



**HAL**  
open science

# La motivation des élèves en EPS et le style motivationnel de l'enseignant en maternelle

Adeline Rémy

► **To cite this version:**

Adeline Rémy. La motivation des élèves en EPS et le style motivationnel de l'enseignant en maternelle. Education. 2023. dumas-04130734

**HAL Id: dumas-04130734**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04130734>**

Submitted on 16 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2022 - 2023*

**DOSSIER UE BCC C/UE C.2  
SEMESTRE 2  
SESSION 1**

La motivation des élèves en EPS et le style  
motivationnel de l'enseignant en maternelle.

Prénom et Nom de l'étudiant : Adeline Remy

Site de formation : Arras

Nom de l'enseignant : Monsieur Groenen

## Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes m'ayant de près ou de loin accompagné dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord Monsieur Groenen, qui depuis bientôt 2 ans a été un directeur de mémoire à l'écoute et qui m'a accompagné et encouragé dans la production de ce projet.

Je remercie également mes 24 élèves de moyennes et grandes sections qui ont accepté de participer à cette expérimentation.

Je remercie la bibliothèque universitaire de l'Inspe d'Arras pour les nombreux ouvrages empruntés.

Enfin, je remercie l'école où j'exerce mon alternance pour m'avoir permis d'avoir accès aux matériels d'EPS et de m'avoir laissé libre dans mes choix pédagogiques.

## Résumé

Le bien-être à l'école est aujourd'hui primordial, on le trouve dans les programmes scolaires mais également dans de nombreuses pédagogies. Les élèves sont de plus en plus tôt confrontés au mal-être qu'il soit physique ou mental. L'idée de la motivation comme facteur de cet état de bien-être interroge et d'autant plus en EPS qui est une discipline à part entière et qui possède les ressources dans cette remédiation.

L'objectif de cette étude est donc de savoir comment l'enseignant en EPS arrive-t-il à améliorer la motivation suivant le modèle d'autodétermination des psychologues RYAN et DÉCI. Dans ce contexte, cette interrogation se base sur des recherches scientifiques et sur le contexte de stage, elle aborde donc différentes thématiques comme les besoins fondamentaux et le style d'enseignement. La problématique est par conséquent la suivante : *Comment l'enseignant par un style d'enseignement soutenant les besoins psychologiques fondamentaux peut-il favoriser la motivation autodéterminée d'élèves de maternelle en EPS ?*

Pour répondre à la problématique, deux outils ont été mobilisés pour recueillir des données. Il y a le questionnaire qui permet de connaître le pourcentage de motivation des élèves avant et après une séquence d'EPS mise en place par l'enseignant essayant de répondre à cette interrogation. Puis, il y a une analyse de contenu qui permet de mesurer les comportements de l'enseignant et donc de savoir quel style d'enseignement celui-ci soutient lors de sa pratique. Les réponses récoltées montrent que l'enseignant qui exerce un style d'enseignement structuré, c'est-à-dire, soutenant les besoins psychologiques fondamentaux, participe à l'augmentation de la motivation intrinsèque des élèves.

À partir de cette conclusion, on ne peut affirmer que seul l'enseignement structuré permet d'améliorer la motivation autodéterminée des élèves, car les sources de motivation sont multiples et que ce mémoire comporte des limites. Dans une perspective, il peut être donc intéressant de travailler sur tous les styles d'enseignement indépendamment ou même de s'orienter vers des corrélations entre la motivation et l'appartenance des enquêtés.

## Abstract

Well-being at school is essential, it appears in school programs and in many pedagogies. Students experience physical and mental discomfort early on. The idea that motivation is a well-being factor raises questions for us and especially in physical education and sports because it is a discipline that has interesting resources for this motivation.

The purpose of this study is to find out how the physical education teacher is able to improve motivation following the self-determination model of psychologists RYAN and DÉCI. In this context, this questioning is based on scientific research and on the context of the internship. It addresses different themes such as basic needs and teaching style. The problematic is as follows: *How can the teacher through a teaching style supporting basic psychological needs foster self-determined motivation of kindergarten students in physical education and sports?*

To answer the problem, two methodological tools were used to collect data. There is the questionnaire that allows to know the percentage of motivation of the students before and after a sequence of PE set up by the teacher trying to answer this question. There is a content analysis that measures the teacher's behaviors and therefore what teaching style the teacher supports in their practice. The responses collected show that the teacher who exercises a structured teaching style. a structured teaching style supports basic psychological needs, participates in increasing the intrinsic motivation of students.

From this conclusion, it cannot be stated that only structured instruction improves students' self-determined motivation, as there are multiple sources of motivation and this dissertation has limitations. From one perspective, then, it may be interesting to work on all teaching styles independently or to move toward correlations between motivation and respondent affiliation.

## Table des matières

Listes des abréviations .....	6
Listes des tableaux .....	7
Listes des figures et graphiques.....	7
<b>Introduction .....</b>	<b>8</b>
<b>1. Définition(s) de l'objet d'étude. ....</b>	<b>10</b>
1.1. <i>La motivation.</i> .....	10
1.1.1. Définitions et types de motivation. ....	10
1.1.2. Modèle théorique de WEINER. ....	11
1.1.3. Modèle théorique de VIAU.....	12
1.1.4. Modèle théorique de RYAN et DECI. ....	12
1.2. <i>Concepts basés sur la satisfaction des besoins.</i> .....	14
1.2.1. Modèle de GLASSER.....	14
1.2.2. Modèle de HENDERSON. ....	14
1.2.3. Modèle de RYAN et DÉCI. ....	14
1.3. <i>Les styles d'enseignement.</i> .....	15
1.3.1. Définition du concept.....	15
1.3.2. Les styles d'enseignement selon THERER et WILLERMART. ....	15
1.3.3. Les styles d'enseignement selon MOSSTON et ASHWORTH. ....	16
1.3.4. Les styles d'enseignement selon AELTERMAN et ALL. ....	17
1.4. <i>Mise en relation des termes.</i> .....	18
<b>2. Revue littérature. ....</b>	<b>20</b>
2.1. <i>Synthèses des lectures.</i> .....	20
2.1.1. Construction de la revue littérature. ....	20
2.1.2. Besoins psychologiques, développement de l'enfant et éducation.....	21
2.1.3. Déterminants et effets de la motivation autodéterminée des élèves en EPS.....	22
2.1.4. Styles d'enseignement. ....	24
2.1.5. Mesure de la motivation.....	26
2.2. <i>Bilan.</i> .....	28
<b>3. Problématisation et intérêts professionnels.....</b>	<b>29</b>
3.1. <i>Problématique.</i> .....	29
3.2. <i>Ancrage professionnel.</i> .....	30
<b>4. Méthodologie du recueil de données.....</b>	<b>32</b>
4.1. <i>Population enquêtée.</i> .....	32
4.2. <i>Outils mobilisés.</i> .....	32
4.3. <i>Construction des outils.</i> .....	34
<b>5. Présentation des résultats et analyse de données.....</b>	<b>45</b>
5.1. <i>Résultats.</i> .....	45
5.1.1. Résultats des questionnaires.....	45
5.1.2. Résultats analyse de contenu.....	48
5.2. <i>Discussion.</i> .....	48

5.2.1.	Les élèves.....	49
5.2.2.	L'enseignant.....	49
5.2.3.	Lien entre les élèves et l'enseignant.....	50
<b>6.</b>	<b>Réflexion professionnelle.....</b>	<b>51</b>
<b>7.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>54</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>56</b>
	<b>Ouvrages professionnels.....</b>	<b>56</b>
	<b>Chapitre d'un ouvrage collectif.....</b>	<b>56</b>
	<b>Mémoires.....</b>	<b>56</b>
	<b>Article de revue.....</b>	<b>57</b>
	<b>Pages web.....</b>	<b>57</b>

## Listes des abréviations

- AESH : Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap.
- APSA : Activité Physique, Sportive et Artistique.
- BU : Bibliothèque Universitaire.
- C3 : Cycle 3.
- ENT : Espace Numérique de Travail.
- EPS : Éducation Physique et Sportive.
- INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.
- LEM : Laboratoire d'Enseignement Multimédia.
- MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.
- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale.
- MDPH : Maison Départemental des Personnes Handicapés.
- ONAPS : Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité.
- SCCC : Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.
- STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.
- RIRE : Réseau d'Information pour la réussite scolaire.
- TAD : Théorie d'Auto-Détermination.
- TBF : Théorie des Besoins Fondamentaux.
- TCB : Théorie des Contenus de But.
- TEC : Théorie de l'Évaluation Cognitive.
- TIO : Théorie de l'Intégration Organismique.
- TOC : Théorie des Orientations de Causalités.

## Listes des tableaux

Tableau 1 : Niveaux de motivation autodéterminée.

Tableau 2 : Phases de la séquence d'épervier déménageur.

Tableau 3 : Choix pédagogiques et didactiques de chacune des séances de la séquence.

Tableau 4 : Réponses des élèves au questionnaire diagnostique.

Tableau 5 : Réponses des élèves au questionnaire sommatif.

Tableau 6 : Les styles d'enseignement de la séquence.

## Listes des figures et graphiques

Figure 1 : Représentation graphique du modèle (AELTERMAN et ALL, 2018).

Graphique 1 : Pourcentage de motivation de la classe de MS-GS.

## Introduction

Aujourd'hui, la santé a une place essentielle dans l'éducation des enfants de la république, l'Éducation Nationale met la priorité sur une École promotrice de santé. Plan national nutrition et santé, Plan obésité (Ministère des Solidarités et de la Santé, 2019 et 2010-2013) et Parcours éducatif santé (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015-2016) font partie des nombreux dispositifs mis en place pour viser l'éducation à la santé, la prévention et la protection de ces enfants. De nombreuses questions professionnelles préoccupent les enseignants de tous niveaux dont celles qui tendent à expliquer les préoccupations liées à la faible motivation scolaire et au mal-être des élèves. Le projet ProMoBe du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MEN) (2020) : Promouvoir la Motivation et le Bien-être à l'école, tend à comprendre les causes de cette faible motivation scolaire. Cet état de fait s'est confirmé au travers de certaines observations de stage lors de mon année de master 1 où j'ai pu observer en C3 des enfants qui ne trouvaient aucun sens à la pratique dans tous les domaines scolaires voire au sens propre de l'école, ils étaient en difficulté et sans motivation. Ces observations sur des enfants d'âge déjà avancé furent le déclenchement de cette interrogation. Aujourd'hui, durant cette année de master 2, j'ai la chance de pouvoir être professeure alternante à 25% en classe de moyenne et grande section ce qui me permet de m'interroger quant à la présence ou non de cette faible motivation sur des enfants de plus jeunes âges. Ce contexte sera tout à fait pertinent pour répondre à cette interrogation car je pourrais en autonomie mettre en place ma pratique enseignante et observer mes élèves. Néanmoins je devrais adapter les méthodes de recueil de donnée au vu de leur jeune âge étant donné qu'ils sont en plein apprentissage de la langue.

J'ai donc choisi de travailler sur le thème de la motivation scolaire et plus particulièrement en EPS. Ce sujet me touche davantage car ayant été sportive de haut niveau durant toute mon enfance et adolescence, je suis convaincue des bienfaits de l'EPS sur la santé générale et dans l'épanouissement au quotidien, tout comme les programmes scolaires « l'éducation physique et sportive vise à la recherche du bien-être, de la santé et de la forme physique » (MEN, 2009). J'aimerais donc en connaître davantage sur ce sujet pour qu'en tant que future enseignante je puisse au mieux motiver les élèves à pratiquer. Pour cela je me suis donc basée sur les réalités scolaires. En effet, François CARRÉ explique en 2016 que les conditions physiques des enfants ne cessent de baisser « en 1971, un enfant courait 800 mètres en 3 minutes, en 2013 pour cette même distance, il lui en faut 4 » (HADRIEN, 2016).

Cette santé de plus en plus préoccupante ne cesse de s'aggraver avec l'ajout de la situation actuelle et ses mesures sanitaires qui n'ont pas été favorables à l'EPS depuis deux ans. Cette discipline bénéficie déjà naturellement de peu d'horaire dans les programmes et les multiples consignes sanitaires n'ont certes pas permis aux professeurs de se concentrer pleinement dans cet objectif de motivation. L'ONAPS en 2021 montre le fait que, 56% des élèves de la tranche de 5 à 17 ans « semblent avoir réduit drastiquement leur niveau d'activité physique et augmenté leur temps de sédentarité », venant ainsi compromettre leur santé à long terme. Cette sédentarité est donc l'un des résultats de cette crise mais celle-ci n'est pas récente. Le facteur plus profond de ce constat serait ainsi le numérique, de nombreuses études ont prouvé une corrélation. Cette nouvelle génération appelée « *génération z* » est arrivé en même temps que la vague du numérique qui a pris une place incontournable au sein de nos vies. Il est vrai que cette numérisation apporte énormément de positive à la santé, dans un contexte plus vague comme les interventions médicales, une meilleure connaissance de soi ou encore des interactions multiples. Cependant, au-delà de l'aspect positif un mauvais usage du numérique est synonyme de danger, malheureusement plus fréquent que l'on ne le pense. DESMURGET montre qu'aujourd'hui en cumul annuel, un enfant de maternelle passe environ 1000 heures sur des écrans pour 1700 heures en primaire (ARNAUD.D, 2019). Tout ce temps passé sur les écrans empiète et remplace même celui des activités physiques. Ainsi, plus de 124 millions d'enfants et d'adolescents étaient obèses en 2016 (BRAUN.J, 2021), ces enfants malheureusement subiront un mal-être physique en comparaison de leur soi à un soi idéal complètement faussé par le numérique avec des visages et des corps modifiés, selon CHARLIER « les réseaux sociaux se donnent la possibilité aux autres de nous valider ou de nous invalider » (ROUSSEAU, 2019). Les jeunes essaient donc de plaire en permanence aux autres sans se soucier d'eux-mêmes, voulant ainsi ressembler à un faux idéal, des complexes surgissent et amènent pour certains un isolement soit un mal être physique et mental. L'objectif est donc l'épanouissement de tous les enfants jumelés au bien être total de ces derniers, pour cela il faut donc instaurer l'activité physique dans la vie quotidienne des enfants et les motiver à pratiquer et à comprendre l'intérêt de l'EPS dans leurs vies.

## 1. Définition(s) de l'objet d'étude.

### 1.1. La motivation.

#### 1.1.1. Définitions et types de motivation.

Le concept de motivation est pluriel et complexe, pour le MEN il correspond à « la motivation est un élément moteur dans le processus d'apprentissage » (CANOPÉ, 2019). Cependant il n'existe pas moins d'une centaine de théories motivationnelles (FENOUILLET, LIEURY, 2019), dont celles-ci :

Pour VALLERAND et THILL en 1993 la motivation est « 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 » (FENOUILLET, LIEURY, 2019) cette définition explique les différents états des résultats de la motivation sur une action.

À l'école selon R. VIAU 1996 « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (RIRE, 2022) cette dernière quant à elle porte l'aspect factoriel de ce concept quant au déclenchement d'une action portée vers un objectif, l'idée d'intérêt et d'envie est alors présente dans cette définition. On se demande donc quels sont les caractéristiques de cette motivation.

Le psychologue H. HARLOW (1949) a réalisé des expériences sur des singes afin de comprendre les capacités d'apprentissage. Ces expériences ont permis de déceler différentes catégories de motivation : la motivation « biologique » par exemple pour se nourrir, la motivation « extérieure » par gratification puis la motivation « intrinsèque » pour le plaisir. Sur les suites de ce psychologue, vingt ans plus tard RYAN et DÉCI, deux étudiants de l'université de Rochester, proposent trois catégories de motivation par un continuum d'autodétermination (JUGÉ, 2016) :

- La motivation intrinsèque : c'est lorsqu'un individu s'engage dans une activité de manière volontaire et spontanée, elle est guidée par l'intérêt et le plaisir de l'individu à réaliser une action.
- La motivation extrinsèque : c'est lorsqu'un individu cherche à obtenir une gratification, une reconnaissance envers autrui ou encore d'éviter une sanction, elle est guidée par des causes externes.
- L'amotivation : c'est lorsqu'un individu a une absence de motivation intrinsèque et extrinsèque une résignation, elle correspond au niveau le plus bas d'autodétermination.

### 1.1.2. Modèle théorique de WEINER.

Cette théorie dite attributionnelle (1985) interagit avec des attributions causales, c'est-à-dire des explications. En effet, elles ont un effet sur l'individu qui lui a un besoin fondamental de contrôler son comportement. Ce besoin peut intervenir dans différentes situations : l'incertitude, des événements inattendus, l'échec. L'individu a donc besoin de comprendre pour mieux contrôler son environnement ou encore de se justifier envers autrui. Deux systèmes attributionnels sont alors distingués : la motivation intrapersonnelle qui correspond à celle de l'individu et la motivation interpersonnelle qui correspond à celle d'un observateur. Ces motivations joueront un rôle dans les émotions, les attentes et les comportements de l'individu. Afin de comprendre la façon dont les individus s'attribuent ou non leurs réussites et/ou leurs échecs WEINER propose 3 dimensions de causes (FENOUILLET.F, 2021) :

- Locus : attribution de ses performances à des causes internes ou externes, on se demande si l'explication fait partie de nous-mêmes ou si elle est tributaire de l'environnement.
- Stabilité : permanence ou non dans le temps, on se demande si la cause est stable ou instable.
- Contrôlabilité : on se demande si la cause est volontaire et donc contrôlable ou si la cause ne peut être réalisée et donc incontrôlable.

### 1.1.3. Modèle théorique de VIAU.

Cet aspect datant de 1994 adapté en contexte scolaire, explique la dynamique motivationnelle qu'à l'élève face à l'accomplissement d'une tâche. VIAU analyse 3 types de perceptions qui médiatisent la motivation lorsqu'un individu se lance dans une action (RIRE, 2022) :

- Perception de valeur : correspond à la valeur qu'à un élève sur une activité, c'est l'intérêt et l'utilité.
- Perception de compétence : correspond à la mesure qu'estime l'élève quant à la réalisation d'une tâche, c'est le jugement qu'il porte vis-à-vis de sa capacité à réussir.
- Perception de contrôlabilité : correspond à la mesure dans laquelle l'élève estime avoir le choix, c'est le degré de contrôle.

À la suite de cette dynamique, cette théorie montre les facteurs qui viennent influencer la motivation. Ils sont de deux types : facteurs internes et externes à la classe.

- Facteurs relatifs à l'école : on y trouve les horaires, les règlements, les projets d'école l'établissement...
- Facteurs relatifs à la classe : on y trouve l'enseignant, le climat de classe, les choix pédagogiques et didactiques, les récompenses, les sanctions...
- Facteurs relatifs à la société : on y trouve les valeurs, les lois, les cultures, les stéréotypes, les situations de l'emploi...
- Facteurs relatifs à la vie de l'élève : on y trouve la famille, les amis, la socialisation primaire, les croyances, les attentes personnelles...

### 1.1.4. Modèle théorique de RYAN et DECI.

Ce modèle de l'autodétermination (TAD) (1985, 2002) permet de comprendre et d'expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu, dans notre étude un élève, à s'engager ou non dans une activité (DUPONT et ALL, 2010). Ces deux psychologues disent que les raisons d'engagement dans une activité sont multiples. En effet, 3 grandes formes de motivations sont différenciées selon un degré d'autodétermination, nous les avons définis précédemment : intrinsèque, extrinsèque, amotivation.

Ce continuum a ensuite été divisé en huit niveaux de motivation selon leur régulation, dans l'ordre du moins au plus autodéterminé :

Tableau 1 : Niveaux de motivation autodéterminée.

Amotivation	Sans régulation	
Motivation externe	Régulation externe	L'élève est impliqué en vue d'une récompense ou parce qu'on l'a obligé (parents, professeurs).
	Régulation introjectée	L'élève s'engage car il ressent une pression interne comme la honte ou culpabilité.
	Régulation identifiée	L'élève s'engage dans l'activité car il sait que plus tard cela peut lui être bénéfique.
	Régulation intégrée	Lorsque l'implication de l'élève correspond à ses valeurs.
Motivation intrinsèque : (non plus par régulation selon VALLERAND, 1997)	À la connaissance	L'élève participe parce qu'il éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.
	À la stimulation	L'élève participe parce qu'il éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières.
	À l'accomplissement	L'élève participe parce qu'il éprouve du plaisir et de la satisfaction à se surpasser et à relever des défis.

