



**HAL**  
open science

# Les expériences émotionnellement marquantes : un levier prometteur pour la motivation et l'apprentissage des élèves en EPS ?

Manon Gachenard, Caroline Pondard

## ► To cite this version:

Manon Gachenard, Caroline Pondard. Les expériences émotionnellement marquantes : un levier prometteur pour la motivation et l'apprentissage des élèves en EPS ?. Education. 2022. dumas-04317731

**HAL Id: dumas-04317731**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04317731>**

Submitted on 1 Dec 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 MEEF

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

Mention second degré

Parcours Education Physique et Sportive (EPS)

Mémoire de recherche

***Les expériences émotionnellement marquantes : un levier prometteur pour la motivation et l'apprentissage des élèves en EPS ?***

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

Soutenu par

Manon Gachenard et Caroline Pondard

Le 14 juin 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques SAURY, Directeur de mémoire

Emilie HUG-BAUDIN, Membre de la commission

Année universitaire 2021 - 2022

## **Remerciements**

Nous voulions adresser nos remerciements ;

Aux participants qui nous ont accordé de leur temps et ont accepté de participer à notre étude.

Aux étudiants et aux élèves de 5ème qui nous ont permis de recueillir des entretiens et des témoignages pour réaliser notre étude.

A notre directeur de mémoire, M. Jacques Saury, pour sa disponibilité, son aide et ses conseils.

A Mme Emilie Hug-Baudin pour avoir accepté de faire partie de notre jury.

Table des matières :

<b>1. Introduction</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Revue de littérature</b> .....	<b>6</b>
<b>3. Cadre théorique</b> .....	<b>13</b>
<b>4. Méthode de recherche</b> .....	<b>15</b>
4.1 Participants .....	15
4.2 Recueil des données .....	16
4.3 Analyse des données .....	18
<b>5. Résultats</b> .....	<b>21</b>
5.1 Résultats liés aux entretiens (qualitatifs) .....	21
5.2 Résultats liés aux questionnaires (quantitatifs).....	33
<b>6. Discussion</b> .....	<b>37</b>
6.1 Hypothèses et résultats .....	37
6.2 Limites et difficultés de l'étude .....	42
6.3 Apports de cette recherche et élargissement.....	45
<b>7. Conclusion</b> .....	<b>46</b>
<b>8. Bibliographie</b> .....	<b>48</b>
<b>9. Annexes</b> .....	<b>50</b>
<b>10. Résumé</b> .....	<b>74</b>

## 1. Introduction

Le 11 septembre 2001 avait lieu l'attentat du World Trade Center, par conséquent, l'effondrement des tours jumelles à New York provoqué par le crash d'un avion. Cet événement avait marqué le monde entier, comme étant l'attentat terroriste de plus grande ampleur que le monde n'avait jamais connu visant une aussi grande puissance que les Etats-Unis. A la suite de cet événement, et même encore aujourd'hui, si nous questionnons des individus de plus de 30 ans sur ce qu'ils faisaient le jour du 11 septembre 2001, ils se rappellent généralement de leur activité à cet instant précis et même des personnes avec lesquelles ils se trouvaient. Certains faisaient leurs courses, d'autres étaient au travail, certains se souviennent même qu'ils mangeaient leur goûter favori devant leur dessin animé, quand la chaîne a dû modifier son programme pour montrer les informations du jour.

Un événement marquant permet de contextualiser une action qui peut paraître anodine et amener une personne à se souvenir de celle-ci. Comme l'explique Tulving E. dans ses recherches depuis les années 1960 autour de la mémoire épisodique, l'homme retient certains événements dans le contexte dans lequel ils s'inscrivent au moment de leur venue ; où était le protagoniste ? Que faisait-il ? Avec qui était-il ?

Dans l'éducation, cette théorie se retranscrit dans la piste de fait marquant appelée également "expérience marquante" ou "tranche de vie" (Portes, 2013), elle a été explorée comme une piste pédagogique pour mettre en action et motiver les élèves. En effet, selon Lavie et Gagnaire (2014), huit pistes pédagogiques peuvent être exploitées pour impliquer l'élève dans ses apprentissages. Une des pistes étant celle visant à provoquer des "expériences marquantes" chez les élèves.

