-1	-1	-1	-2	########	0	0	########	-1	-1	-1	########
	0	-2	-1	1	########	2	-2	########	-3	0	-1	########
	-1	0	0	0	########	0	0	########	0	0	0	########
	1	0	0	0	########	0	0	########	0	########	0	########
	0	-1	1	-1	########	0	-1	########	1	1	0	########
	0	1	1	0	0	0	0	########	1	0	0	########
	-3	-1	1	0	0	0	########	########	########	########	########	0
	-1	-2	1	0	1	-2	0	########	########	########	########	1
	0	0	0	0	1	0	0	########	########	########	########	-1
	0	0	0	0	0	0	0	########	########	########	########	1
	-1	0	0	0	0	0	0	########	########	########	########	0
	0	0	1	1	0	-1	0	########	########	########	########	1
	0	2	0	0	1	0	0	########	########	########	########	-3
	2	-1	1	0	0	1	0	1	########	########	########	-2
	-1	-1	0	-1	1	0	-1	0	########	########	########	-1
e	2	-1	-1	1	1	1	0	1	########	########	########	1
algré l'attrai	-1	-1	0	1	0	0	0	########	########	########	########	0
	-2	1	1	0	0	1	1	########	########	########	########	1
	1	1	0	0	-2	-1	0	########	########	########	########	-1
	1	2	0	1	0	0	0	0	########	########	########	1
	0	0	1	0	-1	1	1	########	########	########	########	0
	0	0	0	0	0	0	0	-1	########	########	########	0
	-1	-1	0	-1	-1	0	0	########	########	########	########	1
	2	3	2	1	0	0	0	0	########	########	########	0
	-2	-1	0	0	0	-2	-2	########	########	########	########	-1
MOY	-0,42	-0,1	0,38	-0,2	0,119048	-0,14	-0,020408	0,166667	-0,545455	-0,2	-0,545455	0,078947
R+	7	11	19	7	11	11	10	3	3	2	0	12
RN	21	21	26	31	25	26	29	8	4	6	5	18
R-	22	18	5	12	6	13	10	1	4	2	6	8
MED	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0
%+	14	22	38	14	26,19048	22	20,40816	25	27,27273	20	0	31,57895

2 hypothèses
1. L'EPS est une matière qui provoque davantage de plaisir chez les élèves
2. L'EPS est une matière où les élèves se sentent globalement moins compétents
mais, en regardant les résultats obtenus avec les autres tableaux, on se rend compte que les 2 hypothèses se vérifient...
mais alors, qu'est-ce qui explique le décalage "plaisir des élèves mais sentiment de compétence faible" ..?
en effet, l'EPS est la seule matière où le niveau de plaisir est supérieur à la moyenne mais où le niveau de compétence est inférieur à la moyer



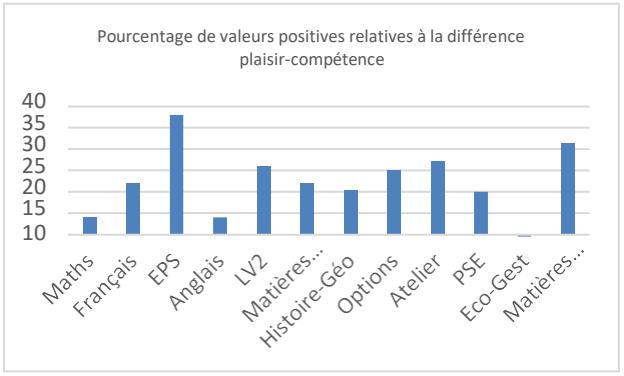


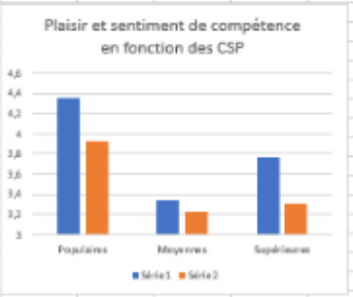
Tableau 4 : Écarts entre sentiment de compétence et plaisir des élèves en fonction des CSP