Inspiré de ce modèle VALLERAND en 2007 a émis un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (DUPONT et ALL, 2009). Il explique que la motivation existe chez tout individu par 3 niveaux : un niveau global, contextuel et situationnel. Cette adaptation est tout particulièrement utile dans le domaine de l'EPS, un outil a même été développé afin de mesurer ces 3 types de motivations : l'échelle de motivation dans le sport (BRIÈRE, N.M., VALLERAND, R.J., BLAIS, M.R., & PELLETIER, L.G. 1989).

Pour ce psychologue il existe 3 facteurs sociaux (global, contextuel et situationnel) à cette motivation « tout facteur humain et non humain rencontré dans l'environnement social »

(RIRE, 2022). Cependant ils sont indirects et sont stimulés par la satisfaction ou non des besoins fondamentaux qui sont l'essence même de la nature de la motivation et de l'origine des comportements. Des comportements qui sont la conséquence de cette dernière et qui se déclinent sous 3 natures : comportementale, affective ou cognitive.

## ***1.2. Concepts basés sur la satisfaction des besoins.***

### **1.2.1. Modèle de GLASSER.**

Selon cette théorie, l'équilibre du bien être repose sur des besoins fondamentaux génétiques à l'Homme : « L'être humain est soumis à l'impulsion de cinq grands besoins qui constituent les forces le poussant à agir : survie, appartenance, pouvoir, liberté et plaisir » (QUEBEC, 2022). Ainsi, la volonté de satisfaire un ou plusieurs besoins serait quotidienne, il faudrait donc bien prendre conscience de cette volonté et identifier notre état psychologique pour utiliser le bon dispositif selon la demande.

### **1.2.2. Modèle de HENDERSON.**

Cette chercheuse américaine spécialisée dans la santé et notamment dans les soins infirmiers a proposé en 1960, 14 besoins fondamentaux à l'Homme dans l'entretien de sa vie (APPLISOINS, 2020). Voici, l'échelle de ses 14 besoins : Besoin de respirer, Besoin de boire et manger, Éliminer, Se mouvoir et maintenir une posture, Dormir et Se reposer, Se vêtir et dévêtir, Maintenir sa température, Être propre et protéger ses téguments, Éviter les dangers, Communiquer, Agir selon ses croyances et ses valeurs, S'occuper en vue de se réaliser, Besoin de recréer et divertir, Besoin d'apprendre. Pour elle si quelque chose manque à l'individu la personne va éprouver des difficultés sous différentes dimensions, elle précise qu'un besoin ne peut être atteint que si les besoins précédents sont déjà satisfaits.

### **1.2.3. Modèle de RYAN et DÉCI.**

Ces 2 psychologues ont été présentés précédemment par leur théorie d'autodétermination, qui elle est composée de 5 mini théories : TEC, TOC, TIO, TBF, TCB. La théorie des besoins fondamentaux (1995) renvoie à la nécessité, elle « postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation » (HEUTTE J., 2021).

- Le besoin d'autonomie : il fait référence aux besoins des individus de pouvoir faire des choix et de se sentir à la base de leurs comportements.
- Le besoin de compétence : il fait référence aux besoins des individus de se sentir efficaces et de contrôler leur environnement social en utilisant leur capacité.
- Le besoin d'affiliation : il fait référence aux besoins des individus de se sentir connectés à autrui, de prendre soin d'autrui autant qu'autrui prend soin d'eux, de se sentir membre d'un groupe social et d'être reconnu comme tel par les membres du groupe.

Les besoins psychologiques ne jouent pas seulement le rôle d'initiateur de la motivation. Ils entretiennent des liens étroits avec le bien être psychologique et la santé mentale. La description de ces liens est l'objet de la TCB.

### ***1.3. Les styles d'enseignement.***

#### **1.3.1. Définition du concept.**

Le style d'enseignement d'un professeur « se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre » (FRAYSSINHES J, GALAUP M, 2021). Ce même auteur vient préciser sa définition en introduisant l'objectif de ces stratégies : « La stratégie d'enseignement, est l'ensemble des comportements didactiques coordonnés (ex. : exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes. » (LEM, 2019). Nous pouvons ajouter qu'il n'existe pas de style d'enseignement idéal, cela dépend des objectifs d'apprentissage du professeur mais également du contexte et du public où il exerce.

#### **1.3.2. Les styles d'enseignement selon THERER et WILLERMART.**

Inspirés des cinq grands types de management de BLAKE et MOUTON dans les années 60, deux étudiants de l'université de Liège s'appelant THERER et WILLERMART ont identifié 4 styles d'enseignement significatif des pratiques pédagogiques en 1983. Pour eux, il existe deux types d'attitudes de l'enseignant : celle vis-à-vis de la matière et celle vis-

à-vis des apprenants. Ils ont alors créé une grille de degré de ces attitudes exprimant 4 styles d'enseignement (LEM, 2019).

- Style transmissif : attitude vis-à-vis de la matière.
- Style incitatif : attitude vis-à-vis de la matière et des apprenants.
- Style associatif : attitude vis-à-vis des apprenants.
- Style permissif : peu d'attitude vis-à-vis des apprenants et de la matière.

### 1.3.3. Les styles d'enseignement selon MOSSTON et ASHWORTH.

MOSSTON et ASHWORTH en 2002 ont développé un « éventail des styles d'enseignements » de 11 options de décisions choisies par l'enseignant (BANVILLE, RICHARD ET RAÏCHE, 2004). Ces deux auteurs étaient très liés au processus de décision du professeur, c'est pour cela que ces styles d'enseignements suivent un continuum de responsabilité de ce processus. En 2006, ils ont proposé une version plus moderne de ce spectre où les 11 styles se réfèrent à une lettre et suivent l'ordre alphabétique :

- a. Style d'enseignement directif : performance précise, apprenant applique les décisions.
- b. Style d'enseignement autoprogressif : suivi d'une rétroaction.
- c. Style d'enseignement par évaluation réciproque : interactions sociales, alternance et rétroaction fréquente, professeur prend toutes les décisions sur la matière, les critères d'évaluation et la logistique, et donne des rétroactions à l'élève observateur.
- d. Style d'enseignement autoévaluatif : réaliser une tâche et en faire sa propre évaluation.
- e. Style d'enseignement par intégration : s'adapter aux différences individuelles et planifier un éventail d'option.
- f. Style d'enseignement par découverte guidée : l'élève trouve les réponses prend les décisions concernant les segments de matière par rapport au thème.
- g. Style d'aide à la découverte convergente : élève doit participer au raisonnement, au questionnement et établir logiquement des liens séquentiels afin de découvrir les réponses.
- h. Style d'aide à la production divergente : permet à l'élève de découvrir des solutions multiples à un même problème, tout en utilisant une opération cognitive particulière.

- i. Style d'enseignement par programme individuel : offrir aux élèves des occasions de s'organiser eux-mêmes.
- j. Style personne-ressource : valorisant de l'indépendance.
- k. Style d'enseignement autodidacte : l'utilisateur détermine lui-même les objectifs.

Ces 11 styles peuvent se répartir en 2 groupes : l'un dit « styles reproductifs » (a à d) qui correspond à la reproduction de modèle (photo, démonstration ...) faisant ainsi travailler la mémorisation de l'élève. L'autre dit « styles productifs » (e à k) qui lui correspond à la découverte des contenus d'apprentissages, les élèves vont alors par eux même résoudre des problèmes ou créer des solutions pour trouver des alternatives.

#### 1.3.4. Les styles d'enseignement selon AELTERMAN et ALL.

AELTERMAN et ALL en 2018 ont proposé différents styles d'enseignement en se basant sur la motivation de l'enseignant. Ils appellent donc ces styles : des styles motivationnels de l'enseignant « c'est-à-dire les pratiques sur lesquelles ils s'appuient pour favoriser la motivation des enfants » (AELTERMAN, VANSTEENKISTE, HAERENS, SOENENS, FONTANE, 2018). Ils présentent 4 styles d'enseignements qui sont divisés en 8 approches pédagogiques dans une structure circulaire suivant deux axes : une abscisse allant de la frustration à la satisfaction des besoins fondamentaux et une ordonnée pour le degré de directivité de l'enseignant.

- Style chaotique.
  - Style abandonnique : après des interventions répétées, l'enseignant abandonne les élèves, les laisse effectuer leur travail comme bon leur semble sans les inciter à fournir des efforts pour progresser car les élèves doivent assumer la responsabilité de leurs comportements.
  - Teste : l'enseignant offre un véritable climat de laisser faire au sein duquel l'initiative repose uniquement sur l'élève. Il a tendance à attendre pour voir comment les choses évoluent, il planifie peu et laisse les choses suivre leur cours.
  
- Style soutenant l'autonomie.
  - Style participatif : il dialogue avec l'élève, identifie ses intérêts et les invite à être force de proposition. De plus, aussi souvent que possible, l'enseignant offre des choix réalistes, réalisables et significatifs dans la manière de s'y prendre, tout en suivant l'évolution des choses.

- Accordant : l'enseignant nourrit les intérêts personnels des élèves en tentant de rendre les exercices intéressants et agréables, accepte les points de vue de ceux-ci même lorsqu'il s'agit d'affects négatifs.

- Style structurée.

- Style guidant : l'enseignant guide les progrès de l'élève en lui fournissant une aide appropriée à ses besoins. Il suit les étapes nécessaires à l'accomplissement de la tâche en vue de favoriser l'autonomie et se tient disponible en cas de question.

- Clarificateur : l'enseignant communique de manière claire et transparente ses attentes et supervise les progrès de l'élève en collant au mieux aux besoins exprimés par l'élèves.

- Style contrôlant.

- Style exigeant : l'enseignant exige de la discipline de la part des élèves en utilisant des ordres. Il rappelle à l'élève ses obligations, il ne tolère aucune contradiction et menace de sanctions en cas de manque de docilité.

- Dominateur : l'enseignant exerce une véritable pression sur l'élève afin que celui-ci se conforme à ses demandes. Il soumet l'élève en utilisant la culpabilité la honte et le maintien dans un état d'anxiété.

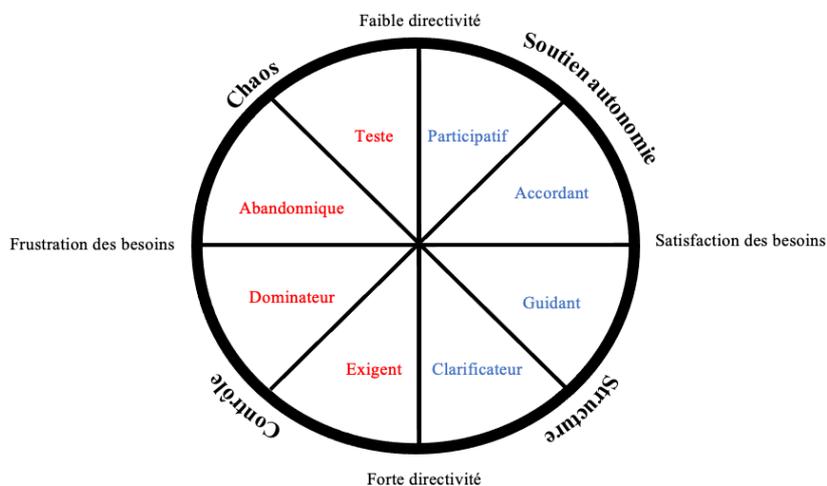


Figure 1 : représentation graphique du modèle (AELTERMAN et ALL, 2018)

#### ***1.4. Mise en relation des termes.***

Ce mémoire vise à comprendre comment l'enseignant pourrait jouer un rôle comme facteur de motivation pour l'élève en EPS. Grâce aux différentes définitions de la motivation que nous avons expliquée précédemment, nous savons que le concept de motivation est

pluriel et complexe. Cependant tous les auteurs suivent la définition de VALLERAND et THILL (1993) où la motivation serait le produit déclencheur du comportement. Un célèbre professeur de psychologie nommé Fabien FENOUILLET en a réalisé un schéma expliquant les différentes étapes pour atteindre un résultat (motivation, volution). Ce schéma intégratif (FENOUILLET, 2012) débute donc par la motivation qui se caractérise par des motifs qui vont permettre la prise de décision de l'individu : l'un dit primaire et l'autre secondaire. Le motif dit primaire correspond soit à l'instinct (pulsions) soit au besoin (manque/satisfaction) de l'individu et le motif secondaire correspond à d'autres facteurs comme la curiosité, l'estime de soi ou encore les traits de personnalités. La connaissance de ces motifs nous oriente donc vers les définitions des besoins fondamentaux, qui elles aussi restent nombreuses. Alors, une attention particulière, se fait vis-à-vis du modèle de RYAN et DÉCI où la TBF appartient au modèle motivationnel de l'autodétermination de ces mêmes auteurs, que nous avons préalablement définis dans le concept de la motivation. Ainsi on retrouve les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation dans le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque adapté par VALLERAND. De plus, nous avons évoqué le rôle de l'enseignant comme facteur de motivation, VALLERAND dans son modèle parle également de facteur, dans son cas des facteurs sociaux. Pour comprendre la place de l'enseignant il faut donc se diriger vers les définitions du style d'enseignement car nous avons vu que ce concept correspond aux actions, comportements menés par le professeur en vue d'objectifs d'apprentissages. Plusieurs auteurs ont proposé différents styles d'enseignement mais l'un d'entre eux semble répondre plus particulièrement à nos attentes, celui de AELTERMAN et ALL qui s'oriente directement sur la motivation de l'élève et qui se mesure selon le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Bien que les autres théories, modèles et styles présentés auparavant permettent de répondre également à notre interrogation, ce lien privilégié entre ces 3 termes semble être en parfaite symbiose :

« Ces trois besoins ne couvrent pas et n'épuisent évidemment pas toutes les sources de motivation de l'humain. Ils sont toutefois, par définition, considérés comme des nutriments dont la satisfaction est essentielle à la croissance psychologique, à l'intégrité et au bien-être de l'humain... La théorie de l'autodétermination montre aussi le lien qui existe entre les besoins fondamentaux et le bien-être ou l'eudémonie. En effet, les conditions qui contribuent à l'autonomie, à la compétence et aux relations à autrui non seulement stimulent la motivation intrinsèque et les processus d'intégration, mais elles exercent un impact direct sur la santé physique et psychologique des personnes (HEUTTE J., 2021).

## 2. Revue littérature.

### 2.1. Synthèses des lectures.

#### 2.1.1. Construction de la revue littérature.

Pour la réalisation de ce mémoire, je suis donc partie d'un constat qui me semblait important à étudier en lien avec l'EPS et la motivation comme expliqué en introduction. Ayant déjà des connaissances sur ce large thème grâce à ma licence Éducation et Motricité en STAPS, l'idée et l'envie de me diriger vers ce sujet me sont venues directement. J'ai donc au préalable réalisé plusieurs lectures qui provenaient de la BU de l'INSPE d'Arras. Des lectures qui m'ont aidé à maîtriser au mieux mon sujet dans le cadre scolaire et de venir le spécifier par l'apport de nouveaux concepts ou notions. Pour trouver ces lectures j'ai donc utilisé deux outils de recherche : le premier étant la recherche libre dans la bibliothèque en utilisant les intitulés de rayon et le second est la recherche numérique sur le site de la BU par mon accès à l'ENT où j'ai réalisé des recherches avancées dans le catalogue en entrant les mots clefs suivant : EPS, motivation. Voici la liste de mes lectures qui a permis d'affiner mon sujet : le livre intitulé « Promotion de la santé et réussite scolaire » de DARLINGTON et MASSON (2020), l'ouvrage collectif « Psychologie de la motivation » sous la direction de LHÉRÉTÉ (2021) puis l'ouvrage collectif « Le bien être à l'école » sous la direction de ROUSSEAU et ESPINOSA (2019).

Parallèlement à ces lectures, je me suis appuyée sur des mémoires universitaires déjà existants, ils furent des exemples dans la rédaction de mon sommaire, mais également des pistes de recherches. Pour trouver ces mémoires j'ai réalisé mes recherches sur le portail « Dumas » et « Google Scholar » et deux en furent les moteurs principaux :

- Mémoire de M2 encadré par Géraldine ESCRIVA-BOULLEY « Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement » présenté par Bénédicte REYNAUD durant l'année universitaire 2015-2016 à l'ESPE de Grenoble.
- Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en kinanthropologie « Étude des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volleyball dans les cours d'éducation physique au secondaire » par BOUZELATA REDOUANE en 2013 à l'université du Québec à Montréal.

Ces lectures et appuis m'ont permis d'ajouter le concept de besoins fondamentaux à

celui dominant de la motivation et de réaliser un bilan quantitatif des travaux réalisés sur ce sujet. J'ai constaté que beaucoup de travaux existait sur la motivation au travers de la pratique de l'EPS mais que conjointement très peu d'études étaient contextualisées et menées à l'école primaire et maternelle.

Toutes ces bases m'ont permis d'établir ma revue littérature dont la finalité est de proposer un bilan qualitatif de l'état de recherche de mon sujet. J'ai donc réalisé des recherches sur plusieurs banques de données comme Cairn et Google scholar et je me suis aussi appuyée sur les bibliographies des lectures effectuées précédemment. Pour cela, j'ai également réalisé des recherches avancées sur ces portails et filtré à l'aide des facettes disponibles pour affiner la sélection. J'ai donc synthétisé 4 articles qui portent tous sur les domaines de l'éducation et de la santé et pour certain plus précisément sur l'EPS et pour d'autre sur la santé psychologique.

#### 2.1.2. Besoins psychologiques, développement de l'enfant et éducation.

LAGUARDIA et RYAN, deux psychologues de l'université de Rochester ont écrit la revue Québécoise de psychologie, vol.21, n°2 « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux : Théorie de l'autodétermination et applications » en 2000. Dans cet article l'impact de la satisfaction des besoins fondamentaux sur le bien-être psychologique est montré dans divers domaines dont celui de l'école. Un aparté explique au préalable le rôle des parents qui impacte « les premiers liens d'attachement et les premières phases du développement d'un enfant » et montre que tout comme l'école la satisfaction des besoins est essentielle. Le milieu scolaire est alors vu comme un facteur de développement de l'enfant par la possible satisfaction de ces besoins psychologiques fondamentaux. Néanmoins ils laissent sous-entendre que cette satisfaction n'est pas une priorité pour les professeurs et que cette quête à la performance inscrite à l'école impacte la motivation, le bien-être mais également les résultats scolaires. Il est dit qu'un « climat d'une classe qui favorise l'autonomie et l'affiliation interpersonnelle augmente chez l'enfant l'estime de soi, la confiance et le sentiment de sécurité, tandis que les classes où le contrôle l'emporte et où on néglige les relations à autrui se caractérisent par l'absence de bien-être psychologique ». Cet article, nous a permis de confirmer que la satisfaction des besoins fondamentaux que ce soit en autonomie, en compétence ou encore d'affiliation est un réel facteur de motivation et de bien être psychologique pour l'individu et qu'à l'inverse la frustration de ces derniers pouvait créer de réels problèmes dans différents domaines. Sachant que l'EPS est une

discipline à même pour satisfaire ces besoins, on se demande donc quels sont les déterminants et effets de cette satisfaction des besoins.

### 2.1.3. Déterminants et effets de la motivation autodéterminée des élèves en EPS.

DUPONT, CARLIER, GÉRARD, DELENS ont repris au travers de la revue « Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation » n° 73 (2009) l'article intitulé « Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature ». L'objectif de cette revue psychologique après la présentation du modèle de l'autodétermination et du modèle hiérarchique de la motivation est de synthétiser les facteurs qui peuvent influencer la motivation autodéterminée des élèves en l'EPS. Les auteurs expliquent que le modèle de VALLERAND (2007) montre 3 facteurs sociaux, l'enseignant d'EPS correspond donc à celui dit contextuel car il est présent à un moment spécifique soit pendant le cours d'EPS. Cependant ils précisent que l'impact de ces facteurs est indirect, qu'il passe par les besoins fondamentaux : autonomie, compétence, affiliation. « La satisfaction de ces trois besoins psychologiques est essentielle pour chaque individu car elle détermine la nature de la motivation à l'origine des comportements ». Des recherches ont été effectuées suite à ce modèle, elles montrent que la qualité de la motivation de l'élève dépend du climat motivationnel instauré par l'enseignant. Il prouve qu'un climat soutenant l'autonomie a une influence positive sur la motivation autodéterminée des élèves car il facilite l'atteinte des besoins fondamentaux. À l'opposé il est prouvé qu'un climat contrôlant est négatif pour la motivation autodéterminée car les élèves se sentent manipulés ou contrôlés par un levier extérieur. Les auteurs ont ensuite défini en synthèse les facteurs et les effets de la perception de chaque besoin des élèves en EPS par différentes études.

- Perception de compétence.

Il est alors prouvé que le besoin de compétence influence positivement la motivation intrinsèque sous ces trois formes et la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Pour cela les études montrent et expliquent les différents facteurs qui entrent en jeu :

- Nature du feed-back (positif/négatif) : Les feed-back verbaux doivent être positifs, précis et sincères pour avoir un effet positif.

- Attentes du professeur : Les attentes sont faites par des indices objectifs à la discipline lors du premier cours mais aussi par des indicateurs subjectifs sur la personne. Si le professeur a de bonnes attentes face à un élève, il va avoir tendance à lui donner plus et de meilleurs feed-back positifs qu'à un autre (en lien avec effet pygmalion) et proposé un climat soutenant à l'autonomie.
  - Nature des buts (intrinsèque/extrinsèque) : Les objectifs par l'enseignant entraînent différents types de motivation, il faut que les objectifs soient intrinsèques pour que la motivation soit autodéterminée.
  - Performances antérieures : Au plus l'élève a été confronté à des perceptions de compétences au plus il les développe. Il faut donc que tous les élèves soient confrontés au succès.
  - Contexte compétitif : À tendance à diminuer la motivation intrinsèque par une pression de réussite, de gagner avec un climat contrôlant mais aussi par la comparaison sociale.
  - Genre : Il est prouvé que les filles reçoivent moins de feed-back et sont extrinsèquement motivées, cela serait dû à la plus grande attente qu'elles subissent par le cadre de référence et la société.
- Perception d'autonomie.

Beaucoup d'auteurs sont en désaccord quant à la définition et donc à la perception de l'autonomie. Cependant une relation positive a été démontré entre une perception d'autonomie élevée et la motivation autodéterminée. Ce débat montre et explique comme précédemment différents facteurs de cette perception :

- La culture : Selon les différentes définitions, l'autonomie est vue différemment selon les cultures car certains assimilent l'autonomie et l'indépendance alors que d'autres non.
- Le choix : Les élèves ayant la possibilité de faire des choix sont plus motivés intrinsèquement et développent plus leur perception d'autonomie.
- L'empathie du professeur : Les enseignants doivent être à l'écoute des élèves pour leur proposer les environnements favorables à leurs intérêts et attentes afin qu'ils puissent faire les bons choix.
- Forme de négociation (interactive/distributive) : Les élèves qui perçoivent des négociations interactives éprouvent une perception plus élevée d'autonomie.

- Perception d'appartenance sociale.

Tout comme le besoin de compétence, celui d'appartenance influence positivement la motivation intrinsèque sous ces trois formes et la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Contrairement aux autres besoins celui-ci ne possède qu'un seul facteur qui est :

- L'apprentissage collectif : Les élèves engagés dans un apprentissage coopératif ont une satisfaction de besoin d'appartenance sociale élevée et adopte une motivation intrinsèque.

Cette revue nous a permis de comprendre les déterminants en EPS qui amènent à la satisfaction de chacun des trois besoins fondamentaux et comment il fallait les mettre en œuvre pour permettre une motivation autodéterminée. Cependant l'article nous a amené un nouveau concept celui du climat motivationnel qui est instauré par l'enseignant ce qui tend à nous interroger sur les comportements de celui-ci et de ce fait à leurs styles d'enseignement.

#### 2.1.4. Styles d'enseignement.

Géraldine ESCRIVA-BOULLEY, Damien TESSIER et Philippe SARRAZIN parlent dans le chapitre d'ouvrage intitulé « l'engagement de l'élève en EPS : la motivation autodéterminée » (2018) des engagements et des styles d'enseignements des élèves dans le contexte scolaire et plus précisément dans celui de l'EPS. Ces psychologues s'appuient sur la TAD et expliquent que cette théorie « permet d'expliquer, entre autres, l'effet des pratiques de l'enseignant sur la motivation, les comportements et le bien-être des élèves ». Ce chapitre évoque principalement les différents types d'engagements des élèves et s'oriente donc sur le rôle de l'enseignant qui comme nous l'avons vu provoque ces engagements. Le style d'enseignement motivationnel de l'enseignant va donc influencer la qualité de la motivation des élèves. De plus, l'enseignant joue un rôle crucial quand il suit la TAD, soit de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux que nous avons expliqués au préalable. Ces auteurs utilisent les trois dimensions du style motivationnel de l'enseignant de SARRAZIN et TESSIER (2011, 2013) soit : le soutien à l'autonomie (vs le contrôle), la structure (vs le chaos) et l'investissement personnel (vs l'hostilité). En 2011, SARRAZIN et ALL ont proposé différents

comportements de l'enseignant soutenant ou menaçant les besoins psychologiques des élèves :

- Comportements de l'enseignant susceptibles de soutenir :

1. Le besoin d'autonomie.

- Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage.
- Fournir des explications.
- Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.
- Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.
- Utiliser un langage informationnel et flexible.

2. Le besoin de compétence.

- Communiquer des buts et des contenus clairs.
- Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.
- Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.
- Délivrer des feedbacks positifs.

3. Le besoin de proximité sociale (affiliation).

- Dispenser de l'attention, investir du temps et de l'énergie dans les interactions.
- Exprimer de l'affection, de la compréhension, faire preuve de respect.
- Utiliser l'humour et favoriser la convivialité.

- Comportements de l'enseignant susceptibles de menacer :

1. Le besoin d'autonomie.

- Utiliser des stratégies de contrôle.
- Décider de manière autoritaire.

2. Le besoin de compétence.

- Communiquer des buts vagues.
- Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.
- S'abstenir de donner des conseils pour progresser
- Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.

### 3. Le besoin de proximité sociale (affiliation).

- Être indifférent aux problèmes des élèves.
- Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.

Ce chapitre évoque également de nombreuses recherches scientifiques dans ce domaine et nous donne les mêmes résultats que les précédentes lectures, c'est-à-dire que : les styles soutenant les besoins psychologiques fondamentaux amènent les élèves à mieux s'engager dans la pratique et à avoir une motivation plus autonome et à l'inverse les styles frustrants les besoins amènent à la défiance et à un moindre engagement. De plus, Les auteurs ont mis en évidence l'intérêt des dispositifs d'apprentissage en EPS où les situations ludiques, de découvertes, de défis voire collectifs seraient à même de nourrir la motivation intrinsèque des élèves. Cependant, il faut joindre à ces situations la satisfaction des besoins afin d'éviter le désengagement des élèves car si la motivation n'est pas sollicitée fréquemment celle-ci peut diminuer voire disparaître. Aussi ces situations restent tout de même difficiles à mettre en œuvre par l'enseignant au vu de la grande hétérogénéité des élèves et des différents besoins de ces derniers, l'enseignant devra donc interpréter les engagements des élèves et venir s'autoréguler régulièrement afin de répondre aux besoins de tous. Cette lecture nous a permis de voir les différents comportements que l'enseignant doit adopter pour répondre aux besoins des élèves afin de les motiver au mieux dans la pratique d'EPS, il nous reste maintenant à comprendre comment mesurer cette motivation.

#### 2.1.5. Mesure de la motivation.

Robert VALLERAND, Nathalie BRIERE, Luc PELLETIER, Marc BLAIS ont rédigé l'article intitulé « Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) » en 1989 dans la revue canadienne des sciences du comportement. Cet article montre comment ces auteurs ont créé un instrument de mesure en éducation : l'Échelle de la Motivation en Éducation (EME). Cette échelle permet donc de mesurer la motivation des élèves par l'appui de 7 sous échelles qui elles mesurent les 3 types de motivations de RYAN et DÉCI, la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation.

Après avoir défini les 7 sous échelles de la motivation, ils ont expliqué le développement de l'EME. Pour construire cet instrument en éducation VALLERAND et ses collègues se sont basés par rapport aux raisons pour lesquelles des étudiants interviewés allaient en cours « ceci impliquant donc que l'opérationnalisation de la motivation devrait se faire à partir de la mesure des raisons perçues par l'étudiant pour effectuer les tâches inhérentes au domaine de l'éducation ». Pour chaque questionnaire, un énoncé qui correspond à une question centrale est posé pour pouvoir proposer différentes réponses par la suite (réponse qui correspond plus ou moins individuellement à une sous échelle). Le fait de proposer ce format permet de ne pas proposer d'inférences affectives et comportementales. Les auteurs ont donc réalisé différentes études pour différents sujets et ont permis de constater que l'EME permet de mesurer plus précisément la motivation que la simple dichotomie intrinsèque et extrinsèque. Pour mesurer les réponses des questionnaires, ils utilisent une échelle de 7 points allant du niveau 1 (ne correspond pas du tout) au niveau 7 (correspond exactement). Ils ont proposé différents questionnaires dans différents domaines de l'éducation comme le baccalauréat, études avancées ou encore au travail mais pour notre étude nous allons nous orienter vers celle proposée en primaire et celle proposée en sport.

- Échelle de motivation dans le sport.

On remarque que ce questionnaire laisse libre choix du sport. Comme expliqué précédemment un énoncé est proposé : en général, pourquoi pratiques-tu ce sport ? De plus, on y trouve 28 réponses qui commencent quasiment toutes par « parce que » « pour » ou « je ne sais pas » (exemple : Parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde). Pour analyser celle-ci une clé de codification est proposée ou par exemple les réponses 4, 14, 20, 28 correspondent à une amotivation si le score de l'échelle est majoritairement élevé, chaque réponse correspond donc à une échelle de la motivation.

- Échelle du niveau primaire.

On remarque que pour ce questionnaire, l'enseignant utilise un langage adapté aux enfants et qu'un plus grand étayage est proposé, on y trouve des consignes et également un exemple concret. De plus seules 5 échelles sont proposées à l'enfant pour mesurer, le 1 correspond à

« presque jamais pour cette raison » et le 5 « presque toujours pour cette raison ». Le thème du questionnaire est l'école et moi et contrairement à ce que nous avons pu dire précédemment plusieurs énoncés sont proposés : Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs ... / Habituellement, je vais à l'école ... / Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe... Puis 4 réponses identiques sont inscrites pour tous les énoncés soit :

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire.
4. ... pour le plaisir de le faire.

Pour faire la lecture des résultats de ce questionnaire, une codification est réalisée : Si l'élève a des résultats plus élevés à la réponse 1 alors il a une motivation extrinsèque-identifié, si l'élève a des résultats plus élevés à la réponse 2 alors il a une amotivation, en ce qui concerne la réponse 3 l'élève sera en motivation extrinsèque introjectée et pour finir si l'élève a des résultats plus élevés à la réponse 4 alors il a une motivation intrinsèque. Cet article nous a permis de comprendre comment réaliser un instrument de mesure de la motivation et comment l'adapter selon notre situation.

## **2.2. Bilan.**

Cette synthèse nous a permis de confirmer notre choix de sujet. Chacun de ces articles est venu compléter les définitions des trois concepts abordés en partie définition de l'objet d'étude. Au fur et à mesure des différentes lectures, des précisions spécifiques sur le sujet apparaissaient. Au départ l'article de LAGUARDIA et RYAN nous a confirmé le lien fort entre les besoins fondamentaux et la motivation et nous a montré l'importance que devait porter l'enseignant sur ce sujet pour le bien être psychologique des enfants. Bien être psychologique qui comme nous l'avons expliqué en introduction est malheureusement trop impacté chez les jeunes d'aujourd'hui. Le second article de DUPONT, CARLIER, GÉRARD, DELENS expliquait les déterminants et effets des besoins fondamentaux face à la motivation autodéterminée, cela va nous permettre du point de vue de l'enseignant de pouvoir s'intéresser directement au bon facteur de satisfaction de ces besoins. Très proche de cet article, celui de Géraldine ESCRIVA-BOULLEY, Damien TESSIER et Philippe SARRAZIN a proposé directement des comportements favorables et défavorables à la satisfaction de chaque besoin. Tous ces nombreux indicateurs vont nous aider plus tard à

cibler aux mieux nos objectifs de séance. Pour finir cette lecture de synthèse de l'article de VALLERAND, BRIERE, PELLETIER, BLAIS par des exemples d'instruments de mesure de la motivation va nous permettre de pouvoir créer le nôtre en fonction de notre APSA et de notre niveau de classe. Ainsi, cette complémentarité montrait également des similitudes dans les recherches portant sur ce thème. Grâce à l'ensemble de ces auteurs nous avons appris que cette motivation serait atteinte grâce à l'instauration d'un style d'enseignement soutenant les trois besoins fondamentaux. Cependant, plusieurs limites sont apparues au cours de ces lectures comme le besoin d'appartenance qui est très peu étudié en littérature et laisse des hypothèses en suspens. Puis vient le besoin d'autonomie qui reste un débat car la définition du concept et celle de la notion n'est pas la même. Selon certaine culture, le besoin d'autonomie est vu d'un côté comme libre de toute contrainte extérieure et de l'autre comme étant l'acteur de ses comportements, c'est alors que cette idée rompt avec l'indépendance car on peut faire le choix de se contraindre soit même. De plus, malgré les avantages qu'apporte le soutien à l'autonomie expliqué précédemment, très peu d'enseignants connaissent ce concept par manque de formation. Pour la plupart d'entre eux ils suivent le piège de la méritocratie appliqué par l'éducation nationale sans tenir compte des conséquences négatives qui peuvent apparaître sur l'enfant. Pour avoir une échelle d'évaluation, le plus méritant en terme physique obtient donc de bonnes notes qui sont la conséquence d'une motivation externe ce qui amène la plupart du temps à des climats de compétition pour venir évaluer les élèves. Les enfants sont alors catalogués par leurs performances dès le départ et risquent d'être motivés pour des raisons qui ne leur seront pas bénéfiques ni à leur santé ni à leur bien-être mais qui correspondraient aux attentes des enseignants non formés.

### **3. Problématisation et intérêts professionnels.**

#### ***3.1. Problématique.***

Pour rappel, nous voulions savoir comment améliorer le bien-être psychologique fortement impacté chez les enfants aujourd'hui. Nous avons vu que la faible motivation était l'un des facteurs de ce mal-être et par des préférences et connaissances l'idée de travailler en EPS m'était venue. Pour venir créer ma problématique j'ai donc cherché dans quelles échelles d'études je voulais m'orienter. Du point de vue de l'espace social je n'ai eu aucune hésitation, je me suis dirigée vers la classe car étant future enseignante je voulais connaître davantage de choses sur cette perspective qui sera je l'espère mon lieu de travail, bien que

l'enseignant exerce des responsabilités vis-à-vis de l'école même. En ce qui concerne les acteurs, ma première idée fut tournée vers les élèves, car tous les rôles de l'enseignant s'orientent vers eux comme le fait de leur transmettre des connaissances. Cependant, après avoir compris l'objectif de ce mémoire dans ce master MEEF qui prépare les étudiants à devenir enseignant, l'ajout de l'enseignant comme acteur fut une évidence car cette étude a pour objectif final de nous aider à atteindre notre but et donc de savoir gérer les élèves voire la classe dans toutes les situations.

À la suite de cela je me suis posée plusieurs questions :

- Qu'est ce qui améliore la motivation des élèves ?
- Comment améliorer la motivation des élèves ?

J'ai donc ensuite réalisé des recherches qui correspondent aux parties : définition de l'objet d'étude et revue littérature. Ces parties comme nous l'avons vu précédemment nous ont amené à la relation entre la motivation, les besoins fondamentaux et le rôle de l'enseignant par ses styles d'enseignement. Ce qui nous a permis de choisir notre échelle d'étude selon les productions sociales des acteurs, qui pour les élèves sera leurs ressentis vis-à-vis de la motivation puis pour l'enseignant son style d'enseignement. Après réflexion, une idée de problématique m'a semblé précise, faisable et utile pour ma future carrière enseignante :

**« Comment l'enseignant par un style d'enseignement soutenant les besoins psychologiques fondamentaux peut-il favoriser la motivation autodéterminée d'élèves de maternelle en EPS ? »**

### ***3.2. Ancrage professionnel.***

Ce mémoire a pour objectif de comprendre comment le professeur d'EPS prend en compte la satisfaction des besoins fondamentaux pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves, ce qui me sera d'autant plus intéressant pour ma future pratique enseignante. Tout ce travail réalisé au préalable nous a permis de légitimer le rôle indispensable qu'à l'enseignant dans la motivation de l'élève. L'enseignant se doit donc de s'intéresser à celle-ci, car comme nous l'avons vu cela correspond au déclenchement de l'activité. Il est malheureusement récurrent pour lui de constater l'amotivation, aussi, il se doit de donner

envie aux élèves de pratiquer une activité tout au long de leur vie pour leur santé. L'enseignant sera donc confronté à des problèmes professionnels comme : des élèves passifs dans les activités, des élèves perdus parce qu'ils n'arrivent pas à accomplir leurs tâches ou par la présence d'autrui, voir même d'élèves qui créent des stratégies d'évitement.

Au travers de mes stages, j'ai pu observer des gestes professionnels afin de motiver les élèves en classe. Des motivations malheureusement majoritairement extrinsèques positives par des récompenses matérielles (bon point, étoile, image) mais aussi négatives par des menaces et surtout des punitions de non pratique d'EPS. Ce choix de discipline est dû au fait que l'EPS était l'une des seules matières où les élèves étaient motivés durant ce stage « si les cours d'EPS n'étaient pas obligatoires, 81% y viendraient, souvent (38%) ou toujours (43%) » (LAMOTTE V, 2016.).

En tant qu'enseignante, je vais donc devoir amener les élèves de maternelle à commencer à s'approprier les compétences du SCCC en EPS au travers d'une séquence d'éperviers démenageurs. Ce socle comporte 5 domaines et il « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (MEN, 2015). Ce socle les poursuivra tout le long de leur scolarité. Je peux déjà affirmer que dans le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre » je vais proposer, en tant qu'enseignante, des activités où les élèves seront libres de leurs choix afin d'améliorer leurs satisfactions de besoin d'autonomie par un travail d'essai-erreur en utilisant les effets de leur action et en apprenant à planifier leur action avant de les réaliser comme élaborer des stratégies. J'aurai également la possibilité de travailler différents aspects dans le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » par le respect des règles de jeu et l'acceptation des différents rôles spécifiques dans un groupe qui permettra de satisfaire le besoin psychologique d'affiliation. Dans ce domaine, le besoin de compétence sera travaillé en maintenant les différentes responsabilités que chacun aura au sein de ses pairs. Enfin dans le domaine 4 « les systèmes naturels et les systèmes techniques » le sujet même du mémoire, qui est la motivation, va permettre aux élèves de prendre plaisir à la pratique de l'EPS et de prendre conscience du sens même de cette pratique ce qui pourrait dans un éventuel futur les inciter à avoir une bonne hygiène de vie par une pratique physique et régulière.

## **4. Méthodologie du recueil de données.**

### ***4.1. Population enquêtée.***

Pour répondre à cette problématique, une enquête de terrain a donc été réalisée. Les enquêtés sont des élèves de cycle 1 soit de moyenne et de grande section puis leur professeur des écoles, à savoir moi-même. Au nombre de 24 élèves, la classe comporte 10 élèves de moyenne section et 14 élèves de grande section et se compose de 9 garçons et de 15 filles. Dans cette classe 2 enfants sont suivis par une AESH qui les accompagne toute la journée dans la classe, ils bénéficient également d'un dossier MDPH du département du Pas de Calais. Cependant l'un de ces deux élèves n'a pu être présent tout le long de cette enquête car la mise en place d'un suivi hospitalier sur cette plage horaire de la semaine a été instauré. J'ai donc choisi de travailler sur cette population car comme dit précédemment je suis leur enseignante. En effet, je suis actuellement étudiante en master 2 MEEF à l'INSPE d'Arras et alternante dans cette classe de cycle 1 à 25% soit 1 jour par semaine, le jeudi. Durant cette journée, j'ai donc l'occasion d'être pleinement en autonomie dans les choix d'enseignement et dans ma pratique enseignante. Cette liberté est une opportunité à exploiter et à analyser dans ce mémoire pour mon futur.