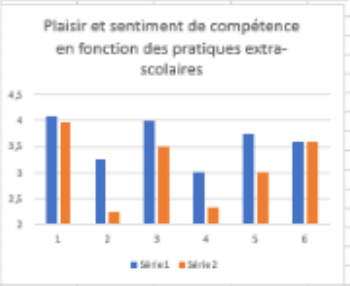
				Ecart	Plaisir	Compétence
populaire	3,5	3,666667	pratique sportive unique	0	5	5
moyenne	1,875	2,375	pluripratique	0	1	1
moyenne	4,111111111	3,888889	pluripratique sportive	0	1	1
populaire	3,125	2,857143		5	5	
supérieure	4,777777778	4,777778	pratique non-sportive uniq	0	4	4
moyenne	4,666666667	4,11111	pratique sportive unique	1	4	3
populaire	3,125	3	pratique sportive unique	2	5	3
moyenne	3,125	2,5	pratique sportive unique	-1	3	4
supérieure	2,875	2,75	pratique sportive unique	1	4	3
moyenne	2,125	2,5	pratique sportive unique	0	1	1
moyenne	3	3,5		0	2	2
moyenne	2,5	2,625		0	2	2
supérieure	3,375	3,5	pluripratique non-sportive	1	2	1
moyenne	3,5	3,75	pratique sportive unique	1	4	3
supérieure	3,5	3,625	pratique sportive unique	0	3	3
supérieure	3,111111111	3,11111	pratique sportive unique	0	4	4
moyenne	3,75	3,125	pluripratique sportive	2	5	3
supérieure	3,222222222	3,222222	pluripratique	1	5	4
supérieure	2,888888889	3,11111	pluripratique	0	4	4
populaire	3,666666667	3,8	pratique sportive unique	1	5	4
	4,2	4,2	pratique sportive unique	0	5	5
	5	3		#######		1
populaire	2	3,7	pratique sportive unique	-3	2	5
populaire	4	4,222222		0	5	5
	#DIV/0!	#DIV/0!		#######		
	3,1	3,285714		1	4	3
	#DIV/0!	#DIV/0!		#######		
	2,333333333	2,888889		0	3	3
populaire	3	3,888889	pratique sportive unique	-1	4	5
moyenne	2,777777778	3,444444		-1	3	4
	4,3	4,333333	pratique sportive unique	0	5	5
populaire	4,375	4,25	pluripratique non-sportive	0	5	5
populaire	2,777777778	2,777778		1	5	4
populaire	3,7	3,4	pratique non-sportive uniq	1	4	3
populaire	2,625	3,142857	pluripratique sportive	1	3	2
populaire	2,875	3,125	pratique sportive unique	1	3	2
supérieure	4,5	4,5	pratique sportive unique	0	5	5
moyenne	3,625	3,5	pratique sportive unique	0	5	5
moyenne	3,375	3,5	pratique sportive unique	0	4	4
supérieure	4,5	4,25	pratique sportive unique	1	5	4
populaire	3,5	3,5	pratique sportive unique	0	5	5
supérieure	3,444444444	3,222222	pluripratique sportive	1	4	3
moyenne	3	3,444444	pratique sportive unique	0	4	4
supérieure	3,666666667	3,11111	pratique sportive unique	-1	3	4
moyenne	3,125	3,25		0	3	3
supérieure	3,375	3	pratique sportive unique	1	4	3
moyenne	3,125	3,375	pratique sportive unique	0	4	4
	4,333333333	3,777778	pratique sportive unique	0	5	5
supérieure	3,375	3,125	pluripratique non-sportive	1	2	1
moyenne	3	3,11111		0	5	5
moyenne	2,25	2,625		0	4	4
populaire	5	4,11111	pluripratique	2	5	3
moyenne	3,125	4,125	pratique sportive unique	0	5	5

CSP	Différence	Plaisir	Compétence
Populaires	0,384615	4,357143	3,923077
Moyennes	0,111111	3,333333	3,222222
Supérieure	0,461538	3,769231	3,307692

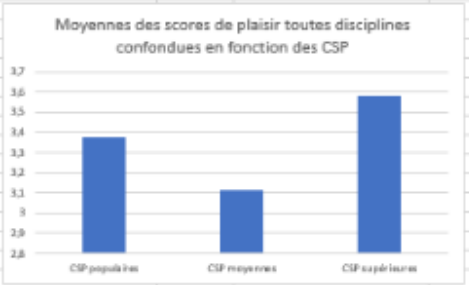
Pratiques extra

pratique sp	0,115385	4,076923	3,961538
pluripratiqu	1	3,25	2,25
pratique nc	0,5	4	3,5
pluripratiqu	0,666667	3	2,333333
pluripratiqu	0,75	3,75	3
rien	0,1	3,6	3,6





Plaisir	
CSP populaires	3,376389
CSP moyennes	3,114198
CSP supérieures	3,58547
Compétence	
CSP populaires	3,531548
CSP moyennes	3,263889
CSP supérieures	3,485043





Verbatim des entretiens

L'entretien de Loïc, élève de 5ème B

Corentin (*intervieweur*) : Allez c'est parti ! On va d'abord en revenir à ton questionnaire et je voulais savoir pourquoi tu avais auto-évaluer ta compétence en EPS à 4.

Loïc : Je sais pas, c'est parce que mes compétences je les trouve assez euh… à part peut-être pour l'endurance, sinon bah l'esprit d'équipe ça peut le faire après je suis quand même assez timide, après endurance j'ai déjà dit que c'était pas vraiment ça.

C : D'accord donc c'est peut-être ça qui t'a empêché d'avoir 5, tu penses ?

L : Euh.. oui surtout.

C : D'accord, donc qu'est-ce que tu mets d'autres ? Endurance, esprit d'équipe…

L : Après musculairement ça le fait, après euh… articulation ça va à part que parfois j'ai un peu mal à la jambe mais là ça va mieux.

C : D'accord donc là tu pars plutôt sur quelque chose de plus santé en gros, donc tu penses en bonne santé ?

L : Euh oui.

C : D'accord donc tu te mets une compétence plutôt bonne en EPS, c'est logique, est-ce qu'il y a d'autres choses qui rentrent en compte ?

L : Euh… non.

C : On y reviendra si jamais ça te revient. Alors maintenant on va passer sur le plaisir que t'as en EPS, donc moi je voulais savoir pourquoi t'avais auto-évalué ton plaisir en EPS à 3 ?

L : C'était surtout dans ce qu'on faisait, en course, j'aimais pas vraiment ça, en plus parce que mon cardio c'était vraiment ça et parce que j'avais un peu mal à la jambe. J'aime pas trop le sport qu'on faisait aussi.

C : D'accord, c'était quoi ?

L : C'était de la course, on était en train de courir.