### ***4.2. Outils mobilisés.***

Comme nous l'avons précisé nous allons donc observer deux échelles d'étude lors de cette enquête de terrain, soit les élèves et l'enseignant. Plusieurs outils de mesure vont donc intervenir selon l'enquêté.

#### **4.2.1. Questionnaires.**

En premier lieu, si nous reprenons notre problématique, nous nous interrogeons sur le type de motivation des élèves soit leurs ressentis. J'ai choisi de prendre comme outil de mesure le questionnaire car celui-ci semble le plus adéquat pour un échantillon de classe et pour récolter des données personnelles. En effet c'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participant. Ces participants sont des échantillons dit quotas, non aléatoire soit les élèves de la classe où j'enseigne.

La recherche quant à elle est dite qualitative, car elle va nous permettre d'obtenir un nombre

important d'informations précises. Ce questionnaire a pour but de mesurer le type de motivation des élèves (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, amotivation). Pour cela je me suis appuyée sur les travaux de Robert VALLERAND, Nathalie BRIERE, Luc PELLETIER, Marc BLAIS (1989) et je me suis inspirée de leurs EME. Comme pour l'exemple en primaire de ces auteurs j'ai proposé plusieurs énoncés qui reposent sur les différents types de motivation. La formulation des phrases et le vocabulaire employés ont été bien évidemment réfléchis selon le niveau de langage des élèves de maternelle tout comme le nombre d'éléments dans l'échelle de Likert qui est un outil de mesure de la satisfaction d'un individu. Celui-ci sera utilisé une première fois en début de séquence d'apprentissage de motricité pour connaître le pourcentage de type de motivation dans la classe (diagnostique) puis une seconde fois en fin de séquence (sommative) pour voir l'évolution de la motivation. Cependant je peux déjà dire que durant la comparaison des résultats des 2 questionnaires que je réaliserai ultérieurement, je ne pourrai affirmer que seul mon enseignement ait impacté la motivation autodéterminée des élèves et qu'il y a forcément d'autres facteurs qui entrent en jeu.

#### **4.2.2. Analyse de contenu.**

Notre deuxième échelle d'étude concerne l'enseignant, l'analyse de contenu fut donc mon seul choix d'outil de mesure étant donné que l'enseignant observé n'est autre que moi-même. L'objectif est de comprendre comment l'enseignant motive les élèves dans ses situations d'enseignement et de comprendre quel style d'enseignement il met en place pour satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux. J'ai donc fait le choix d'analyser 2 productions données, une écrite qui correspond à l'analyse de la séquence et aux séances de motricité de la période 1 puis une autre, sous forme d'enregistrement audio qui correspond à ce que l'enseignant a pu dire durant chaque séance. Pour cela nous allons nous intéresser à la manière et aux choix de création des séances, séquences en motricité puis réaliser des bilans et analyses de ces dernières où plusieurs indicateurs entreront en jeu. Ces indicateurs relateront de la satisfaction ou non des besoins fondamentaux et donc des différentes caractéristiques des styles d'enseignement proposés par AELTERMAN et ALL de 2018. Cet outil dit d'analyse de contenu sera qualitatif et quantitatif car l'enseignant lui-même va venir prélever de nombreux éléments très précis dans son enseignement afin de les analyser de manière critique. Ces analyses nous permettront donc de voir quel style d'enseignement privilégie le professeur pour favoriser la satisfaction des besoins fondamentaux.

### ***4.3. Construction des outils.***

#### 4.3.1. Le questionnaire.

Comme expliqué en introduction, ce contexte de stage a impacté la construction des outils de mesure. En effet, le questionnaire a donc été réfléchi pour des enfants de maternelle. La particularité était de prendre en compte le niveau de langage des enfants, à cet âge les enfants ne savent ni lire, ni écrire, ils décodent et encodent. Pour cela, en reprenant l'EME expliquée précédemment, j'ai fait le choix de ne prendre que 6 énoncés pour répondre à une question soit 2 par type de motivation (amotivation, extrinsèque, intrinsèque) pour garder leurs attentions au maximum car un enfant de 4, 5 ans à une durée de concentration d'environ 20 minutes. J'ai donc construit le questionnaire de la même manière que les EME en partant d'une seule question : *Habituellement pourquoi fais-tu du sport à l'école ?* Cette question me paraissait pertinente pour connaître le type de motivation des élèves en EPS. En ce qui concerne l'échelle de Likert, VALLERAND et ses collaborateurs ont proposé dans leurs exemples 7 niveaux de satisfaction pour des adultes et 5 pour des enfants. Pour ma part j'ai fait le choix de ne mettre que 3 niveaux soit : jamais (1), parfois (2), toujours (3). Je pense que ces enfants de jeunes âges ne seront pas faire la distinction entre plusieurs indicateurs (supérieur à trois). J'avais d'ailleurs des doutes quant à la compréhension du niveau 2, mais je ne pouvais pas mettre simplement que 2 niveaux d'indicateurs dans cette échelle car selon moi la précision de réponse aurait été trop faible et les enfants auraient pu assimiler le niveau 1 et 3 par non et oui ce qui aurait amené une connotation négative et positive. Je voulais vraiment que les enfants aient cette notion de choix dans une limite de faisabilité.

Voici le questionnaire :

**ÉCHELLE DE MOTIVATION EN MOTRICITÉ (MS-GS)**

**École Colette de Beuvry**

**Diagnostic**

8 septembre 2022

Attitudes face au sport.

Jamais pour cette raison	Parfois pour cette raison	Toujours pour cette raison
		
1	2	3

• Habituellement, pourquoi fais-tu du sport à l'école ?

1. Parce que ça me fait plaisir, je suis content.

1 2 3

2. Je ne sais pas, je ne comprends pas pourquoi il faut en faire.

1 2 3

3. Pour faire plaisir à une ou des personnes qui me l'ont demandé.

1 2 3

4. Je ne sais pas, je n'aime pas et je n'ai pas envie.

1 2 3

5. Pour apprendre de nouvelles choses et m'améliorer.

1 2 3

6. Parce que je dois le faire.

1 2 3

Comme dit précédemment, 2 énoncés ont été réalisés pour chacun des types de motivation autodéterminé. Pour l'amotivation on retrouve les énoncés numéro 2 et 4 qui relatent de l'absence totale de motivation, d'incompréhension, l'élève pratique le sport à l'école sans objectif ni même de sens. Ensuite pour la motivation extrinsèque, ce sont les énoncés numéro 3 et 6 qui correspondent à une pression externe palpable où l'élève se contente de réaliser du sport à l'école pour faire plaisir à quelqu'un ou encore parce qu'on l'oblige. Enfin en ce qui concerne la motivation intrinsèque, les énoncés numéro 1 et 5 montrent l'intérêt et le plaisir que porte l'élève à réaliser du sport à l'école.

Les élèves n'ont donc pas vu ce questionnaire sous ce format car je trouve que celui n'est pas motivant et adapté à leurs âges, il fut donc destiné à l'enseignant. Afin de rendre ce questionnaire plus ludique, l'idée de manipulation m'est venue. J'ai donc fait le choix de projeter au VPI une illustration du « sport à l'école » soit la motricité et un tableau à 3 colonnes représentant les 3 niveaux de l'échelle de Likert. Pour faciliter la lecture de cette échelle j'ai donc mis une représentation visuelle afin de créer une reconnaissance, cependant j'ai dû faire attention à ne pas créer de consonnance positive ou négative. J'ai alors choisi de

mettre des formes géométriques car il n'y a aucune consonnance positive contrairement à mes premières idées de smiley ou encore de feu tricolore. L'objectif pour moi de cette projection devait être que les enfants en autonomie aillent placer leurs étiquettes prénoms aimantés sur le tableau et cela pour chaque diaporama soit chaque énoncé.

Voici l'une des projections sur le VPI :

	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="847 629 999 674">Jamais pour cette raison</th> <th data-bbox="1007 629 1158 674">Parfois pour cette raison</th> <th data-bbox="1166 629 1318 674">Toujours pour cette raison</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="903 685 943 730">■</td> <td data-bbox="1046 685 1102 730">▲</td> <td data-bbox="1198 685 1254 730">●</td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="887 734 1302 763">1. Parce que ça me fait plaisir, je suis content</td> </tr> <tr> <td data-bbox="847 768 999 1066"></td> <td data-bbox="1007 768 1158 1066"></td> <td data-bbox="1166 768 1318 1066"></td> </tr> </tbody> </table>	Jamais pour cette raison	Parfois pour cette raison	Toujours pour cette raison	■	▲	●	1. Parce que ça me fait plaisir, je suis content					
Jamais pour cette raison	Parfois pour cette raison	Toujours pour cette raison											
■	▲	●											
1. Parce que ça me fait plaisir, je suis content													

#### 4.3.2. L'analyse de contenu.

Ce contexte de stage en tant que professeure alternante me permet de réaliser une auto-analyse de ma pratique enseignante, qui elle me permettra de m'améliorer dans la pratique de mon futur métier. De plus, cet outil répond à la quasi-totalité des compétences évoquées dans la partie ancrage professionnel tant du point de vue pédagogique que didactique. La construction de cet outil a débuté lors de la création de la séquence d'apprentissage de motricité en période 1 pour ma classe de MS-GS. En accord avec ma collègue qui a en charge la classe à 75%, l'objectif 4 intitulé « Collaborer, coopérer, s'opposer » dans le BO m'a été confié pour cette période. J'ai donc fait le choix de travailler parmi les 4 filières de ce champ d'apprentissage celle de l'évitement avec pour objectif de jeu : l'épervier déménageur. Cette séquence d'apprentissage comporte donc 7 séances car durant la période 1 de l'année il y avait 8 jeudis dont la journée de rentrée, ces séances s'effectueront soit en salle de motricité soit dans la cour de l'école selon la météo. Elle a pour objectifs généraux : *Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.* / *Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement* et qui a pour

compétences : *Être capable de transporter un objet vers une cible en évitant deux adversaires : profiter, feinter, prendre l'espace libre* (Annexe 1).

Tableau 2 : Phases de la séquence d'épervier déménageur.

<b>PHASE 1</b> <b>Familiarisation</b>	Séance 1	Connaitre les conditions matérielles	Préparation en amont pour le jeu des éperviers-déménageurs avec pour objectifs le respect des consignes/règles de groupe et de jeu, d'acceptation du jeu en équipe, de course avec un objet vers une cible et de prise en compte des camarades en regardant droit devant soi/ la cible lors de la course
	Séance 2	Rappel jeu des déménageurs (normalement déjà acquis)	
	Séance 3		
<b>PHASE 2</b> <b>Évaluation diagnostique</b>	Séance 4	Repérer les différents besoins d'apprentissages qui sont le niveau de compétence et de connaissance des élèves, bien évidemment certains comportements sont prévisibles	
<b>PHASE 3</b> <b>Structuration des apprentissages</b>	Séance 5	Comportement 1	Objectif de faire progresser les élèves sur les difficultés observés au préalable lors de la phase diagnostique.
	Séance 6	Comportement 2	
<b>PHASE 4</b> <b>Réinvestissement</b>	Séance 7	Évaluer les élèves sur leur progression par rapport à la phase diagnostique.	

Pour donner suite à cette séquence j'ai donc créé la production dite écrite, elle a été rédigée avant la mise en œuvre de la séquence, celle-ci correspond à l'analyse des choix pédagogiques et didactiques répondant aux besoins fondamentaux dans chaque séance. En effet, lors de la création de chacune des fiches de préparation de séance de la séquence expliqué précédemment, j'ai ajouté une colonne intitulée « Besoins psychologiques fondamentaux » avec 3 abréviations : BA (Besoin d'Autonomie), BC (Besoin de Compétence), BAF (Besoin d'Affiliation). Cette colonne a pour objectif de déterminer les besoins psychologiques fondamentaux, chaque séance a donc été réfléchi pour travailler tous les besoins et ceux dans le plus de phases possibles de séance (Annexe 2).

Pour déterminer comment j'allais travailler chaque besoin, je me suis appuyée sur ma revue littérature où de nombreux déterminants et indicateurs soutenant les besoins psychologiques fondamentaux sont présents.

Tableau 3 : Choix pédagogiques et didactiques de chacune des séances de la séquence.

	Besoin d'autonomie	Besoin de compétence	Besoin d'affiliation
<b>Séance 1</b>	Notion de choix : la direction, la vitesse de marche dans une zone restreinte / dans la prise d'objet et de stratégie de course.	Tâches adaptées aux possibilités de chacun (phase de familiarisation).  Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre.
<b>Séance 2</b>	Notion de choix : la direction, la vitesse de marche dans une zone restreinte / dans la prise d'objet et de stratégie de prise de couleur des objets.	Tâches adaptées aux possibilités de chacun (phase de familiarisation).  Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.  Les élèves ont déjà vécu ces situations : performances antérieures.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre et ont les mêmes contraintes de règles de jeu (couleurs).
<b>Séance 3</b>	Notion de choix : dans la prise d'objet et de stratégie (petits ou grands objets).	Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre et ont les mêmes contraintes de règles de jeu (obstacle et parcours).  Les élèves doivent d'entraider pour réussir.
<b>Séance 4</b>	Notion de choix : dans la prise d'objet et de stratégie individuelle de passage dans la zone d'épervier.	Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.  Il y a un contexte compétitif.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre et ont les mêmes contraintes de règles de jeu (obstacle et parcours).
<b>Séance 5</b>	Notion de choix : dans la prise d'objet / dans les stratégies individuelles de passage dans la zone d'épervier (direct ou par maison magique)	Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.  Les élèves ont déjà vécu ces situations : performances antérieures.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre et ont les mêmes contraintes de règles de jeu (obstacle et parcours).

<b>Séance 6</b>	Notion de choix : dans la prise d'objet / dans les stratégies individuelles de passage dans la zone d'épervier (portes d'entrée)	Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.  Les élèves ont déjà vécu ces situations : performances antérieures.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre et ont les mêmes contraintes de règles de jeu (obstacle et parcours).
<b>Séance 7</b>	Notion de choix : dans la prise d'objet et de stratégie individuelle de passage dans la zone d'épervier.	Individuellement les actions des élèves participent au résultat du groupe.  Il y a un contexte compétitif.	Apprentissage collectif (groupe classe et demi-groupe classe)  Les élèves ont un but commun à atteindre et ont les mêmes contraintes de règles de jeu (obstacle et parcours).

Pour donner suite à cela il me fallait donc analyser ma pratique enseignante dans des cas concrets soit sur le terrain. Comme expliqué précédemment, ma deuxième production dans cette analyse de contenu est sous format d'enregistrement audio. En effet, pour plus de fiabilité je vais donc enregistrer chacune de mes séances, afin de me rendre compte de mon style d'enseignement dans mes prises de parole et décision. Pour cela, à la suite de chacune des séances je pourrais réaliser une analyse critique de mon style d'enseignement, j'ai donc dû créer une grille d'analyse. Pour répondre à la problématique cette grille d'analyse ne comporte que des indicateurs de comportements de l'enseignant pouvant ainsi soutenir ou menacer la satisfaction des besoins psychologique fondamentaux. Je me suis donc appuyée comme pour la production écrite sur ma revue littérature mais principalement du chapitre d'ouvrage de ESCRIVA-BOULEY, TESSIER, SARRAZIN.

J'ai donc trié les différents comportements menaçants ou soutenant les besoins psychologiques fondamentaux de ce chapitre d'ouvrage afin de les ranger selon les 4 styles d'enseignement proposé par Géraldine ESCRIVA-BOULLEY, Damien TESSIER et Philippe SARRAZIN. Pour cela, j'ai donc analysé toutes les définitions de ces styles d'enseignement que l'on retrouve dans la partie définition d'objet d'étude afin de rendre compte des points communs entre ces comportements et ces définitions. Cette mise en commun fut plutôt simple car beaucoup de comportements étaient cités identiquement ou synonymement dans les définitions. J'ai d'ailleurs proposé un code couleur pour les comportements de l'enseignant qui correspond au 3 besoins fondamentaux, ainsi le bleu

correspond au besoin de compétence, l'orange au besoin d'affiliation et le jaune au besoin d'autonomie. Ce code couleur nous permet de remarquer que les besoins fondamentaux individuellement correspondent plus ou moins à 1 seul style d'enseignement. De plus, afin d'être au plus précise, j'ai intégré une échelle de mesure afin de m'auto analyser selon chaque comportement, celle-ci me permettra par la suite de réaliser des pourcentages, elle correspond à 3 niveaux : 1 jamais, 2 parfois, 3 toujours. Celle-ci n'est pas une échelle de Likert comme pour le questionnaire malgré sa similitude car l'objectif n'est pas de mesurer le niveau de satisfaction de l'enseignant mais son niveau de pratique soit la fréquence de ces comportements lors de la séance.

Comme expliqué, l'analyse de cette grille nous permettra de voir quels types de besoins psychologiques fondamentaux ont été satisfait et de ce fait quel style d'enseignement selon ALTERMANN et ALL j'instaure en classe.

Voici la grille d'analyse :

La colonne analyse sera rempli à l'aide d'enregistrement audio de chaque séance de la séquence, elle permettra de justifier mon autopositionnement (1 jamais, 2 parfois, 3 toujours).

<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse</b>
Donner des buts vagues.				
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				
Être indifférent aux problèmes des élèves.				
Ne prodigue pas de conseils pour progresser.				

<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				
Fournir des explications, sur l'utilité de l'activité.				

Reconnaitre et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				
Respect et convivialité, empathique.				
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				
Décider de manière autoritaire.				
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				
Délivrer des feedbacks positifs.				

#### ***4.4. Déroulement.***

##### **4.4.1. Le questionnaire.**

Les modalités de passation de cet outil seront réalisées de manière quasiment identique entre le questionnaire dit diagnostique et celui dit sommatif. Une simple reformulation des énoncés sur le format papier va être réalisé.

##### **4.4.1.1. Le questionnaire (diagnostique).**

Ce questionnaire comme nous l'avons vu précédemment a pour objectif de connaître le type de motivation des élèves avant le début de la séquence de motricité : jeux et sport collectifs : évitement. Celui-ci a été réalisé le 8 septembre 2022 juste avant la séance 1 de la séquence. Comme expliqué en partie construction des outils : questionnaire, celui-ci n'a pas pu être donné sous format papier aux enfants au vu de leurs jeunes âges, je l'ai donc projeté au tableau selon chaque énoncé. Pour être dans les meilleures conditions j'ai donc fait le choix

de diviser la classe en 4 groupes soit de 5 et 6 élèves chacun, celui-ci s'est déroulé dans le coin regroupement afin d'avoir le VPI devant eux. Grâce à cette outil numérique j'ai donc pu projeter une illustration d'une situation de classe en motricité et j'ai commencé ce questionnaire par une vérification de la connaissance du sujet : « qu'est-ce que le sport à l'école ? », les enfants en ayant tous pris connaissance m'ont permis de commencer sereinement le déroulement du questionnaire. Par la suite je leur ai expliqué que j'allais leur poser 6 petites questions sur le sport à l'école et qu'ils allaient devoir me répondre tous individuellement. Je leur ai aussi précisé qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, qu'ils pouvaient répondre ce qu'ils voulaient. Je leur ai donc donné leur étiquette prénom aimanté et expliqué ce qu'il allait devoir faire avec. Ce qui a donc amené à expliquer les 3 possibilités de réponse : jamais, parfois, toujours et la correspondance de ces réponses avec les formes géométriques, j'ai d'autant plus insisté et fait définir l'item « parfois » afin d'être sûr qu'ils aient tous compris la nuance entre les 3 réponses.

A la suite de ça j'ai donc commencé à poser les différentes questions, cependant je me suis vite rendu compte que la compréhension de certains énoncés, ni même l'autonomie de répondre seul au tableau n'était pas automatique pour tous. Du fait que cela me soit arrivé lors du premier groupe, j'ai donc pris l'initiative de poser à chaque enfant l'un après l'autre une question et d'ensuite placer sur le tableau leur étiquette prénom dans la bonne case, en leur demandant toujours si c'était bien cela qu'ils voulaient répondre. Afin de garder des traces j'ai pris en photo le tableau pour avoir toutes réponses des élèves (Annexe 3).

Pour ce qui est de la compréhension des phrases, J'ai donc dû tout expliquer un par un voire imager les questions par des exemples. D'autres imprévues non pris en compte lors de la création du questionnaire sont apparus, en effet l'élève qui n'a pas pu finir la séquence de motricité n'a pas pu faire également le questionnaire car quand je m'adressais à elle, celle-ci se mettait à crier et à se retourner pour ne pas être face à moi, cela est la cause de sa peur du contact avec autrui. Deux autres élèves ont également rencontré des difficultés dû à des problèmes de langage, l'un étant un enfant mutique à l'école (on ne connaît pas encore la cause) et l'autre ayant d'énormes difficultés à articuler et à se faire comprendre qui est en suivi avec l'AESH.

Pour ces enfants, j'ai leur ai donc demandé de poser leurs étiquettes sur la bonne colonne du tableau ou encore d'acquiescer de la tête lorsque j'énumérai les différentes possibilités de réponse.

Voici la reformulation des énoncés :

1. « *Cela te fait-il plaisir de faire du sport à l'école ? Es-tu content lorsque tu en fais ?* »

2. « *Comprends-tu pourquoi il faut faire du sport à l'école ?* »

J'ai été obligé de passer la phrase en affirmative car les enfants ne comprenaient pas la négation, il fallait donc faire attention aux réponses inversées soit l'inverse de toujours et jamais.

3. « *Fais-tu du sport à l'école pour faire plaisir à quelqu'un ou pour te faire plaisir à toi ?* »

Je me suis rendu compte que la notion de plaisir n'était pas comprise pour tous. Lorsque qu'un enfant répondait oui je lui demandais donc qui ? si l'enfant me répondait maman je lui demandais donc : « *maman te demandes-t-elle d'aller en sport à l'école ?* » pour confirmer et c'est à ce moment-là que les enfants comprenaient le sens de plaisir. Certains ont tout de même dit qu'ils allaient en sport pour me faire plaisir (enseignante).

4. « *As-tu envie de faire du sport à l'école ? Aimes-tu ?* »

De la même manière que pour l'énoncé 2 j'ai dû reformuler en affirmatif.

5. « *Fais-tu du sport à l'école pour apprendre de nouvelles choses et t'améliorer ?* »

Un enfant ne comprenait pas le « améliorer » j'ai donc dû le définir.

6. « *Fais-tu du sport à l'école car tu dois le faire ?* »

Lorsque les enfants me répondaient « toujours » ou « jamais » je leur posais une question afin de leur faire comprendre la nuance avec « parfois » :

- Toujours : « *Es-tu content tout le temps ? À chaque fois que tu en fais ? ou parfois est-ce que ça t'arrive de te dire « ah non là je n'ai pas envie de faire du sport »* ».
- Jamais : « *Tu n'es pas content tout le temps ? À chaque fois que tu en fais ou parfois est-ce que ça t'arrive de te dire « ah là si je suis content d'aller faire du sport »* ».

#### 4.4.1.2. Le questionnaire (sommatif).

Comme expliqué dans la partie précédente, ce questionnaire s'est déroulé de manière quasiment identique que celui dit diagnostique. En effet, celui-ci dit sommatif s'est déroulé le jeudi 20 octobre, après la 7<sup>e</sup> et dernière séance de la séquence de motricité : jeux et sports collectifs : évitement. De la même manière les élèves ont été confrontés à 6 énoncés projetés sur le VPI et ont eu les mêmes consignes et déroulement. Cette forte similitude est due au fait

que les enfants doivent être face aux mêmes conditions que le premier questionnaire pour que leurs réponses ne soient pas influencées par un contexte. Les différences réalisées sont celles sous format papier soit : le questionnaire que l'enseignant a en main. Cela n'a pas affecté les élèves, ni la formulation des énoncés projetés au tableau étant donné qu'ils ne savent pas lire.

Voici le questionnaire :

**ÉCHELLE DE MOTIVATION EN MOTRICITÉ (MS-GS)**  
**École Colette de Beuvry**  
*Formative*

*20 octobre 2022*

Attitudes face au sport.

Jamais pour cette raison	Parfois pour cette raison	Toujours pour cette raison
		
1	2	3

- Habituellement, pourquoi fais-tu du sport à l'école ?

1. Cela te fait-il plaisir de pratiquer du sport à l'école ?  
Es-tu content lorsque tu en fais ? 1 2 3
2. Comprends-tu pourquoi il faut pratiquer du sport à l'école ? 1 2 3
3. Fais-tu du sport à l'école pour faire plaisir à quelqu'un ou  
pour te faire plaisir à toi ? 1 2 3
4. As-tu envie de faire du sport à l'école ? Aimes-tu ? 1 2 3
5. Fais-tu du sport à l'école pour apprendre de nouvelles choses et t'améliorer ? 1 2 3
6. Fais-tu du sport à l'école car tu dois le faire ? 1 2 3

D'autres similitudes et différences se sont fait ressentir. Une ressemblance pour les enfants avec des difficultés de langage qui ont toujours dû interagir avec moi par des gestes et une différence faite par une plus grande autonomie des élèves où la grande majorité de la classe a su aller déposer seule son étiquette aimantée dans la bonne case, avec évidemment une vérification de ma part.

#### 4.4.2. L'analyse de contenu.

En ce qui concerne la production écrite, l'objectif était d'analyser les choix pédagogiques et didactiques répondant aux besoins fondamentaux dans chaque séance lors

de la séquence. Il n'y a donc pas eu de déroulement de cette analyse de contenu comme pour lors du questionnaire mais un simple déroulement de toutes les séances lors de la séquence. En effet, l'ensemble des séances de la séquence prévue a bien été effectué dans son intégralité, un simple changement a été réalisé lors de la dernière séance à cause de la météo où les élèves ont dû pratiquer dans la salle de motricité au lieu de la cours de récréation. De plus, cette séance s'est faite en fin de matinée et non pas comme les autres en fin de journée car j'ai fait le choix d'échanger mon créneau horaire avec une collègue afin de pouvoir réaliser mon questionnaire sommatif le même jour étant donné que c'était le dernier jeudi avant les vacances. Maintenant en ce qui concerne l'analyse de ma pratique enseignante, j'ai donc enregistré chacune des séances de la séquence et cela comme expliqué précédemment m'a permis de renforcer la fiabilité de mes paroles lors de la pratique. À la suite de cela, après chaque journée de classe, j'ai donc rempli la grille d'analyse des styles d'enseignement expliqué précédemment en écoutant l'audio correspondant. Ayant créée cette grille d'analyse, son contenu m'était très familier, de ce fait à chacune de mes prises de parole, je suis venu retranscrire celle qui correspondait aux différents comportements d'enseignant inscrits dans celle-ci. Pour compléter la grille, j'ai retranscrit mes paroles dans les cases « Analyse / retranscription » afin de justifier mon auto-analyse qui elle s'est faite vis-vis de la fréquence et de la nature de mes propos (satisfaisant ou non les besoins). En effet, l'échelle que j'ai instaurée correspond à 1 jamais, 2 parfois, 3 toujours soit la fréquence sur la séance, par exemple lorsque des feedbacks étaient présent dans mes paroles tout au long de la séance et ceux pour tous les élèves, je jugeais qu'il était préférable de m'auto analyser en mettant la colonne numéro 3 (toujours) en jaune. J'ai donc réalisé ce déroulement pour tous les comportements d'enseignant de la grille et cela pour toutes les séances de la séquence (Annexe 4).

## **5. Présentation des résultats et analyse de données.**

### **5.1. Résultats.**

#### 5.1.1. Résultats des questionnaires.

Voici les réponses des élèves aux deux questionnaires.

Afin de concentrer les réponses de chaque élève de manière lisible j'ai réalisé différents tableaux. Pour rappel ces derniers avaient le choix entre 1, 2 et 3 où 1 correspondait à jamais, 2 à parfois et 3 à toujours. Les réponses étant anonymes, les élèves sont ainsi numérotés.

Dans les tableaux suivants, on retrouve les différents types de motivation où la lettre I représente la motivation intrinsèque / la lettre E représente la motivation extrinsèque / la lettre A représente l'amotivation.

Nous pouvons lire à l'horizontale les résultats par question puis à la verticale les résultats par élève. On appellera ainsi le résultat de chaque élève soit la somme pour l'ensemble des réponses d'un type de motivation « score ». J'ai donc réalisé par la suite le score de chaque motivation de chaque élève et coloriée en jaune le plus haut score qui correspond donc au type de motivation le plus présent.

- Tableau 4 : Réponses des élèves au questionnaire diagnostique.

		Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 20	Élève 10	Élève 11	Élève 12	Élève 13	Élève 14	Élève 15	Élève 16	Élève 17	Élève 18	Élève 21	Élève 22	Élève 23	
Q1	I	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	x
Q2	A	3	3	3	3	1	3	3	2	1	3	3	1	3	1	2	1	3	2	3	2	3	x
Q3	E	1	1	1	1	3	1	3	3	1	3	2	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3	x
Q4	A	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	3	3	x
Q5	I	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	x
Q6	E	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	x
SCORE	A	6	4	4	4	2	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	2	6	5	4	5	x	
	I	6	6	3	6	6	6	6	6	2	6	4	4	6	6	5	6	6	6	5	6	x	
	E	4	4	4	4	4	4	6	6	2	6	3	3	6	6	5	4	6	6	6	4	x	

- Tableau 5 : Réponses des élèves au questionnaire sommatif.

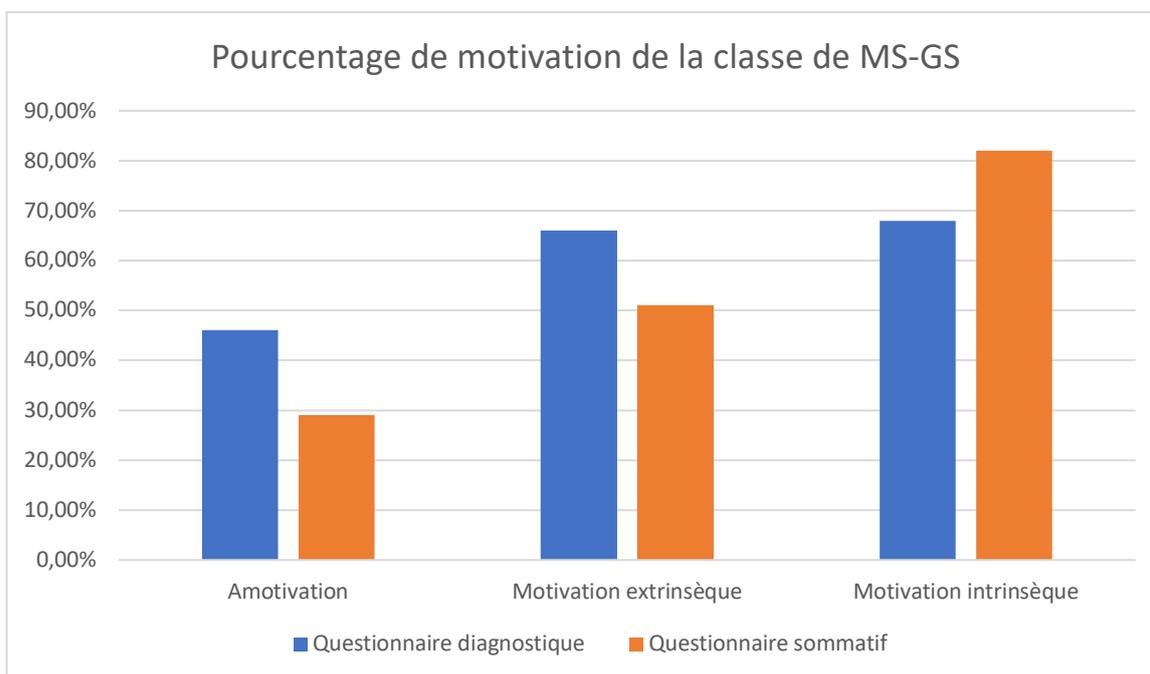
		Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 12	Élève 13	Élève 14	Élève 15	Élève 16	Élève 17	Élève 18	Élève 19	
Q1	I	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3
Q2	A	1	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	3	2	3	1	3	1	1	1	1
Q3	E	2	3	1	3	2	3	3	1	1	2	3	2	1	1	1	1	3	3	1	1
Q4	A	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	3	1	1	1	1
Q5	I	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	1	3	3	3	3
Q6	E	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	1	3	3	3	1
SCORE	A	2	2	3	4	5	2	2	2	2	2	3	6	3	4	2	6	2	2	2	2
	I	5	6	5	6	4	5	6	6	6	4	3	2	6	6	6	2	6	6	6	6
	E	4	4	6	3	3	4	6	4	4	5	5	3	4	4	4	2	4	6	6	2

Afin de réaliser une comparaison des deux tableaux et voir l'évolution des différents types de motivation de la classe, j'ai réalisé un diagramme en barres qui est utilisé pour comparer différentes variables catégoriques. Soit dans notre cas d'études, une comparaison d'un même type de motivation selon deux moments distincts, c'est-à-dire une comparaison des deux questionnaires et cela pour chaque type de motivation :

- Avant la séquence d'EPS : le questionnaire diagnostique en bleu.
- Après la séquence d'EPS : le questionnaire sommatif en orange.

Pour cela, nous avons réalisé la moyenne de chaque type de motivation de la classe dans le questionnaire diagnostique et dans le questionnaire sommatif. Pour ensuite mettre les résultats sous forme de pourcentage.

- Graphique 1 : Pourcentage de motivation de la classe de MS-GS.



Grâce à ce diagramme en barres, on constate que l'amotivation de l'ensemble de la classe est passé de 46% à 29%, que la motivation extrinsèque est passé de 66% à 51% puis que la motivation intrinsèque est passé de 68% à 82% après la séquence des éperviers déménageurs

### 5.1.2. Résultats analyse de contenu.

Pour rappel, l'analyse de contenu permet d'analyser mes comportements en tant qu'enseignante. Ces comportements satisfont ou menacent les besoins psychologiques fondamentaux et résultent donc d'un style d'enseignement. Les différentes grilles d'analyses expliquées précédemment se trouve en annexe 4.

Ayant 7 grilles d'analyses et chacune d'elles comportant 17 comportements, j'ai réalisé un tableau récapitulatif des styles d'enseignement selon chaque séance. Pour rappel je devais m'auto évaluer de 1 à 3 selon la fréquence de mes comportements, j'ai donc fait la moyenne de chaque style pour chaque séance. Les moyennes peuvent donc aller de 1 qui est le minimum (c'est-à-dire jamais) jusqu'à 3 (qui correspond à toujours).

Les cases jaunes correspondent au style d'enseignement qui a la moyenne la plus élevée lors de la séance et en dernière ligne j'ai réalisé la moyenne globale de chaque style dans la séquence.

- Tableau 6 : les styles d'enseignement de la séquence.

	<b>Style Chaotique</b>	<b>Style soutenant l'Autonomie</b>	<b>Style Contrôlant</b>	<b>Style Structurée</b>
Séance 1	1,25	2,2	1	2,75
Séance 2	1	2,6	1	3,5
Séance 3	1,25	2,8	1	2,75
Séance 4	2	2,6	1,5	2,25
Séance 5	1	2,6	1	3
Séance 6	1,25	2,6	1	2,75
Séance 7	1,25	2,6	1	2,75
Moyenne	<b>1,28</b>	<b>2,57</b>	<b>1,07</b>	<b>2,8</b>

Grâce à ce tableau on constate que les styles chaotiques et contrôlants n'ont jamais été majoritaire lors des séances. Le style soutenant l'autonomie lui a été dominant lors de 2 séances soit lors des phases de familiarisation et diagnostique. Puis le style dit structuré à quant à lui était le plus présent lors de la séquence avec une moyenne totale de 2,8 sur 3, celui-ci se trouvait donc majoritaire lors de toutes les phases hormis celles diagnostiques.

## 5.2. Discussion.

Dans cette partie nous allons essayer de répondre à notre problématique qui est pour

rappel : « Comment l'enseignant par un style d'enseignement soutenant les besoins psychologiques fondamentaux peut-il favoriser la motivation autodéterminée d'élèves de maternelle en EPS ? ». Pour cela nous allons nous appuyer sur les résultats issus de notre enquête. Nous analyserons ces résultats de manière individuelle soit vis-à-vis des élèves puis vis-à-vis de l'enseignant pour enfin voir une éventuelle corrélation entre les deux.

### 5.2.1. Les élèves.

Ce qui était attendu des élèves dans cette séquence était d'être capable de transporter un objet vers une cible en évitant deux adversaires : profiter, feinter, prendre l'espace libre. A l'issue de la septième et dernière séance, nous pouvons dire que la majorité de la classe a validé cette compétence. En effet à la suite des observations des 2 problèmes travaillés au cours de cette séance soit la peur de l'affrontement et le manque de stratégie, 11 élèves ont réussi à exécuter les 2 problèmes, 4 élèves ont réussi un problème sur deux et 2 élèves n'ont pas acquis (Annexe 5).

Pour ce qui est de répondre à la problématique il faut donc s'intéresser pour ces enquêtés aux questionnaires qui nous permettent de voir les différents types de motivations des élèves en EPS selon AELTERMAN et ALL. En effet, grâce au résultat on constate que la motivation des élèves de la classe a augmenté de 21% en motivation intrinsèque, diminué de 22% en motivation extrinsèque et 48% d'amotivation. Ces résultats confirment donc que les élèves de la classe ont amélioré leur motivation autodéterminée qui je le rappelle consiste pour l'élève à être dans une motivation des plus intrinsèque sur le continuum de Ryan et Déci. De plus, l'extrémité inverse de ce continuum a diminué ce qui prouve que les résultats des questionnaires ont un sens. On se demande donc comment cette motivation autodéterminée des élèves en EPS en maternelle a-t-elle fait pour augmenter à la suite de cette séquence d'épervier-déménageur.

### 5.2.2. L'enseignant.

Pour ce qui est de l'enseignant, il faut analyser les 2 productions données de l'analyse de contenu. La problématique repose sur la manière dont l'enseignant arrive à instaurer un style d'enseignement soutenant les besoins psychologiques fondamentaux. Pour cela nous savons que la première production montre que les trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence, affiliation) permettant la motivation intrinsèque ont été mis en place lors des

choix pédagogiques et didactiques de chaque séance. De plus, les résultats de la deuxième production nous prouvent que mes comportements en tant qu'enseignante au cours de chaque séance résulte d'un style soutenant l'autonomie (2,57/3) et majoritairement d'un enseignement structuré (2,8/3). L'enseignement structuré qui part du principe de guider les élèves dans leur progrès en fournissant une aide appropriée à chaque besoin et en suivant les étapes nécessaires à l'accomplissement de la tâche en vue de favoriser l'autonomie. C'est-à-dire un enseignant qui se tient disponible vis-à-vis des élèves et qui communique de manière claire et transparente ses attentes. L'objectif de la problématique face à la manière d'enseigner un style soutenant les besoins psychologiques fondamentaux est donc tenu, comme le montre ALTERMAN et All sur leur représentation graphique dans la définition de l'objet d'étude où le style d'enseignement structuré et soutenant l'autonomie satisfait les besoins fondamentaux.

### 5.2.3. Lien entre les élèves et l'enseignant.

Ayant réalisé une séquence d'EPS en maternelle répondant à un enseignement soutenant les besoins psychologiques fondamentaux et la motivation des élèves ayant augmenté, nous pourrions dire que ces 2 facteurs sont liés et que c'est grâce à ce style d'enseignement structuré que la motivation intrinsèque des élèves est majoritaire dans la classe. Cependant je ne peux affirmer que seul cet enseignement est la cause de cet effet car la motivation est un phénomène à la fois d'origine interne et biologique. Il peut y avoir d'autres facteurs qui entrent en jeu comme les besoins physiologiques avec la fatigue ou encore des motifs secondaires comme l'estime de soi ou encore les émotions. Il reste tout de même fortement possible que cet enseignement ait impacté la motivation et cela est dû aux choix de comportement de l'enseignant. Pour répondre à la problématique, l'enseignant doit travailler sur différentes compétences professionnelles afin de proposer un enseignement structuré favorisant la motivation comme la séquence d'EPS des éperviers-déménageurs. Premièrement, il doit donc passer par l'explicitation afin de communiquer des buts clairs et de conseiller les élèves, ensuite il doit proposer de la différenciation et instaurer la notion de choix afin de proposer des tâches adaptées à tous puis enfin il doit proposer un bon climat de classe et une relation de respect et d'affectation entre l'enseignant et l'élève en délivrant des feedbacks positifs afin de permettre aux élèves de progresser.