C : Hmm, du demi-fond.

L : Ouais.

C : Et puis ce qu'on avait fait en début d'année, tu te rappelles ?

L : C'était euh..

C : Dans le dojo..

L : Ah oui du rugb.. euh.. non.

C : (rire)

L : Euh…

C : C'était de la danse.

L : Ah oui !

C : Donc danse et demi-fond c'est pas trop ton truc ?

L : Non.

C : C'est quoi plutôt ton truc ?

L : Plutôt le frisbee.

C : L'ultimate ?

L : Ah oui ultimate, danse c'était quand même assez amusant.

C : Danse t'as bien aimé ! Donc c'était plutôt le demi-fond qui t'a déplu, d'accord donc qu'est-ce que t'aimes d'autres ?

L : Euh.. le rugby.

C : Ah oui, c'est toi qui fait du rugby en club ?

L : Oui ! euh… le basket aussi.

C : Ok, tout ce qui est sports co' ?

L : Euh… oui surtout !

C : Tout ce qui est pratique en collectif finalement, la danse tout ça tu aimes bien ?

L : Oui.

C : Donc tu aimes bien le partage entre guillemets ?

L : Oui.

C : Très bien, donc en fait le plaisir en EPS tu l'avais un petit peu mis bas parce qu'en cardio tu te sens pas hyper fort et qu'on faisait du demi-fond, donc forcément c'est un petit peu embêtant et parce que t'avais mal à la jambes.

L : Mais c'est plutôt arrivé vers milieu ou fin de la séquence.

C : D'accord je comprends, très bien, c'est une bonne réponse bien complète ! C'est cool ! Ensuite, donc dans la majorité des réponses on a pu voir que plaisir et compétence globalement c'était évalué pareil, donc je te l'ai dit tout à l'heure mais par exemple les gens qui ont mis compétence 4 ont souvent mis plaisir 4 en général, ceux qui mettaient compétence 3 mettaient plutôt plaisir 3. Donc toi tu as un plaisir et une compétence qui sont différents. Maintenant je vais aller sur tes couleurs de compétences : rouge, jaune, vert clair, vert foncé. T'es plutôt dans quel couleur toi ?

L : Entre le vert et le jaune.

C : D’accord.

L : Surtout selon la matière, l’activité.

C : Hmm d’accord, demi-fond par exemple, t’étais plutôt dans quoi ?

L : Je dirai entre jaune et rouge.

C : Jaune et rouge !? Ah oui ? J’ai pas souvenir.. ok, et danse t’étais plutôt dans quoi ?

L : Entre jaune et vert.

C : Ok il faudra que je revérifie ça mais entre jaune et rouge ça me paraît bizarre. D’accord ! Donc en fait, toi tu te situes plutôt vert-jaune. Vert et jaune s’il fallait le relier à une note de 1 à 5 tu le relierais à quoi ?

L : Euh.. entre les deux ?

C : Je ne sais pas, tu te mets une espèce de moyenne de couleur et tu le rapportes à une note de 1 à 5.

L : Euh bah je dirai entre 1 et 2 ça serait rouge, vers le 3 ça serait plutôt jaune, 4 vert et 5 vert foncé.

C : D’accord, donc tu serais entre 3 et 4 ?

L : Oui.

C : D’accord, et donc du coup est-ce que ces couleurs de compétences, c’est quelque chose que tu as pris en compte dans ton questionnaire ?

L : Ça dépend des fois je trouvais.

C : C’est-à-dire ?

L : Bah parfois, euh par exemple pendant le demi-fond c’est surtout les compétences de couleur qui faisaient un peu le jeu sur selon comment j’aimais ça.

C : Ok, mais le jour où t'as noté ta compétence en EPS sur le questionnaire, est-ce que c'est quelque chose auquel t'as réfléchi ?

L : Non pas du tout.

C : Pas du tout ou un tout petit peu ?

L : Vraiment un tout petit peu.

C : D'accord donc on va peut-être plutôt dire non. Donc dans ce cas, je reviens là-dessus, qu'est-ce que tu as pris en compte pour évaluer ta compétence ?

L : Bah je dirai un peu comme la première, physique, endurance, articulations et aussi vraiment si j'aimais bien la matière qu'on faisait.

C : Alors ça, ça rentre dans la compétence le fait de bien aimer la matière ou ça rentre dans le plaisir ?

L : Oui plutôt dans le plaisir.

C : D'accord. J'ai loupé une petite question, je vais y revenir c'est pas grave. Est-ce que tu penses que le plaisir que tu éprouves en EPS, il peut jouer sur ta compétence ?

L : Oui !

C : Ok, pourquoi ?

L : Bah selon si on aime bien l'activité déjà on sait qu'on pourra plus se donner à fond, que si on l'aime pas trop bah on sait déjà on va pas trop se donner quoi.

C : Ok, donc ça veut dire que tu penses que si tu avais plus de plaisir en EPS ta compétence serait peut-être un petit mieux ?

L : Oui.

C : Ok, à l'inverse, est-ce que tu penses qu'en étant plus compétent en EPS, tu éprouverais plus de plaisir ?

L : Bah ça dépend pour quoi ?

C : Ça dépend ? Est-ce que par exemple en demi-fond si t'avais plus de plaisir en demi-fond, ta compétence en demi-fond elle serait mieux ?

L : Oui.

C : Tu penses ?

L : Oui.

C : D'accord, donc ça veut dire que si on augmentait ton plaisir peut-être à 4, t'aurais peut-être une compétence à 5 ?

L : Oui, je pense.

C : C'est un exemple. Ok, on va faire un petit bilan, qu'est-ce que t'as pris en compte pour évaluer ta compétence ? Tu m'as dit tout à l'heure, le physique…

L : Oui, aussi la matière qu'on fait sur le moment, parce que souvent tout se repose sur le demi-fond je viens de m'en rendre compte. On aurait été sur un autre sport, j'aurai peut-être eu un plaisir un peu plus haut.

C : Et la compétence tu l'aurais monté un peu plus haut ?

L : Euh… oui.

C : Tu penses que tu aurais monté ta compétence à 5 ? C'est juste une question hein.

L : Euh… non peut-être pas mais 4,5 au moins.

C : Ok (rire). Mais si tu devais choisir entre 4 et 5 ?

L : 4 toujours je pense.

C : Mais en termes de plaisir, tu serais peut-être monté un peu au-dessus ?

L : Oui.

C : Ok. Et donc du coup pourquoi ton évaluation, les couleurs, ça n'est pas rentré en compte dans ton auto-évaluation de la compétence ?

L : Bah on l'a déjà dit, je n'y avais pas vraiment pensé.

C : D'accord, tu n'y avais juste pas pensé. Et donc du coup, est-ce que par exemple, tu t'es comparé aux autres pour établir ta compétence ?

L : Non.

C : Pas du tout ?

L : Non.

C : Ok donc si tu te sens bien dans une activité t'auras plutôt une compétence un peu plus élevée et si tu te sens pas bien dans une activité t'auras plutôt une compétence un peu plus faible ?

L : Oui.

C : Et dernière question, est-ce que par exemple dans ta compétence en EPS, ça t'est venu à l'idée de prendre en compte tout ce qui est rôles sociaux ? Arbitrage, coaching, observation, tout ça…

L : Je ne comprends pas vraiment la question…

C : Tu sais souvent en EPS, par exemple en ultimate, on met des rôles d'arbitres, des rôles d'observateur, des rôles de coach même si là on l'a pas fait. Ça, on est d'accord que ça fait vraiment parti de la leçon d'EPS ?

L : Oui.

C : Alors est-ce que ça tu l'as pris en compte dans ta compétence en EPS ?

L : Bah je n'y ai pas vraiment pensé…

C : D'accord, donc tu ne l'as pas forcément pris en compte ?

L : Non.

C : D’accord, et bien merci Loïc, ce sera tout.

L’entretien de Léo, élève de 4ème F

Corentin (*intervieweur*) : On en revient déjà à ton questionnaire, tu avais auto-évalué ta compétence en EPS à 3, est-ce que tu peux me dire pourquoi ?

Léo : En fait ça s’est joué sur mon physique, je fais pas de sport assez souvent, ça je le sais, et euh.. ouai en soit c’est parce que je fais pas assez de sport c’est sûr, mais j’essaie de me donner à fond pour progresser, mais après j’adore ça.

C : D’accord, ok, donc du coup ça rejoint la deuxième question que j’allais te faire, pourquoi tu avais auto-évalué ton plaisir en EPS à 5 ?

L : Parce que j’adore ça, j’aime bien me donner à fond pour progresser, voir mes scores augmenter.

C : Très bien, ça paraît logique. Nous dans la majorité des réponses, on avait pu voir que plaisir et compétence étaient à peu près évalués de la même manière, donc en gros, si tu veux la plupart des élèves avaient répondu compétence-plaisir 3, compétence-plaisir 4, les deux pareils. Est-ce que toi, tu penses que le plaisir que tu éprouves en EPS il joue sur ta compétence ? Ou il peut jouer sur ta compétence ?

L : Bah oui oui carrément parce que si j’étais pas motivé à faire de l’EPS je ne me donnerai jamais à fond, non non franchement ça joue sur mes compétences je pense.

C : Et est-ce que du coup à l'inverse tu penses qu'en étant plus compétent en EPS ton plaisir dans la matière serait plus important ?

L : Euh oui aussi bah d’être plus fort, partager aussi aux autres comment je fais typiquement, ouai non m’éclater en EPS.

C : Donc ça veut dire que par exemple en termes de compétences si au lieu d'être à 3 tu serais à 4 t'aurais encore plus de plaisir ?

L : Bah oui ce serait trop bien !

C : Donc maintenant je veux juste aller un peu sur ton bilan d'évaluation en EPS et tes compétences, c'est les couleurs rouge, jaune, vert, vert foncé, toi t'es plutôt comment en termes de compétences ?

L : Généralement je suis dans le vert.

C : T'es dans le vert ok ! Et si on essaie de faire un petit lien, donc t'es plutôt vert clair ou vert foncé ?

L : Un peu entre les 2.

C : Ce qui est pas mal ! Donc entre vert clair et vert foncé, on est d'accord. Un bilan de compétences entre le vert et le vert foncé, si je te demandais de le rapporter à une note de 1 à 5 tu le rapporterais sur quoi ?

L : Pour moi le vert c'est plus du 3 et le vert foncé c'est bah c'est 5 quoi mais enfin le vert ce serait plus du 4.

C : Donc on serait entre le 4 et le 5 en termes d'évaluation en EPS. Ok, très bien, est-ce que ton évaluation EPS, même si c'est vrai que c'était peut-être un peu plus vers le début d'année, est-ce que c'est quelque chose que t'as pris en compte pour auto-évaluer ta compétence en EPS ?