## 6. Réflexion professionnelle.

Je vais vous présenter ma réflexion sur l'aspect professionnalisant de ce mémoire. Ce mémoire m'a permis de développer différentes compétences provenant du guide des études du master MEEF de l'académie de Lille. Grâce à la conception de celui-ci, j'ai renforcé ma qualité de rédaction à visée professionnelle et de maîtrise de la langue française en m'appropriant des recherches scientifiques. Des recherches que j'ai apprises à lire de manière critique et à identifier afin de répondre à la demande de la revue littéraire qui dans notre cas s'orientait sur les sciences humaines et sociales et vers les thématiques que j'avais choisies, soit l'EPS, puis la motivation qui comme je l'avais expliqué en introduction me tenait à cœur au vu de mon parcours scolaire. Malgré des travaux antérieurs sur des recherches scientifiques lors de ma licence, ce mémoire m'a permis d'affiner mes connaissances en termes de recherche par le biais de moteur de recherche et de filtre, pour trouver des références littéraires de qualité et de nature pertinente en adéquation avec l'intérêt professionnel qui me questionne.

Pour donner suite à ces lectures j'ai pu affiner mon objet d'étude et ma problématique. Après avoir collecter et analyser des données adaptées à cette dernière j'ai su sur quelle thématique je devais m'orienter, ce qui m'a permis de compléter mes connaissances sur les fondements en EPS que j'avais travaillé en STAPS et en master en suivant une trame de séquence professionnelle. Une trame qui se compose de différentes phases : familiarisation, évaluation diagnostique, structuration des besoins, évaluation finale.

Grâce à cet état de recherche, j'ai également appris à réaliser d'autres outils méthodologiques que le questionnaire ou l'interview soit l'outil d'analyse de contenu. Cet outil qui permet de m'auto évaluer en tant qu'enseignante et qui reste très difficile contrairement aux apparences. J'ai donc appris par un esprit critique sur ma pratique enseignante à analyser mon organisation et les processus choisis pour amener un apprentissage psychologique, en veillant à satisfaire les différents besoins psychologiques fondamentaux des élèves tout au long d'une séquence. J'ai donc appris également à acquérir des compétences relatives à l'observation et à l'analyse de situations éducatives par ma pratique enseignante mais également par l'observation des élèves. Tous cela m'a permis de me rendre compte de la complexité d'amener un

enseignement motivant aux élèves en EPS en passant par un apprentissage éducatif en lien avec le BO.

Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2021) préconise également des postures professionnelles et des compétences communes à tous et représente énormément ce mémoire. En effet beaucoup de compétences ont participé à la résolution de notre problème.

Celle intitulé « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (compétence 3) montre que l'enseignant se doit de connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant. Comme il l'est écrit, j'ai donc dû prendre en compte plusieurs dimensions de l'enseignement sans oublier dans la lecture des résultats de prendre en compte les représentations des élèves, car tous ne disposent pas de la même socialisation primaire et n'ont donc pas le même regard porté sur l'École ou l'activité physique. Leurs valeurs, intérêts, curiosités, émotions qui représentent leurs motifs secondaires dans le processus motivationnel sont différents pour tous, j'ai donc dû faire face à une grande diversité. Ce mémoire participe à cette prise de connaissance, plus précisément par les concepts de la motivation et des besoins psychologiques fondamentaux. Puisque qu'il m'a aidé à obtenir une analyse fine face aux motifs motivationnels des élèves et m'a permis de développer mon adaptation lors des séances.

Cette diversité rejoint la compétence « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (compétence P3). Cette compétence rappelle également la prise en compte de la dimension sociale et nomme même le concept de besoin. En tant qu'enseignant j'ai dû connaître chaque besoin de chaque élève et de ce fait différencier au mieux son enseignement, cela fait lien au concept de style d'enseignement que nous avons défini précédemment. Ce devoir a contribué à améliorer mes connaissances sur les objectifs des programmes scolaires dans la préparation des séquences et d'intégrer la satisfaction des besoins fondamentaux tout en prenant en compte les dispositifs, les contenus, les obstacles didactiques. De plus, il m'a permis d'intégrer de la ludopédagogie lors de mes séances car à l'école la notion de jeu est préconisée comme certains auteurs qui eux l'utilisent pour nourrir la motivation intrinsèque des élèves.

Cet enseignement rejoint également plusieurs compétences, dont celle « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (compétence P4). Elle répond parfaitement au sujet de ce mémoire où lien de confiance, de bienveillance, maintien d'un climat propice à l'apprentissage et la favorisation de la participation et de l'implication de tous les élèves sont préconisés par l'enseignant. En lien avec la revue littérature, l'enseignant se doit d'avoir une posture professionnelle exemplaire, surtout chez les plus jeunes. Sa communication verbale et non verbale est un levier motivationnel, tout comme la notion de temps, d'espace essentiel au bon apprentissage des élèves. Tous ces éléments rappellent certains gestes professionnels indiqués pour satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux.

Il s'agirait aussi de prendre en compte la connivence de ce travail à la compétence « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (compétence 6). L'objectif de celle-ci est de contribuer à assurer le bien-être des élèves mais également la sécurité, la sûreté et à gérer les violences scolaires, exclusion de discrimination ou tout signe de maltraitance, qui peuvent se voir particulièrement en cours d'EPS. Tous ces signes correspondent à notre état des lieux réalisé en introduction et qui est donc le moteur de mal-être pour les élèves. Cette compétence participe alors à mon implication face à la prévention afin d'éviter tout obstacles qui pourraient nuire à la motivation des élèves.

Enfin ce mémoire m'a permis de répondre à la compétence « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (compétence 14) dans la mesure où ma problématique s'interroge sur le rôle d'acteur de l'enseignant. Grâce au séminaire que l'INSPE nous a proposé, la notion de collectif a pris tout son sens car durant ces différents moments, plusieurs étudiants et moi-même avons pu débattre et réfléchir ensemble quant aux bons choix de thème, de recherches, de concepts pour notre mémoire. De plus, pour pouvoir s'engager dans des projets pédagogiques il est recommandé de rester informé, c'est ce que ce séminaire nous a proposé par le travail de recherche. Dans notre cas, cette revue littéraire nous a permis de connaître les dernières recommandations en date pour motiver les élèves intrinsèquement ou encore satisfaire au mieux les besoins fondamentaux de ces derniers.

## 7. Conclusion.

M'interrogeant sur comment améliorer la santé des élèves par le biais de l'EPS en classe de maternelle, l'idée de motivation m'est venue. Quant à ce mémoire qui lui provient d'un master à éducation, il me paraissait évident de réaliser un centrage sur l'acteur premier qui est l'enseignant afin d'apprendre pour mon futur professionnel. Pour cela en partie définition d'objet d'étude, nous avons pu définir différents termes, soit la motivation, la satisfaction des besoins et le style d'enseignement en confrontant différents modèles de professionnel scientifique. Un modèle de motivation m'a alors tout de suite interrogé, celui de l'autodétermination des psychologues RYAN et DÉCI, j'ai donc décidé de m'orienter vers celui-ci ainsi que vers leurs modèles de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux qui étaient dans la continuité. Pour ce qui est du style d'enseignement, c'est alors le modèle selon AELTERMAN et ALL qui me correspondait le mieux en utilisant également un continuum de satisfaction des besoins et en proposant 4 styles dont 2 menaçants et 2 satisfaisants ces besoins. Ces termes étant clairement définis nous avons pu réaliser une revue littérature afin d'observer les recherches scientifiques déjà réalisés sur ce sujet. Cela a permis d'affiner notre recherche et de s'interroger sur une problématique en lien avec mon contexte de stage qui est : « Comment l'enseignant par un style d'enseignement soutenant les besoins psychologiques fondamentaux peut-il favoriser la motivation autodéterminée d'élèves de maternelle en EPS ? ». Dans une partie méthodologie de recueil de données, nous nous sommes orientés sur 2 enquêtés : les élèves de la classe dont je suis alternante à l'année et moi-même soit l'enseignante. Pour répondre à cette problématique il fallait donc réaliser une enquête de terrain et utilisé des outils méthodologiques, j'ai fait le choix d'utiliser un questionnaire adapté pour les élèves afin de mesurer le type de motivation des élèves avant et après la séquence d'EPS que j'ai élaboré et mise en place. De plus, j'ai réalisé également une analyse de contenu pour comprendre comment l'enseignant motive les élèves dans ses situations d'enseignement et de comprendre quel style d'enseignement il met en place pour satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux. Ces outils nous ont donc permis d'obtenir différents résultats, des résultats sous forme de pourcentage en ce qui concerne les questionnaires, nous avons pu voir que la motivation majoritaire de la classe était la motivation intrinsèque à 57,14% et que celle-ci était la seule à avoir augmenté à la suite de la séquence d'EPS contrairement à l'amotivation et la motivation intrinsèque qui elles ont diminué. De plus, nous avons également obtenu par le biais de grille d'analyse des moyennes d'auto-évaluation

de l'enseignant allant de 1 à 3 marquant la fréquence de comportement satisfaisant ou non les besoins. Ce qui nous a permis de voir que seuls 2 styles d'enseignement étaient présents lors de ma séquence d'EPS, le style soutenant l'autonomie et le style structuré qui lui a été majoritaire pour une moyenne de 2,8/3 ce qui est considérable. Ces résultats nous ont permis de conclure que le style structuré que j'ai proposé lors de mes séances a possiblement permis d'augmenter la motivation intrinsèque des élèves. L'enseignant qui, comme nous avons pu le voir en réflexion professionnelle, a acquis de nombreuses compétences du référentiel de professeur. En premier, d'un point de vue didactique sur l'EPS et la création de séquence comme : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Dans un second temps, le point de vue relationnel entre les élèves et lui-même en organisant et assurant un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Il a également acquis des compétences du guide des études du Master MEEF en apprenant à avoir un esprit et une analyse critique de sa pratique et une aptitude d'écriture argumentée et référencée autour d'une problématique. Cependant ce mémoire a des limites, nous ne pouvons affirmer, que seul ce facteur de style d'enseignement a pu augmenter la motivation des élèves. La motivation est un phénomène multiple qui comporte de nombreux facteurs internes et externes pouvant également jouer un rôle dans cette augmentation. Il aurait fallu être continuellement présent avec les enquêtés afin d'observer leurs vies quotidiennes pour observer par exemple leur sommeil ou leur alimentation qui sont des besoins physiologiques. Il aurait fallu également s'interroger sur le long terme, sur différents facteurs, comme : l'estime de soi, les émotions, le caractère et bien d'autres qui me semble impossible dans ce contexte de stage d'un point de vue humain mais également matériel, cela aurait dépassé le rôle de l'enseignant en tant que professionnel. De plus, le fait que les enquêtés soient des maternelles a créé certaines limites dans le sens où lors des réponses des questionnaires les élèves pouvaient avoir plusieurs types de motivations majoritaires, ce qui enlève de la précision aux résultats. Enfin, ce mémoire ne peut affirmer que seul le style d'enseignement structuré permet d'améliorer la motivation intrinsèque. Il serait peut-être intéressant dans une perspective de réaliser des séquences répondant à tous les styles d'enseignement et ainsi comparer les types de motivations. De plus, il serait pertinent de s'orienter sur d'autres niveaux de classe et de voir s'il y a une corrélation avec la motivation où avec d'autres facteurs comme : Le sexe des élèves ou encore d'un point de vue sociologique selon l'origine sociale. Il peut y avoir énormément de travail sur les corrélations ce qui permettrait de comprendre les sources de mal-être des élèves.

## Bibliographie

### Ouvrages professionnels.

- DARLINGTON E., MASSON J., 2020, *Promotion de la santé et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- FENOUILLET F., LIEURY A., 2019, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

### Chapitre d'un ouvrage collectif.

- BOULLEY, TESSIER ET SARRAZIN, 2018, L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée in TRAVERT, REY.+Éd., *L'engagement de l'élève en EPS: d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*, Paris, Éditions EP&S. 68-75.
- CSILLIK A., 2021, Aider l'autre à changer in LHERETE H.+Éd., *Psychologie de la motivation*, Paris, Sciences humaines. 223-230.
- DORTIER JF., 2021, Comment je suis devenu un élève presque modèle in LHERETE H.+Éd., *Psychologie de la motivation*, Paris, Sciences humaines. 133-150.
- DORTIER JF., 2021, La liste de nos envies in LHERETE H.+Éd., *Psychologie de la motivation*, Paris, Sciences humaines. 9-30.
- LIEURY A., 2021, 5 questions clés sur la motivation in LHERETE H.+Éd., *Psychologie de la motivation*, Paris, Sciences humaines. 43-54.
- ROUSSEAU N., 2019, Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes, in ROUSSEAU N., ESPINOSA.,+Éd., *Le bien être à l'école*, Québec, Presses de l'université du Québec. 147-163.

### Mémoires.

- REDOUANE B., 2013, *Étude des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volleyball dans les cours d'éducation physique au secondaire*, exigence partielle de la maîtrise en kinanthropologie, université du Québec à Montréal.
- REYNAUD B., 2016, *Motiver les élèves en EPS au travers de son style d'enseignement*, master MEEF, ESPE Grenoble.

### Article de revue.

- AELTERMAN, VANSTEENKISTE, HAERENS, SOENENS, FONTANE, 2018, Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach, *Journal of Educational Psychology*, n°111, 497 à 521.
- BANVILLE, RICHARD ET RAÎCHE, 2004, Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada, *Avante*, vol 10, 32 à 44.
- BRIÈRE, N.M., VALLERAND, R.J., BLAIS, M.R., & PELLETIER, L.G, 1989, Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME), *Revue canadienne des sciences du comportement*, n°21, 323 à 349.
- DUPONT JP., CARLIER G., GÉRARD P., DELENS C., 2009, Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature, *les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73, 1-32.
- DUPONT.JP, CARLIER.C, DELENS.C, GÉRARD.P, 2010, La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question, *De Boeck Supérieur*, n°88, 7 à 23.
- FENOUILLET, 2012, Présentation du modèle intégratif de la motivation, *Bulletin de psychologie*, n°563, 13 à 61.
- FRAYSSINHES J, GALAUP M, 2021, Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et les grandes écoles, *Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, vol 15, 1 à 25.
- LAGUARDIA J., RYAN R., 2000, Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux : Théorie de l'autodétermination et applications, *revue québécoise de psychologie*, vol.21, n°2, 281-304.

### Pages web.

- APPLISOINS, 2020, *Soins infirmiers : les 14 besoins fondamentaux de Virginia Henderson*, [En ligne], <https://applisoins.fr/a/soins-infirmiers-les-14-besoins-fondamentaux-de-virginia-henderson/>. Consultée le 15 décembre 2021.
- ARNAUD.D, 2019, *L'usage des écrans affecte l'intelligence, la santé mentale et la santé corporelle*, [En ligne], <https://www.liberation.fr/evenements->

[libe/2019/11/17/l-usage-des-ecrans-affecte-l-intelligence-la-sante-mentale-et-la-sante-corporelle\\_1763932/](#). Consultée le 27 avril 2022.

- BRAUN.J, 2021, *Obésité et surpoids chez l'enfant et l'adolescent dans le monde : une épidémie mondiale !* [En ligne], <https://www.le-guide-sante.org/actualites/nutrition/obesite-surpoids-enfant-adolescent-epidemie-mondiale>. Consultée le 27 avril 2022.
- CANOPÉ, 2019, *Comment motiver les élèves à s'engager dans une activité ? interpellant*, [En ligne], <https://www.reseau-canope.fr/notice/comment-motiver-les-eleves-a-sengager-dans-une-activite.html#intro>. Consulté le 27 avril 2022.
- EMPLOI-QUÉBEC, 2022, *Le concept de besoin et le processus motivationnel en lien avec les besoins*, [En ligne], [https://emploi Quebec.gouv.qc.ca/guide\\_mesures\\_services/03\\_Appr\\_intervention\\_Parcours\\_ind/Annexes/Ann\\_2\\_Concept\\_besoin\\_et\\_process\\_motivationnel\\_lien\\_besoins.pdf](https://emploi Quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/03_Appr_intervention_Parcours_ind/Annexes/Ann_2_Concept_besoin_et_process_motivationnel_lien_besoins.pdf). Consultée le 27 avril 2022.
- FENOUILLET F., 2021, *Théorie attributionnelle de la motivation*, [En ligne], <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article89>. Consultée le 11 décembre 2021.
- HADRIEN V., 2016, *En 40 ans, le cœur des enfants s'est fragilisé*, [En ligne], <https://www.sante-sur-le-net.com/coeur-des-enfants-se-fragilise/>. Consultée le 15 décembre 2021.
- HEUTTE J., 2021, *La théorie des besoins psychologiques de base : clarifier les sources du climat motivationnel (Déci & Ryan, 2002, 2008)*, [En ligne], <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article160>. Consultée le 11 décembre 2021.
- JUGÉ F., 2016, *Les (vraies) clefs de la motivation*, [En ligne], <https://blackbeltstory.com/2016/04/06/la-motivation-facon-puzzle/>. Consultée le 11 décembre 2021.
- LAMOTTE V, 2016, *Fiches relatives aux concepts présents dans les programmes EPS*, [En ligne], <https://blog.univ-reunion.fr/epsivore/files/2020/06/3-Fiches-concepts.pdf>. Consultée le 15 décembre 2021.
- LEM, 2019, *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*, [En ligne], [http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem\\_art2.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem_art2.html). Consulté le 27 avril 2022.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE, 2015, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-compe>

[tences-et-de-culture-12512#:~:text=Collège-,Le%20socle%20com-mun%20de%20connaissances%2C%20de%20compétences%20et%20de%20cul-ture,individu%20et%20de%20futur%20citoyen](#). Consultée le 11 mai 2023.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2021. *Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html>. Consultée le 27 avril 2022.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2021, *Le parcours éducatif de santé*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>. Consultée le 27 avril 2022.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS., 2021, *Projet ProMoBE : promouvoir la motivation et le bien-être à l'école*, [En ligne], [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignants/77/6/Projet\\_ProMoBE-Damien\\_Tessier-mai18\\_983776.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/77/6/Projet_ProMoBE-Damien_Tessier-mai18_983776.pdf). Consultée le 15 décembre 2021.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS., 2021, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>. Consultée le 27 avril 2022.
- MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA SANTÉ, 2021, *Lancement du 4ème Programme national nutrition santé 2019-2023*, [En ligne], [https://solidarites-sante.gouv.fr/actualites/presse/communiqués-de-presse/article/lancement-du-4eme-programme-national-nutrition-sante-20192023?TSPD\\_101\\_R0=087dc22938ab2000351c7d3daa8e112e314e59453d3a6ca6fa36dd3892c638f24f9a84114d84450a08cf207e36143000d1ed4ab2b2923303eda5ced2aa5a809a162e7b17e05084677dbae1c45b59b16c55661c4acc776df6f105baa4f320bf9b](https://solidarites-sante.gouv.fr/actualites/presse/communiqués-de-presse/article/lancement-du-4eme-programme-national-nutrition-sante-20192023?TSPD_101_R0=087dc22938ab2000351c7d3daa8e112e314e59453d3a6ca6fa36dd3892c638f24f9a84114d84450a08cf207e36143000d1ed4ab2b2923303eda5ced2aa5a809a162e7b17e05084677dbae1c45b59b16c55661c4acc776df6f105baa4f320bf9b). Consultée le 27 avril 2022.
- MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA SANTÉ, 2021, *Plan obésité 2010-2013*, [En ligne], [https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan\\_Obesite\\_2010\\_2013.pdf?TSPD\\_101\\_R0=087dc22938ab2000f3d555f08e9f4081809c15bd9c3017cb6cc62ea21d322142dd44ea75f8b7fc59088d5c55511430009052b0ec356c1495bbe2275c617b0e6857878fdc7aa69c6cb10941f1b159426de25ebe1ad074fb30f1d3e610d8fd57ad](https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_Obesite_2010_2013.pdf?TSPD_101_R0=087dc22938ab2000f3d555f08e9f4081809c15bd9c3017cb6cc62ea21d322142dd44ea75f8b7fc59088d5c55511430009052b0ec356c1495bbe2275c617b0e6857878fdc7aa69c6cb10941f1b159426de25ebe1ad074fb30f1d3e610d8fd57ad). Consultée le 27 avril 2022.