L : Non pas du tout.

C : Même tes notes de l'année dernière, enfin tes compétences de l'année dernière tu les as pas du tout pris en compte ?

L : Non c'est plus par rapport à moi après enfin ce que je pense de moi.

C : D'accord ok donc dans ce cas qu'est-ce que t'as vraiment pris en compte pour évaluer ta compétence ?

L : Euh si je me donne à fond ou pas déjà ça compte beaucoup parce que si je me donne pas à fond bah franchement je vois pas à quoi ça sert de faire l'EPS.

C : Ça c'est dans ta compétence ?

L : Oui voilà.

C : Et toi tu dis que tu te donnes à fond ?

L : Oui.

C : Alors pourquoi tu te mets juste 3 ?

L : Bah je sais pas, je suis moins fort que les autres, après euh, pour moi effectivement si je me donne à fond, pour moi je suis 5, mais globalement au niveau de la classe je suis plus 3, c'est pour ça que j'ai mis 3 quoi.

C : Si on devait faire un petit bilan rapidement, pour évaluer ta compétence, on est d'accord que l'évaluation de l'EPS de cette année et de l'an dernier n'ont pas été pris en compte.

L : Non, non non.

C : Donc si on doit faire un bilan, qu'est-ce qui rentre en compte dans la compétence ?

L : Euh bah déjà si je me donne à fond ou pas ça c'est franchement important pour moi.

C : Pourquoi ça rentre dans la compétence ?

L : Bah parce que faut enfin en fait c'est parce que si je me donne à fond… typiquement là on est dans le relais que j'ai environ 10 secondes mais qu'après je vous donne à fond plus tard et que je suis à 9 secondes bah je verrais que j'ai progressé que si un jour je me donne pas à fond et que je fais un 10 ça se verra moins quoi.

C : Donc quelqu'un qui est super fort en sport pour toi et qui se donne pas à fond c'est quelqu'un qui va pas être forcément haut en compétence ?

L : Oui.

C : Ok d'accord, très bien qu'est-ce que tu mettrais donc à part le fait de se donner à fond, dans la compétence ?

L : Je sais pas trop je verrai surtout ça…

C : Tu m'as parlé tout à l'heure du niveau physique du niveau sportif.

L : Oui déjà faire beaucoup de sport, être à l'aise dans tous les sports et c'est là où on voit la compétence aussi.

C : Donc ça veut dire que typiquement quelqu'un qui… je sais pas je prends un exemple… par exemple en demi-fond ou en relais, comme on est en train de faire du relais en ce moment. En relais quelqu'un qui fait presque jamais de sport mais par contre sur un relais il est hyper rapide, est-ce que cette personne en termes de compétences on va la monter ?

L : Bah ce sera déjà pour moi dans la moyenne, ce serait dans la moyenne genre ce serait 3 quoi.

C : Ok d'accord, et du coup est-ce que par exemple, c'est une autre question, est-ce que pour évaluer ta compétence tu t'es comparé aux autres ?

L : Non.

C : Tu t'es pas du tout comparé aux autres ?

L : Non pas forcément, enfin si un peu pour le niveau global de la classe mais c'est tout ce que j'ai fait, je me suis pas comparé à une personne en particulier.

C : D'accord donc tu t'es pas comparé spécialement à une personne mais par contre t'as essayé de voir à peu près où tu en étais par rapport au niveau de la classe ?

L : Ouais c’est ça.

C : Parfait, et dernière question est ce que en termes de compétences en EPS, comment tu te sens par rapport aux rôles qu’on donne ? Par exemple le rôle d'arbitre, le rôle d'observateur, le rôle de coach, tous les rôles qu'on peut donner en EPS, est-ce que ça tu penses que ça t'es rentré un peu dans la tête au moment où on te demandait de réfléchir à ta compétence en EPS ?

L : Euh du coup ça rentre dans la compétence où on est à l’aise un peu dans tous les sports quoi, tu peux être fort en sport mais il faut aussi être capable d’analyser le jeu.

C : Alors c'est pas tout à fait ça que je veux dire mais par exemple est-ce que au moment où t'as rempli ta feuille et ou t'écrivais par exemple : euh bah voilà j'ai pour moi je me mets 3 en compétence, est ce que c'est quelque chose auquel t'as réfléchi vraiment à ce moment-là, les rôles sociaux ?

L : Mais un tout petit peu mais pas beaucoup.

C : OK donc ça veut dire que ça c'est quelque chose auquel t'as pas beaucoup réfléchi par contre le niveau sportif tu y as beaucoup réfléchi : le fait de se donner à fond tu y as beaucoup réfléchi, tu t'es un petit peu comparé par rapport à la moyenne de la classe ?

L : Oui.

C : Ok donc globalement on est là-dessus… Et bien merci Léo !

L’entretien de Manon, élève de 2nde Bois

Laurène (*intervieweuse*) : Donc, aujourd’hui on va se centrer plus particulièrement sur l’EPS, donc tu vois tu avais répondu le plaisir et comment tu te sentais compétente dans les autres matières, là ça va être plutôt l’EPS. Du coup, ton questionnaire, est-ce que tu le veux sous les yeux ou pas ?

Manon : Oui.