- ONAPS, 2022, *Activité physique et sédentarité : évolution des comportements pendant le confinement (mars-mai 2020)*, [En ligne], [https://onaps.fr/wp-content/uploads/2021/06/Etat-des-lieux-confinement\\_Onaps.pdf](https://onaps.fr/wp-content/uploads/2021/06/Etat-des-lieux-confinement_Onaps.pdf). Consultée le 13 décembre 2021.
- RIRE, 2022, *La motivation scolaire*, [En ligne], <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire>. Consultée le 27 avril 2022.
- ROUSSEAU C., 2019, *L'image de soi chez les adolescentes : des chiffres interpellant*, [En ligne], [https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail\\_1-image-de-soi-chez-les-adolescentes-des-chiffres-interpellants?id=10171217](https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail_1-image-de-soi-chez-les-adolescentes-des-chiffres-interpellants?id=10171217). Consultée le 13 décembre 2021.

**Annexe 1**  
Séquence de motricité de la période 1.

<b>FICHE DE SEQUENCE</b>	
<b>Jeux et sports collectifs : évitement : éperviers déménageurs.</b>	
<b>Ce qui est attendu des élèves :</b> Être capable de transporter un objet vers une cible en évitant deux adversaires : profiter, feinter, prendre l'espace libre.	
<b>Objectifs généraux de la séquence :</b> Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun. / Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement.	
<b>Cycle :</b> 1	<b>Période de l'année scolaire :</b> 1 du 08/09/2022 au 19/09/2022
<b>Niveau(x) de classe :</b> MS-GS	<b>Nombre de séances :</b> 7
<b>Domaines :</b> 3 - La règle et le droit. - Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative.	<b>Matériel à prévoir :</b> 30 objets (transportable à 1 enfant) de 2 couleurs différentes, pneus, tapis, coupelle, banc, chronomètre, 2/3 objets (transportable à 2 enfants), plots.
<b>1 Familiarisation</b>	<b>Objectifs principaux</b> - Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise. - Savoir respecter les règles, consignes.
<b>2 Déménageurs</b>	<b>Activités de l'élève :</b> En équipe, les enfants prennent chacun 1 objet dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison le plus rapidement possible. En équipe, les enfants prennent chacun 1 objet d'une couleur dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison de la même couleur le plus rapidement possible.
<b>3 Déménageurs</b>	En équipe, les enfants prennent chacun 1 objet dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison le plus rapidement possible en suivant le sens de parcours et en évitant des obstacles fixes. Idem en coopérant pour porter des objets encombrants.
<b>4 Diagnostique Éperviers Déménageurs</b>	En équipe, les enfants prennent chacun 1 objet dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison le plus rapidement possible en évitant les obstacles mobiles (épervier).
<b>5 Problème 1</b>	En équipe, les enfants prennent chacun 1 objet dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison le plus rapidement possible en évitant les obstacles mobiles (épervier).
<b>6 Problème 2</b>	En équipe, les enfants prennent chacun 1 objet dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison le plus rapidement possible en évitant de se faire toucher par les éperviers et en choisissant la bonne entrée.
<b>7 Formative (observation)</b>	En petite équipe de 3, les enfants prennent chacun 1 objet dans la réserve et ils doivent le déposer dans la maison le plus rapidement possible en évitant les obstacles mobiles (épervier).

## Annexe 2

### Séances de la séquence.

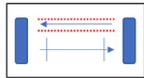
BA : Besoin d'Autonomie / BC : Besoin de Compétence / BAF : Besoin d'Affiliation.

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 1/7	08/09/2022	Salle de motricité	30 / 40 minutes (installations matériels et tenues compris dans le temps)	
22 élèves MS GS		Pré requis : savoir courir rapidement.		Didactique : 2 équipes (13 GS et 9 MS)		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.		
Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques fondamentaux (BA, BC, BAF)	
1	5 min.	S'échauffer.		Plots (4)	J'ai réussi si je ne bouge plus à un frapement de main et si je saute à 2 fraptements de main.	Si trop dur ne mettre que 1 seul signal. Si trop facile demande de courir.	Je cours et me concentre le bruit de fraptement de main.	BA : Marche au choix libre dans une zone. BC : Tâches adaptées aux possibilités de chacun. BAF : Apprentissage collectif (groupe classe)
2	15 min	- Savoir respecter les règles, consignes. - Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise. - Savoir courir en évitant des obstacles mobiles (ses camarades dans la course). - Savoir rester calme et observer ses camarades.	Aujourd'hui j'emménage dans ma nouvelle maison (tapis 1) mais toutes mes affaires sont dans ma voiture (2 tapis), est ce que vous voulez bien m'aider ? À mon signal vous allez devoir en équipe aller ramasser 1 objet par enfant et aller le déposer dans la maison le plus rapidement possible. Puis retourner à la voiture chercher 1 nouvel objet. L'objectif est d'avoir réussi à ranger toutes mes affaires le plus vite possible.  X2 par groupe.	30 objets en mousse. 2 tapis. 1 chronomètre.	J'ai réussi si j'ai su déposer des objets sur le tapis en ne ramassant que 1 objet à la fois.	Si trop dur faire des couloirs pour aller-retour et éviter que les enfants se tamponnent. Si trop facile ajouter des objets.	Je prends un objet rapidement. Je cours en regardant droit devant moi et vers ma cible en évitant mes camarades.	BA : Notion de choix dans la prise d'objet et de stratégie. BC : Tâches simples adaptées aux possibilités de chacun, individuellement nos actions participent au résultat du groupe. BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre.

BA : Besoin d'Autonomie / BC : Besoin de Compétence / BAF : Besoin d'Affiliation.

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 2/7	15/09/2022	Salle de motricité	30 / 40 minutes (installations matérielles et tenues compris dans le temps)	
19 élèves MS GS		Pré requis : savoir courir rapidement / connaître ses couleurs.		Didactique : 2 équipes (9/10) niveaux de classe mixtes.		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.		
Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques fondamentaux (BA, BC, BAF)	
1	5 min.	S'échauffer.		Plots (4)	J'ai réussi si je ne bouge plus à un fraptement de main et si je saute à 2 fraptements de main et si je m'assois à 3 fraptements de main.	Si trop dur ne mettre que 2 signaux. Si trop facile demande de courir.	Je marche et je me concentre sur le bruit de fraptement de main.	BA : Marche au choix libre dans une zone. BC : Tâches adaptées aux possibilités de chacun / performances antérieures. BAF : Apprentissage collectif (groupe classe).
2	15/20 min	- Savoir respecter les règles, consignes. - Savoir prendre des informations rapidement (couleur de l'objet) (couleur des zones). - Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise lorsqu'il y a plusieurs possibilités. - Savoir courir en évitant des obstacles mobiles (ses camarades dans la course). - Savoir rester calme et observer ses camarades.	Comme la semaine dernière vous m'avez bien aidé à ramener toutes mes affaires dans ma nouvelle maison, je voulais savoir si vous voulez m'aider à trier mes affaires par couleur ? c'est-à-dire de prendre tous les objets d'une couleur et de les ranger au même endroit. Pour cela tous les objets aux dépôts seront sur ce tapis il faudra prendre ceux de la couleur rouge (exemple) et venir les déposer dans la bonne zone de couleur et toujours 1 objet par enfant et la même chose pour la couleur verte.  X2 par groupe.	3 tapis. 2 pneus (1 rouge et 1 vert). 15 objets rouges. 15 objets verts. 1 chronomètre.	J'ai réussi si j'ai su déposer des objets de couleur dans la bonne zone de rangement en ne ramassant qu'un objet à la fois.	Si trop dur faire des couloirs pour aller-retour et éviter que les enfants se tamponnent. Si trop facile ajouter une couleur.	Je prends un objet rapidement. J'identifie la couleur et je regarde où se dirige la bonne zone de rangement. Je cours en regardant droit devant moi et vers ma cible en évitant mes camarades.	BA : Notion de choix dans la prise d'objet et de stratégie selon les couleurs. BC : Tâches simples adaptées aux possibilités de chacun, individuellement nos actions participent au résultat du groupe / performances antérieures. BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre et partage des mêmes contraintes de règles de jeu (couleurs).
3		Idem + Savoir s'arrêter au signal de fin même si je n'ai pas terminé.	Idem avec contrainte de temps avoir fini avant que temps soit écoulé. X1 par groupe.	Idem + chronomètre. (Voir temps selon activité 2)	Idem + finir avant la fin du temps.	Si trop facile diminuer et si trop dur augmenter le temps	Idem + je vais le plus vite possible.	

BA : Besoin d'Autonomie / BC : Besoin de Compétence / BAF : Besoin d'Affiliation.

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 3/7	22/09/2022	Salle de motricité ou cour	30 / 40 minutes (installations matérielles et tenues compris dans le temps)	
22 élèves MS GS		Pré requis : savoir courir rapidement, savoir passer un obstacle fixe.		Didactique : 2 équipes 11 élèves		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.		
Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques fondamentaux (BA, BC, BAF)	
1	5 min	Échauffement articulaire en cercle lien science		X	J'ai réussi si j'ai su suivre correctement les indications du professeur.	X	Je regarde ce que fais le professeur, je me tiens droit, je suis concentré.	BAF : Apprentissage collectif.
2	15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter les règles, consignes.</li> <li>- Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise en évitant tout obstacle fixe.</li> <li>- Savoir suivre le sens d'un parcours balisé.</li> <li>- Savoir rester calme et observer ses camarades.</li> </ul>	<p><i>Vous allez devoir comme d'habitude amener tous les objets de l'autre côté jusqu'à ce que tout soit ramassé. Mais attention 2 obstacles ont été mis sur le chemin (banc) pour aller déposer l'objet, vous allez devoir passer au-dessus (exemple), déposer votre objet et repartir sur le côté entre les plots.</i></p>  <p><i>X2 par groupe.</i></p>	2 tapis 2 obstacles (banc) Coupelles 30 objets.	J'ai réussi si j'ai su déposer des objets sur le tapis en ne ramassant que 1 objet à la fois et en suivant le parcours.  J'ai réussi si j'ai su m'intégrer dans la stratégie de groupe soit en aidant un camarade à porter un gros objet soit en aidant mon équipe à amener les petits objets.	Si trop dur enlever un obstacle, si trop facile ajouter un obstacle ou ajouter des objets.	Je prends un objet rapidement. Je cours en regardant droit devant moi et vers ma cible en passant au-dessus des 2 obstacles. Arrivé devant l'obstacle je ralentis dans ma course et passe mes 2 jambes au-dessus l'une après l'autre.	BA : Notion de choix dans la prise d'objet.  BC : Individuellement nos actions participent au résultat du groupe.  BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre et partage des mêmes contraintes de règles de jeu (parcours).
3	10 min	IDEM + <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir créer des stratégies de groupe.</li> <li>- Prendre l'initiative d'aller aider un camarade.</li> <li>- Accepter l'aide de n'importe quels camarades de groupe.</li> </ul>	<p><i>Vous allez devoir amener tous les objets de l'autre côté du terrain dans la maison en faisant toujours attention à l'obstacle. Il faudra prendre un seul objet par enfant mais attention j'ai placé des gros objets et un enfant ne pourra pas le transporter seul. Il va falloir alors à plusieurs enfants le transporter et venir donc s'aider sans oublier de ramener les autres objets.</i></p> <p><i>X1 (X2 si temps) par groupe.</i></p>	2 tapis 1 obstacle (barre + plots) Coupelles 30 objets dont des gros.	J'ai réussi si j'ai su déposer des objets sur le tapis en ne ramassant que 1 objet à la fois et en suivant le parcours.  J'ai réussi si j'ai su m'intégrer dans la stratégie de groupe soit en aidant un camarade à porter un gros objet soit en aidant mon équipe à amener les petits objets.	Si trop dur enlever l'obstacle si trop facile ajouter le 2 <sup>e</sup> obstacle.	IDEM activité 2 +  Je regarde mes camarades pour voir si l'un d'entre eux a besoin d'aide pour transporter un gros objet si je vois qu'il y a déjà d'autre personne qui l'aide je continue en amenant les petits objets.	BA : Notion de choix dans la prise d'objet et dans la création de stratégie (petit ou gros objet).  BC : Individuellement nos actions participent au résultat du groupe.  BAF : IDEM + entraide des élèves.

BA : Besoin d'Autonomie / BC : Besoin de Compétence / BAF : Besoin d'Affiliation.

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 4/7	29/09/2022	Cour	30 / 40 minutes (installations matériels et tenues compris dans le temps)	
... élèves MS GS		Pré requis : savoir courir rapidement, prendre des objets rapidement. Diagnostic des 2 problèmes majeurs (épervier)		Didactique : 4 équipes de 6 joueurs.		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.		
Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques Fondamentaux (BA, BC, BAF)	
	5 min.	S'échauffer.			J'ai réussi si j'ai su suivre correctement le parcours sans venir interférer dans celui des autres.	Faciliter le parcours	Je cours en mettant un pied par cerceau. Je cours et je slalome les plots.	BAF : Apprentissage collectif.
1	25 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter les règles, consignes.</li> <li>- Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise en évitant tout obstacle mobile (épervier).</li> <li>- Prendre des décisions rapides dans l'action.</li> <li>- Reconnaître partenaire et adversaire</li> <li>- Savoir rester calme et observer ses camarades.</li> </ul>	<p><b>EPERVIER LOUP</b></p> <p><i>« Les déménageurs vont devoir amener tous les objets de la réserve (tapis) dans leur maison (pneus), toujours 1 objet par enfant mais cette fois ci en évitant de vous faire toucher par le loup (l'épervier) de l'équipe adverse. Si un joueur est touché par l'épervier, celui-ci doit repartir chercher un autre objet dans la réserve et c'est l'épervier qui récupère le premier objet et qui le met dans sa maison (pneu sur le côté) »</i></p> <p><i>« L'épervier ne peut toucher les déménageurs qu'avec ses mains »</i>  <i>« une fois qu'il a touché un déménageur il prend son objet et le dépose dans sa maison (pneu sur le côté) »</i></p> <p><i>Il faut 2 éperviers par équipe (au début professeur et 1 élève) puis 2 élèves en roulement.</i></p> <p><i>Compter l'équipe qui a le plus d'objet.</i></p>	2 tapis 4 pneus Coupelles 30 objets Chasubles	J'ai réussi si j'ai su courir vite et transporter beaucoup d'objet, en évitant l'épervier.	Si trop dur ne mettre que 1 seul épervier. Si trop simple ajouter contrainte de temps.	Je prends un objet rapidement, je regarde où se trouvent les éperviers et je cours vers un espace libre pour franchir la zone dangereuse ensuite je cours rapidement déposer mon objet dans la bonne maison.	BA : Notion de choix dans la prise d'objet. Stratégie individuelle dans le choix de passage par rapport aux éperviers.  BC : Individuellement nos actions participent au résultat du groupe. Contexte compétitif.  BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre et partage des mêmes contraintes de règles de jeu (parcours).

BA : Besoin d'Autonomie / BC : Besoin de Compétence / BAF : Besoin d'Affiliation.

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 5/7	6/10/2022	Cour	30 / 40 minutes (installations matériels et tenues compris dans le temps)		
... élèves MS GS	Pré requis : savoir courir rapidement, prendre des objets rapidement. Régulation problème 1 : Refuse d'aller dans zones des loups (éperviers)			Didactique : 4 équipes de 6 joueurs.		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.			
	Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques Fondamentaux (BA, BC, BAF)	
1	5 min.	S'échauffer.	Parcours avec obstacle et course. <i>Explication du parcours avec exemple.</i>	Cerceaux, plots	J'ai réussi si j'ai su suivre correctement le parcours sans venir interférer dans celui des autres.	Faciliter le parcours	Je cours en mettant un pied par cerceau. Je cours et je slalome les plots.	BAF : Apprentissage collectif.	
2	25 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter les règles, consignes.</li> <li>- Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise en évitant tout obstacle mobile (épervier).</li> <li>- S'engager dans le jeu, entrer dans la zone d'éperviers sans s'arrêter.</li> <li>- Prendre des décisions rapides dans l'action.</li> <li>- Reconnaître partenaire et adversaire</li> <li>- Savoir rester calme et observer ses camarades.</li> </ul>	<p><i>EPERVIER LOUP/ Zones de refuges</i></p> <p>« Les déménageurs vont devoir amener tous les objets de la réserve (tapis) dans leur maison (pneu), toujours 1 objet par enfant mais cette fois-ci en évitant de vous faire toucher par le loup (l'épervier) de l'équipe adverse. Si un joueur est touché par l'épervier, celui-ci doit repartir chercher un autre objet dans la réserve et c'est l'épervier qui récupère le premier objet et qui le met dans sa maison (pneu sur le côté) »</p> <p>« L'épervier ne peut toucher les déménageurs qu'avec ses mains » « une fois qu'il a touché un déménageur il prend son objet et le dépose dans sa maison (pneu sur le côté) »</p> <p><i>Mais dans la zone des loups vous pouvez voir que 3 maisons magiques (cerceaux) ont été installés, ils sont pour les déménageurs, lorsqu'ils sont dedans aucun loup ne peut les attraper.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 tapis</li> <li>2 pneus</li> <li>Coupelles</li> <li>30 objets</li> <li>Chasubles</li> <li>Cerceaux 3</li> </ul>	J'ai réussi si j'ai su courir vite et transporter beaucoup d'objets, en évitant l'épervier.	Si trop dur ne mettre ajouter une zone de refuge. Si trop simple enlever une zone de refuge.	Je prends un objet rapidement, je regarde où se trouve les éperviers et je cours vers un espace libre ou vers un refuge pour franchir la zone dangereuse ensuite je cours rapidement déposer mon objet dans la bonne maison.	<p>BA : Notion de choix dans la prise d'objet. Stratégie individuelle dans le choix de passage par rapport aux éperviers ou dans les zones.</p> <p>BC : Individuellement nos actions participent au résultat du groupe. Performances antérieures.</p> <p>BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre et partage des mêmes contraintes de règles de jeu (parcours).</p>	

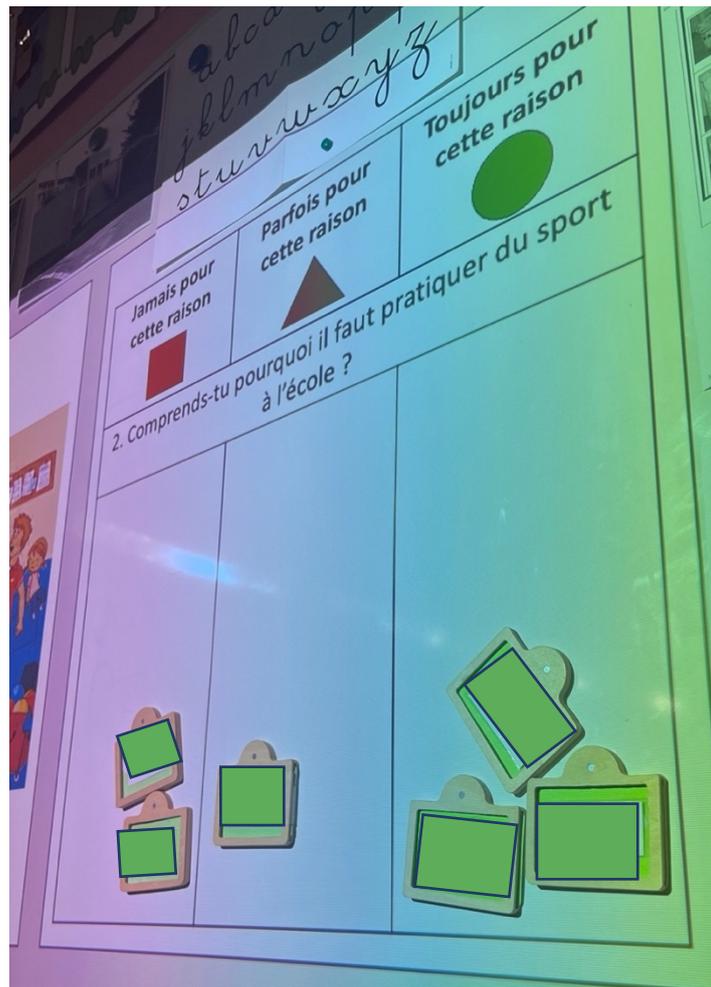
BA : Besoin d'Autonomie / BC : Besoin de Compétence / BAF : Besoin d'Affiliation.