L : Déjà en EPS tu avais répondu, sur le sentiment de compétence… sentiment de compétence c'est « est-ce que je me sens compétent ? », donc « est-ce que je pense que je peux réussir ? »… tu avais mis 3, tu vois en EPS. Pourquoi en fait, tu avais mis 3 ? Par rapport, tu vois, ici tu avais mis 2, ici t'avais mis 4 par exemple…

M : Bah je pense que j'y arrive … moyennement bien, je pense que ça va.

L : Ca va ? Moyen ? Et pourquoi par exemple… ok. Et tu arrives « moyen » par rapport à quoi ?

M : Bah… je sais pas, c'est moi, enfin, genre, je suis pas hyper hyper forte en sport quoi donc du coup j'ai pas mis 5, mais après, je pense que ça va, j'arrive quand même à m'adapter parce que c'est pas compliqué enfin… ça va.

L : Ok, d'accord. On va revenir un peu dessus après. Et par rapport au plaisir ? Tu t'étais auto-évaluée à 4 sur 5.

M : Oui parce que, bah moi j'aime bien l'EPS.

L : D'accord.

M : Après voilà, je sais pas.

L : Et… alors je vais pousser un peu à l'extrême, pourquoi pas mettre 5 si tu aimes bien ?

M : Bah parce que après ça dépend aussi, il y a certains sports que j'aime plus d'autres, du coup bah.. Mais après sinon la plupart ça me plait, après il y en a que j'aime plus et il y en a que j'aime moins.

L : Du coup nous on avait rempli cette feuille, on était en badminton si je ne me trompe pas. Est-ce que ça ça a joué ?

M : Ca ça va j'aime bien.

L : Ca t'aimes bien, ok. D'accord. Une question : comment est-ce que tu penses que le plaisir que tu as en EPS, ça peut jouer sur ton sentiment de compétence ? Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les deux ?

M : Oui je pense, parce que du coup bah quand on aime plus on est plus à fond dedans, après quand on aime moins bah on fait mais…

L : Et toi personnellement ? Par exemple en badminton, tu me disais tu aimes bien.

M : Oui.

L : Est-ce que ça change ton sentiment de compétence ?

M : Bah peut-être oui parce que si du coup je me sens plus compétente dedans, oui du coup je vais me mettre plus élevée [sur la note], et sinon bah un peu moins.

L : D'accord et est-ce que ça a changé qqch sur ce questionnaire là ?

M : Pas spécialement.

L : Ok. Et si on prend à l'inverse, est-ce que tu penses que ton sentiment de compétence, donc est-ce que tu penses que quand tu te sens compétente, ça peut jouer sur ton plaisir ?

M : Oui

L : Comment ?

M : Bah du coup bah.. je vais plus… bah du coup vu que j'aimerai plus, bah du coup je pense que je serai plus compétente, je serai plus à fond dedans, je sais pas.

L: Ok. Et est-ce que concrètement, par exemple en badminton, ça s'est montré ou pas ?

M : Je sais pas.

L : Ok. Au dos de cette feuille, tu as toutes les notes que tu as eu par rapport à la classe. Donc c'est sur 20 à chaque fois. En ultimate, en bad, en Course d'Orientation. Comment est-ce que tu juges tes notes ? Ca c'est tes notes et ça c'est ta moyenne annuelle pour l'instant. Comment est-ce que tu juges ça ?

M : Bah…. Je sais pas trop comment dire mais… je sais pas trop comment dire.

L : Si on mettait une note de 1 à 5 concernant tes notes, tu te mettrais combien ?

M : Bah c'est vrai que dans le badminton, .. et la moyenne… je mettrais vers 3, un truc comme ça, pcq ça c'est vrai que ça reflète, enfin c'est ce que je pense, c'est bien 14, parce que après, c'est pas mon sport préféré du coup bah voilà, mais sinon après je pense que ça va j'y arrive plutôt bien et 14 c'est bien.

L : D'accord. Est-ce que tu as pris ces notes là en compte ?

M : Non.

L : Alors à ce moment là on n'avait pas encore eu de notes, c'est vrai, mais est-ce que… Alors dans ce cas là, qu'est-ce que tu as pris en compte ?

M : Bah je me suis dit que bah .. j'ai vu aussi.. par rapport à comment j'ai joué tout ça, c'est vrai que je pense que mon niveau était plutôt moyen, enfin dans la moyenne, enfin il était normal je sais pas, du coup ça joue aussi sur ce que j'ai mis. Parce que je suis pas hyper hyper forte en badminton et je pense que ça va j'y arrive plutôt bien du coup j'ai mis 3 pour faire un peu la moyenne.

L : Ok d'accord. Et par rapport à la classe. Est-ce que la classe ça a changé qqch dans ta note ?

M : Non.

L : Non ? Ok. Donc toi, pour essayez de résumer, ce que tu as pris en compte, c'est vraiment ton niveau dans l'activité.

M : Oui.

L : Et, donc si on commence une nouvelle activité que tu n'as jamais faite, on va faire du waterpolo, comment est-ce que tu te situes au début ? Là je te dis « demain on commence le waterpolo » Comment est-ce que tu te situes dans cette activité ?

M : Je sais pas encore vu que j'ai pas encore fait mais quand j'aurai fait un peu, je verrai après, si j'arrive bien, si j'aime bien tout ça, par rapport à la note.

L : Ok. Et pour évaluer le plaisir, qu'est-ce que tu as pris en compte pour dire que tu aimais bien l'EPS ?

M : Bah c'est parce que moi j'aime bien le sport, j'ai toujours bien aimé faire des activités en sport du coup bah.

L : Ok. D'accord, et est-ce que le fait que ça soit une nouvelle activité tu vas avoir plus de plaisir ? Ou alors au contraire ?

M : Non moi j'aime bien quand il y a plusieurs activités différentes.

L : Est-ce que tu as d'autres choses à me dire sur comment tu te sens en EPS ? Ou quand est-ce que tu éprouves du plaisir en EPS ?

M : Bah je sais pas j'aime bien tout le temps, quand on joue du coup c'est bien.

L : Toi c'est plutôt sur le jeu.

M : Oui.

L : Ok, Et dans ce cas là est-ce que tu te sens compétente quand tu gagnes ? Ou pas ?

M : Ca dépend, C'est en fonction de quand je joue, c'est global, je sais pas trop.

Tableau d'analyse des entretiens

Préoccupations	Occurences **spontanées de l'élève** ou <u>guidées par l'enquêteur</u>
Les capacités physiques	Manon j'arrive quand même à m'adapter parce que **c'est pas compliqué enfin… ça va** j'y arrive plutôt bien ; je pense que ça va j'y arrive plutôt bien du coup quand j'aurai fait un peu, je verrai après, si **j'arrive bien**, Bah c'est parce que moi **j'aime bien le sport**
	Léo En fait ça s'est joué sur mon **physique**, je fais pas de sport assez souvent, ça je le sais, et euh.. ouai en soit c'est parce que je **fais pas assez de sport** être**plus fort** faire beaucoup de sport,
	Loïc mes compétences je les trouve assez euh… à part peut-être pour l'endurance, sinon bah l'esprit d'équipe ça peut le faire après je suis quand même assez timide, après endurance j'ai déjà dit que c'était pas vraiment ça Après **musculairement ça le fait**, après euh… **articulation ça va à part que parfois j'ai un peu mal à la jambe mais là ça va mieux** parce que mon cardio c'était vraiment ça et parce que j'avais un

	peu mal à la jambe physique, endurance, articulations
Le niveau sportif	Manon Bah… je sais pas, c'est moi, enfin, genre, **je suis pas hyper hyper forte en sport quoi donc voilà j'ai pas mis 5**, mais après, je pense que ça va, **par rapport à comment j'ai joué tout ça**, c'est vrai que je pense que mon **niveau était plutôt moyen ; je suis pas hyper hyper forte en badminton** L : Donc ce que tu as pris en compte, c'est vraiment ton niveau dans l'activité. - M : oui
	Léo être à l'aise dans tous les sports ; à l'aise un peu dans tous les sports C : niveau sportif tu y as beaucoup réfléchi
	Loïc C : Ah oui, c'est toi qui fait du rugby en club ? - L : Oui !
Se dépasser, faire au mieux	Manon quand on aime plus on est plus à fond dedans ; je serai plus à fond dedans
	Léo j'essaie de **me donner à fond** ; j'aime bien me **donner à fond**

	m’éclater en EPS si je me donne à fond ou pas déjà ça compte beaucoup parce que si je me donne pas à fond bah franchement je vois pas à quoi ça sert de faire l’EPS si **je me donne à fond** ou pas ça c’est franchement important pour moi ; **si je me donne à fond**… C : le fait de <u>se donner à fond tu y as beaucoup réfléchi</u>
	Loïc on pourra plus se donner à fond,
Progresser	Léo pour **progresser** ; pour **progresser, voir mes scores augmenter** j’ai environ 10 secondes mais qu’après je vous donne à fond plus tard et que je suis à 9 secondes bah je verrais que j’ai progressé C :<u>Donc quelqu’un qui est super fort en sport pour toi et qui se donne pas à fond c’est quelqu’un qui va pas être forcément haut en compétence ? - L : Oui</u>
Jouer	Manon quand on **joue** du coup c’est bien C’est en fonction de quand je joue
Focalisation sur les APSA	Manon Bah parce que après ça dépend aussi, **il y a certains sports que j’aime plus que d’autres**, du coup bah.. Mais après

précises	sinon**la plupart ça me plait,** après **il y en a que j'aime plus et il y en a que j'aime moins** **Ca ça va j'aime bien** c'est pas mon sport préféré j'ai toujours bien aimé **faire des activités** en sport ; moi j'aime bien quand il y a plusieurs activités différentes
	Loïc dans ce qu'on faisait, en course, j'aimais pas vraiment ça. J'aime pas trop le sport qu'on faisait aussi C'était de la course, on était en train de courir **Plutôt le frisbee** ; Ah oui ultimate, **danse c'était quand même assez amusant ; le rugby ; le basket aussi** C : Ok, tout ce qui est sports co' ? - L : Euh… oui surtout ! - C : Tout ce qui est pratique en collectif finalement, la danse tout ça tu aimes bien ? - L : Oui Surtout selon la matière, l'activité et aussi **vraiment si j'aimais bien la matière qu'on faisait** si on aime bien l'activité déjà la matière qu'on fait sur le moment
L'EPS en général	Manon j'aime bien l'EPS Bah je sais pas **j'aime bien tout le temps** ; c'est**global**
	Léo