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 6/7	12/10/2022	Cour	30 / 40 minutes (installations matériels et tenues compris dans le temps)		
... élèves MS GS	Pré requis : savoir courir rapidement, prendre des objets rapidement. Régulation problème 2 : Fonce dans la zone des loups sans réfléchir et se fait régulièrement toucher.			Didactique : 4 équipes de 6 joueurs.		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.			
	Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques Fondamentaux (BA, BC, BAF)	
1	5 min.	S'échauffer.	Parcours avec obstacle et course. <i>Explication du parcours avec exemple.</i>	Cerceaux, plots	J'ai réussi si j'ai su suivre correctement le parcours sans venir interférer dans celui des autres.	Faciliter le parcours	Je cours en mettant un pied par cerceau. Je cours et je slalome les plots.	BAF : Apprentissage collectif.	
2	25 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter les règles, consignes.</li> <li>- Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise en évitant tout obstacle mobile (épervier).</li> <li>- Prendre des décisions rapides dans l'action.</li> <li>- Rentrer dans la zone d'éperviers par une stratégie.</li> <li>- Reconnaître partenaire et adversaire</li> <li>- Savoir rester calme et observer ses camarades.</li> </ul>	<p><i>EPERVIER LOUP/ portes d'entrée.</i></p> <p>« Les déménageurs vont devoir amener tous les objets de la réserve (tapis) dans leur maison (pneus), toujours 1 objet par enfant mais cette fois-ci en évitant de vous faire toucher par le loup (l'épervier) de l'équipe adverse. Si un joueur est touché par l'épervier, celui-ci doit repartir chercher un autre objet dans la réserve et c'est l'épervier qui récupère le premier objet et qui le met dans sa maison (pneu sur le côté) »</p> <p>« L'épervier ne peut toucher les déménageurs qu'avec ses mains » « une fois qu'il a touché un déménageur il prend son objet et le dépose dans sa maison (pneu sur le côté) »</p> <p><i>Mais 3 entrées ont été créées dans la zone des loups, vous allez devoir regarder où se situent les 2 loups pour choisir la bonne porte d'entrée</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 tapis</li> <li>2 pneus</li> <li>Coupelles</li> <li>30 objets</li> <li>Chasubles</li> <li>Cerceaux 3</li> </ul>	J'ai réussi si j'ai su courir vite et transporter beaucoup d'objets, en évitant l'épervier.	Si trop dur ajouter une zone de refuge. Si trop simple ajouter contrainte de temps.	Je prends un objet rapidement, je regarde où se trouve les éperviers et je cours vers le couloir libre pour franchir la zone dangereuse ensuite je cours rapidement déposer mon objet dans la bonne maison.	<p>BA : Notion de choix dans la prise d'objet. Stratégie individuelle dans le choix de passage par rapport aux éperviers.</p> <p>BC : Individuellement nos actions participent au résultat du groupe. Performances antérieures.</p> <p>BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre et partage des mêmes contraintes de règles de jeu (parcours).</p>	

JEUX ET SPORTS COLLECTIFS		ÉVITEMENT		Séance 7/7	/10/2022	Cour	30 / 40 minutes (installations matériels et tenues compris dans le temps)	
... élèves MS GS	Pré requis : savoir courir rapidement, prendre des objets rapidement. Évaluation (compétences acquises pour les déménageurs)			Didactique : 4 équipes de 6 joueurs.		AFC : Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.		
Durée	Objectifs	Consignes	Matériels	Critère de réussite	Remédiation	Critère de réalisation	Besoins psychologiques Fondamentaux (BA, BC, BAF)	
1	5 min.	S'échauffer.	Parcours avec obstacle et course. <i>Explication du parcours avec exemple.</i>	Cerceaux, plots	J'ai réussi si j'ai su suivre correctement le parcours sans venir interférer dans celui des autres.	Faciliter le parcours	Je cours en mettant un pied par cerceau. Je cours et je slalome les plots.	BAF : Apprentissage collectif.
2	15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter les règles, consignes.</li> <li>- Savoir ramasser et transporter un objet rapidement vers une cible précise en évitant tout obstacle mobile (épervier).</li> <li>- Prendre des décisions rapides dans l'action.</li> <li>- Reconnaître partenaire et adversaire.</li> <li>- Savoir rester calme et observer ses camarades.</li> </ul>	<p><i>EPERVIER LOUP</i></p> <p>« Les déménageurs vont devoir amener tous les objets de la réserve (tapis) dans leur maison (pneus), toujours 1 objet par enfant mais cette fois ci en évitant de vous faire toucher par le loup (l'épervier). Si un joueur est touché par l'épervier, celui-ci doit repartir chercher un autre objet dans la réserve et c'est l'épervier qui récupère le premier objet et qui le met dans sa maison (pneu sur le côté) »</p> <p>« L'épervier ne peut toucher les déménageurs qu'avec ses mains » « une fois qu'il a touché un déménageur il prend son objet et le dépose dans sa maison (pneu sur le côté) »</p> <p><i>Il faut 2 éperviers par équipe (roulement).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 tapis</li> <li>4 pneus</li> <li>Coupelles</li> <li>30 objets</li> <li>Chasubles</li> </ul>	<p>J'ai réussi si j'ai su courir vite et transporter beaucoup d'objet, en évitant l'épervier.</p> <p>Si j'ai choisi le chemin le plus stratégique.</p>	X	Je prends un objet rapidement, je regarde où se trouve les éperviers et je cours vers un espace libre pour franchir la zone dangereuse ensuite je cours rapidement déposer mon objet dans la bonne maison.	<p>BA : Notion de choix dans la prise d'objet. Stratégie individuelle dans le choix de passage par rapport aux éperviers.</p> <p>BC : Individuellement nos actions participent au résultat du groupe.</p> <p>BAF : Apprentissage collectif (demi-groupe), but commun à atteindre et partage des mêmes contraintes de règles de jeu (parcours).</p>

### Annexe 3

Exemple d'une photo du VPI avec les réponses des élèves



## Annexe 4

Grilles d'analyse de chaque séance.

Les cases jaunes représentent mon autopoisonnement lors de l'analyse de la satisfaction ou non des besoins fondamentaux pour chaque comportement.

<b>Séance 1.</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Non, Buts clairs dans les consignes.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Non, phase de familiarisation.
Etre indifférent aux problèmes des élèves.				Non, à l'écoute de tous et attentive à leurs problèmes.
Ne donne pas de conseils pour progresser.				Quelques conseils sont donnés mais cela aurait pu être plus précis « vous devez regarder devant vous ».
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				« Vous allez devoir » « l'objectif est de ».
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Le sens de l'activité n'a pas du tout été expliqué.
Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui acceptent les enfants qui se tamponnent, qui prennent 2 objets, qui chutent, qui crient ou qui sont agités sur le banc.
Respect et convivialité, empathique.				A l'écoute de tous, aide les enfants en pleurs suite à des chutes et les accompagne dans la course « tu t'es fait mal ? .... » « Que veux-tu me dire ... »
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Non convivialité, les élèves prennent plaisir à déménager les affaires du professeur « Est-ce que vous voulez m'aider à déménager ? » « Oui »
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				Non, que des feedbacks positifs « super »
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				Explication des buts précis avec histoire et repères visuels « <i>Aujourd'hui j'emménage dans ma nouvelle maison (tapis 1) mais toutes mes affaires sont dans ma voiture (2<sup>e</sup> tapis) ...</i> »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Une tâche unique à tous, mais c'est la phase de familiarisation, c'est du réinvestissement.
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				Manque de répétition et de détail, « vous devez regarder devant vous » « si vous courez vous irez plus vite ».
Délivrer des feedbacks positifs.				« Super », « très bien », « vous vous êtes améliorés de... »

<b>Séance 2.</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Buts clairs dans les consignes.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Non, phase de familiarisation.
Etre indifférent aux problèmes des élèves.				Non, à l'écoute de tous et attentive à leurs problèmes (éviter obstacle mobile).
Ne donne pas de conseils pour progresser.				Des conseils pour éviter de tomber ont été donné.
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				« Vous allez devoir » « l'objectif est de ».
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet et dans la stratégie du choix de couleur.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Le sens de l'activité a été expliqué mais peu, seul l'emploi du verbe « trier » a été évoqué.
Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui, accepte les enfants qui jouent avec les objets, les enfants qui crient pour encourager « Est-ce que maintenant vous-voulez m'aider à trier ? c'est-à-dire ranger, oui ».
Respect et convivialité, empathique.				A l'écoute de tous, réconfort des enfants en pleurs suite à des chutes et accompagnement dans la course, beaucoup d'encouragement entre les enfants et entre professeur-élèves. « Pourquoi tu pleures... tu t'es fait mal ? »
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Non convivialité, les élèves veulent aider à trier les objets.
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				Que des feedbacks positifs « vous avez réussi ».
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				Explication des buts précis avec histoire et explications visuelles « comme la semaine dernière vous m'avez bien aidé à ramener toute mes affaires... »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Une tâche unique à tous, mais c'est la phase de familiarisation, c'est du réinvestissement.
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				Explication critère de réalisation « je prends la balle verte, je cours... » « quand je cours je regarde devant moi, je regarde là où je veux aller ».
Délivrer des feedbacks positifs.				« Vous avez réussi » « c'est très bien » « vous avez bien joué »

<b>Séance 3.</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Buts clairs dans les consignes.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Non phase de familiarisation + circuit.
Être indifférent aux problèmes des élèves.				Non, à l'écoute de tous et attentive à leurs problèmes, chutes ou encore les enfants en pleurs à cause du partage.
Ne donne pas de conseils pour progresser.				Simplement des conseils pour passer l'obstacle rapidement.
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				« Vous allez devoir » « l'objectif est de » « il va falloir »
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet et dans le choix de stratégie entre aider un camarade en portant l'objet important ou en l'aidant en amenant le reste.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Le sens de l'activité a été expliqué avec l'emploi des mots : obstacle, entraide, stratégies...
Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui accepte les enfants qui anticipent le départ, crient, ne suivent pas le parcours, évitent l'obstacle.
Respect et convivialité, empathique.				A l'écoute de tous, réconfort des enfants en pleurs suite à des chutes et accompagnement dans la course, beaucoup d'encouragement entre les enfants et entre professeur-élèves. « Pourquoi tu pleures ? » « Parce que ... m'a pris l'objet que je voulais » « oh, mais ce n'est pas grave tu sais, c'est le but du jeu... »
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Non convivialité, bon climat de classe, encouragement « aller ... » « bravo ».
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				Que des feedbacks positifs « très bien ».
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				Explication des buts précis avec histoire, pour objet imposant explication du partage et de l'entraide « vous allez devoir comme d'habitude ramener tous les objets d'ici sur le tapis laba mais attention un obstacle a été mis sur votre route »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Une tâche unique à tous, mais c'est la phase de familiarisation, c'est du réinvestissement. Du fait que ce soit un circuit il n'y a plus les problèmes rencontrés.
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				Seulement des explications (critère de réalisation) pour l'obstacle fixe « je dois passer au-dessus », je lève la jambe + visuel.
Délivrer des feedbacks positifs.				« Super » « très bien » « vous avez bien compris les règles » « c'est très très bien »

<b>Séance 4</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Buts clairs dans les consignes, mais sur le terrain les enfants n'ont pas compris.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Tâches difficiles pour tous et non compréhensible pour certains.
Être indifférent aux problèmes des élèves.				Non, à l'écoute de tous malgré les grandes difficultés mais laisse les enfants qui dérangent la séance.
Ne donne pas de conseils pour progresser.				Simplement des conseils pour passer l'obstacle rapidement.
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				« Vous allez devoir » « l'objectif est de » « il va falloir » « il faut que... »
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet et dans le choix de stratégie où courir pour éviter les loups.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Le sens de l'activité a été expliqué avec l'emploi des mots « loup » « stratégies » « éviter » « toucher » ...
Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui accepte les enfants qui refusent de perdre, jettent objet de rage, ne se concentrent pas, ne respectent pas les consignes.
Respect et convivialité, empathique.				Dans l'ensemble oui mais certains enfants ne respectaient pas le matériel ni même le jeu des autres. Mais certain démenageur aidait même les loups à poser l'objet.
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Certains enfants m'interpellaient pour des choses n'ayant aucun rapport avec la séance et je ne pouvais pas les écouter « madame... m'a dit... »
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				« Vous n'avez pas compris ».
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				Pour moi les buts étaient clairs et précis mais la quasi-totalité des enfants n'a pas compris « les démenageurs vont devoir amener tous les objets de la réserve (tapis) dans leurs maison (pneus), toujours 1 objet par enfant... »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Tâche un peu compliquée, certains enfants avaient plus de mal mais je ne pouvais pas faire de remédiation car c'était l'évaluation diagnostique.
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				Oui avant, pendant et après la pratique car beaucoup de difficultés de compréhension. « Vous devez passer dans la zone des loups sans vous faire toucher » « il ne faut pas attendre devant, il faut que vous couriez tous ensemble »
Délivrer des feedbacks positifs.				« C'est bien »

<b>Séance 5</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Non, les enfants ont bien compris contrairement à la séance précédente.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Non, réinvestissement.
Etre indifférent aux problèmes des élèves.				Non, écoute tous les élèves et donne des conseils.
Ne donne pas de conseils pour progresser.				Non, donne des conseils de stratégie.
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				« Les déménageurs vont devoir »
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet et dans le choix de stratégie soit ils vont dans les maisons magiques, soit ils courent.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Dans les consignes mais sans plus ensuite « l'objectif est de pouvoir passer la zone des loups »
Reconnaitre et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui malgré que certains loups quittent les zones, certains loups ne trouvent pas leurs maisons, certains déménageurs ne donnent pas leurs objets lorsqu'ils sont tombés. « Votre maison est ici les loups » « ... il faut donner l'objet, une fois que tu es touché »
Respect et convivialité, empathique.				Beaucoup d'encouragement, les enfants participent tous aux comptages d'objets. « Aller ... aller... » « aller les verts... »
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Non, beaucoup d'encouragement et de rire.
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				Non que des feedbacks positifs.
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				Oui et les enfants participent à l'explication. Un premier essai pour comprendre le jeu. « Mais dans la zone des loups vous pouvez voir que 3 maisons magiques sont... »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Oui car ils ont déjà vu cette activité de manière plus complexe.
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				« On va courir et déposer les objets dans la réserve là » « Cours » « va dans la maison »
Délivrer des feedbacks positifs.				« Oui super » « Vasi ... » « super » « il y a beaucoup d'objet super »

<b>Séance 6</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Non buts clairs, les enfants ont bien compris.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Non adaptés à tous.
Etre indifférent aux problèmes des élèves.				Non.
Ne donne pas de conseils pour progresser.				Donne des conseils mais peu car les enfants ont très bien compris, certains enfants réalisent mêmes des feintes.
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				« Il va falloir » « regarder au sol, il y a »
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet et dans le choix des portes d'entrée.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Dans les consignes mais sans plus ensuite.
Reconnaitre et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui malgré que certains crient, mais dans l'ensemble il n'y a eu aucun affect négatif. « Est ce que vous pouvez encourager un tout petit peu moins fort, on ne s'entend plus sinon »
Respect et convivialité, empathique.				Beaucoup d'encouragement, les enfants comptent en autonomie. « Aller les violets » « aller les rouges ».
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Non très bon climat de classe et félicitation.
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				Non que positif « super ».
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				« J'ai le choix de ... » « je cours et je le mets » « les portes d'entrées ce sont les flèches »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Oui car ils ont déjà vu cette activité de manière plus complexe et en plus ils ont une énorme notion de choix.
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				« Les loups mettez-vous chacun sur une porte d'entrée » « touchez les » « choisissez une porte d'entrée » Pas énormément de conseil car les enfants ont bien compris seuls.
Délivrer des feedbacks positifs.				« Oui » « super » « super vous avez très bien compris »

<b>Séance 7</b>				
<b>STYLE CHAOTIQUE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Donner des buts vagues.				Non buts clairs, les enfants ont bien compris.
Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.				Non, réinvestissement.
Être indifférent aux problèmes des élèves.				Non à l'écoute de tous.
Ne <u>donne</u> pas de conseils pour progresser.				Des conseils sont donnés mais pas toujours car c'est évaluation.
<b>STYLE SOUTENANT L'AUTONOMIE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser un langage informationnel et flexible.				Seulement en consigne « vous allez devoir » « il faut... » « regarder devant... » « Choisir où aller »
Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt.				Les enfants ont le choix dans la prise d'objet et dans le choix de stratégie où courir pour éviter les loups.
Fournir des explications, l'utilité de l'activité.				Seulement dans la consigne.
Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs.				Oui, enfant qui est tombé (claqué tête), certains sont encore à l'arrêt devant la zone des loups. Un enfant ne veut pas donner ses anneaux aux autres de l'équipe.
Respect et convivialité, empathique.				Oui, les enfants s'encouragent et se donnent des conseils. Ils comptent ensemble.
<b>STYLE CONTRÔLANT</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription</b>
Utiliser des stratégies de contrôle.				Non.
Décider de manière autoritaire.				Non.
Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.				Non, très bon climat de classe, les enfants s'entraident.
Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants.				Non que des positifs.
<b>STYLE STRUCTURÉE</b>				
<b>Comportements</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Analyse / retranscription Analyse / retranscription</b>
Communiquer des buts et des contenus clairs.				« Les loups vous êtes... » « si on vous touche, vous devez donner les objets » « votre maison ne dépasse pas les 4 plots... »
Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter.				Oui car ils ont déjà fait cette séance (diagnostique séance 4)
Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser.				« Il faut y aller », « il faut que vous alliez en même temps dans la zone des loups » peu de conseils car c'est une évaluation.
Délivrer des feedbacks positifs.				« Super » « c'est bien » « oui, super » « très très bien les bleus »

## Annexe 5

### Observation de la séance 7

MOTRICITÉ : EPERVIERS DÉMÉNAGEURS : SÉANCE 7

	Résolution PB 1	Résolution PB 2	AUTRES SÉANCES : REMARQUES
Élève 1			
Élève 4			
Élève 2			
Élève 5			Réalise énormément de feintes.
Élève 3			
Élève 6			
Élève 20	ABS	ABS	N'a réalisé que les séances déménageurs
Élève 10	ABS	ABS	Compréhension difficile des consignes et règles.
Élève 8	ABS	ABS	Bien, comprends les règles et partage.
Élève 7			
Élève 11			L'acceptation du partage est difficile, il est souvent désengagé, désintéressé.
Élève 9			Souvent désengagée, désintéressée.
Élève 24	ABS	ABS	S'engage dans le jeu, comprends les règles.
Élève 18			L'acceptation du partage et de la défaite est très difficile.
Élève 22	ABS	ABS	S'engage dans le jeu, comprends les règles.
Élève 19			Très difficile l'acceptation du partage et de la défaite et des règles.
Élève 16			Passive, suit élève 6.
Élève 17			
Élève 15			
Élève 13			
Élève 14			
Élève 21	ABS	ABS	Bonne pratique, joue en équipe, comprends les règles.
Élève 12			
Élève 23			Pas de pratique

Résolution du problème 1 : l'élève s'arrête devant les loups (peur de l'affrontement) / Résolution du problème 2 : l'élève force dans la zone des loups (pas de stratégie)

Vert : acquis / Orange : en cours d'acquisition / Rouge : non acquis