	mais après **j'adore ça** ; Parce que **j'adore ça** Généralement je suis dans le vert
Le lien entre plaisir et sentiment de compétence	Manon Oui je pense, parce que **quand on aime moins bah on fait mais…** Bah peut-être oui parce que si du coup je me sens plus compétente dedans, oui du coup je vais me mettre plus élevée [sur la note], et sinon bah un peu moins L : ok. Et si on prend à l'inverse, est-ce que tu penses que ton sentiment de compétence, donc est-ce que tu penses que quand tu te sens compétente, ça peut jouer sur ton plaisir ? - M : oui Vu que j'aimerai plus, bah du coup je pense que je serai plus compétente,
	Léo parce que si j'étais pas motivé à faire de l'EPS je ne me donnerai jamais à fond, non non franchement ça joue sur mes compétences je pense Euhoui aussi L : Bah oui ce serait trop bien !
	Loïc Bah parfois, euh par exemple pendant le demi-fond c'est surtout les compétences de couleur qui faisaient un peu le jeu sur selon comment j'aimais ça C :Est-ce que tu penses que le plaisir que tu éprouves en EPS,

	il peut jouer sur ta compétence ? - L : Oui ! si on l'aime pas trop bah on sait déjà on va pas trop se donner quoi C : Ok, donc ça veut dire que tu penses que si tu avais plus de plaisir en EPS ta compétence serait peut-être un petit mieux ? - L : Oui C :en demi-fond si t'avais plus de plaisir en demi-fond, ta compétence en demi-fond elle serait mieux ? - L : Oui C :Et la compétence tu l'aurais monté un peu plus haut ? - L : Euh… oui
Les références aux autres	Manon [mon niveau] était **dans la moyenne, enfin il était normal** L : Est-ce que la classe ça a changé quelque chose dans ta note ? - M : non L :Et tu arrives « moyen » par rapport à quoi ? - M : Bah… je sais pas, c'est moi
	Léo partager aussi aux autres comment je fais mais globalement au **niveau de la classe** je suis plus 3 ; je suis **moins fort que les autres**, C: est-ce que pour évaluer ta compétence tu t'es comparé aux autres ? - L : Non**si un peu pour le niveau global de la classe** mais c'est tout ce que j'ai fait C :tu t'es pas comparé spécialement à une personne mais par contre t'as essayé de voir à peu près où tu en étais par rapport au niveau de la classe ? - L : Ouai c'est ça - C : tu t'es un petit

	peu comparé par rapport à la moyenne de la classe
	Loïc C :le partage entre guillemets ? - L : Oui C :tu t'es comparé aux autres pour établir ta compétence ? - L : Non
Soi	Manon Bah c'est vrai que dans le badminton, .. et **la moyenne [annuelle]**…
	Léo c'est plus **par rapport à moi après enfin ce que je pense de moi** **pour moi effectivement si je me donne à fond, pour moi je suis 5**, C : tu t'es comparé aux autres ? - L : Non. - C :Tu t'es pas du tout comparé aux autres ? - L : Non pas forcément, enfin, je me suis **pas comparé à une personne en particulier**
	Loïc C :si tu te sens bien dans une activité t'auras plutôt une compétence un peu plus élevée et si tu te sens pas bien dans une activité t'auras plutôt une compétence un peu plus faible ? - L : Oui
Les rôles sociaux	Léo L : Mais un tout petit peu mais pas beaucoup - C : OK donc ça veut dire que ça c'est quelque chose auquel t'as pas beaucoup

	réfléchi
	Loïc C : Alors est-ce que ça tu l'as pris en compte dans ta compétence en EPS ? - L : Bah je n'y ai pas vraiment pensé… - C : D'accord, donc tu ne l'as pas forcément pris en compte ? - L : Non l'esprit d'équipe ça peut le faire

4ème de couverture

Mots-clés : EPS, plaisir, sentiment de compétence, comparaison sociale

Résumé

En France, dans un système scolaire cloisonné dans le temps, l'espace et les disciplines, une croyance générale convoite l'idée que l'Education Physique et Sportive représenterait un « sas de décompression » pour les élèves, où ceux-ci prennent forcément du plaisir à la hauteur de leur sentiment de compétence : si je me sens compétent en EPS, je prends donc du plaisir à pratiquer, et inversement. Afin d'éclairer cette croyance, nous avons mené une enquête dans nos établissements, le collège de Montaigu et le lycée professionnel François Arago de Nantes, par le biais de questionnaires écrits distribués en grand nombre et d'un entretien oral réalisé avec un petit nombre de profils sélectionnés. Notre étude se veut porter un regard quantitatif en fonction de l'origine socio-professionnelle des élèves et en comparaison aux autres disciplines scolaires, choisies par l'orientation ou imposées par le système scolaire, mais également un regard qualitatif en analysant au plus près les raisons d'agir et de penser de quelques élèves atypiques.

Summary

In France, in a school system that is compartmentalized in time, space and disciplines, a general belief covets the idea that Physical and Sports Education represents a "decompression chamber" for students, where they necessarily take pleasure to the extent of their feeling of competence: if I feel competent in PE, I therefore take pleasure in practicing, and vice versa. In order to shed light on this belief, we conducted a survey in our establishments, the Montaigu middle school and the François Arago vocational high school in Nantes, by means of written questionnaires distributed in large numbers and an oral interview conducted with a small number of selected profiles. Our study aims to take a quantitative look at the socio-professional background of the students and in comparison to other school disciplines, chosen by orientation or imposed by the school system, but also a qualitative look at the reasons for acting and thinking of some atypical students.