Cette piste résonne avec les enjeux actuels de la société, et plus précisément ceux de l'Education Nationale, puisque depuis quelques années, et encore plus depuis les événements sanitaires de ces deux dernières années, les élèves sont en grande difficulté pour se concentrer sur leur vie scolaire. En effet, bien que la France soit, et ce depuis quelques années, un pays présentant de grandes inégalités des chances concernant l'apprentissage et donc, de grandes inégalités de résultats (enquête PISA 2015 et 2019), la crise du COVID a aggravé cela : fracture numérique, présence des parents fluctuantes pour aider aux apprentissages à la maison, moyens inégaux... Tout ce changement d'environnement a contraint les élèves à se retrouver souvent seuls face à leur travail, leur demandant un niveau d'autonomie très élevé. Les élèves n'ayant que peu de soutien à la maison et une motivation fluctuante se sont rapidement retrouvés en

décrochage scolaire. L'institution a alors eu beaucoup de difficultés à "rattraper" ces élèves décrocheurs, n'ayant qu'un contrôle partiel sur l'activité des élèves à distance. Remotiver les élèves à s'investir dans leur cursus scolaire et tout mettre en œuvre pour que leurs apprentissages prennent sens et se concrétisent au fil des années est donc devenue une priorité éducative. Cela est davantage visible en EPS. En effet, Martins, Marques, Sarmiento & Costa, (2015) rapportent que 90% des filles de 15 ans pratiquent moins de 60 minutes d'activités physiques par jour. Depuis la crise sanitaire, le niveau physique des élèves a considérablement diminué. De fait, lors du premier confinement, les cours ont continué à distance, mais les logements parfois exigus des élèves ne permettaient pas la pratique physique. Lorsque les cours ont repris, les protocoles sanitaires ont dégradé la qualité des leçons d'EPS : pas de possibilité de contact et de partage d'engin, pas de dépense énergétique, port du masque, espaces limités, activité en extérieur parfois impossibles par manque d'infrastructures adaptées, etc. Ces protocoles ont perduré près de deux ans. Il a donc été complexe pour certains établissements de proposer une offre en EPS permettant aux élèves de maintenir et/ou d'augmenter leurs capacités physiques. Le sens donné à l'EPS a alors été mis à mal : faire du sport sans dépense énergétique ? Ne plus pouvoir interagir avec ses camarades ? Les élèves ne comprenaient plus l'intérêt de l'EPS et leur motivation, ce qui diminuait leur investissement. Il est apparu que les classes de 5ème en 2021 aient eu un vécu EPS particulier, puisque leurs premières années de collège furent fortement marquées par la crise sanitaire.

Il est donc crucial de faire en sorte que les élèves renouent avec une expérience scolaire authentique et significative pour eux (c'est-à-dire, qui "prenne sens" pour eux), permettant de "relancer" leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage au cours de leur histoire scolaire, ici majoritairement en EPS. Cela nous intéresse tout particulièrement, en effet, en tant que futurs enseignants d'EPS, nous souhaitons motiver les élèves à se mobiliser tout en apprenant. D'une part, pour qu'ils puissent y trouver une source de plaisir et d'autre part, pour que cette mobilisation physique perdure dans le temps, notamment avec le contexte sanitaire actuel. Nous pouvons nous demander si l'émergence d'expérience marquante permet une réelle mobilisation des élèves ainsi qu'un apprentissage. Existe-il des expériences types que nous pouvons mobiliser dans des contextes de classes différents ?

En s'appuyant sur les propos de Chevaller et Mougenot (2019), nous pouvons définir l'expérience marquante comme un levier primordial à faire émerger pour mettre en action les élèves dans leurs apprentissages. Faire vivre des expériences c'est susciter des émotions. Ces

auteurs présentent deux facteurs à prendre en compte pour réellement mobiliser les élèves au travers d'expériences marquantes ; il est nécessaire que celles-ci soient "culturellement ancrées" et qu'elles répondent aux "préoccupations des élèves".

Le fait qu'ils vivent des expériences marquantes en EPS semble favoriser l'engagement des élèves dans les situations proposées par l'enseignant, tout en étant une source de motivation et de mobilisation. En effet, puisque celles-ci "font sens" et viennent leur poser un problème, ces dernières deviennent une préoccupation pour l'élève, elles représentent donc un attrait pour l'élève qui le motive à s'engager dans la situation. De plus, nous pouvons dire que l'expérience marquante est liée à la mémoire. Comme nous l'avons évoqué auparavant, l'humain est capable de se rappeler d'une situation ou d'une expérience vécue qui l'a marqué, ainsi que tout le contexte autour de cet événement marquant. En conséquence, lorsqu'il va se retrouver dans une situation similaire à cette expérience marquante, il va pouvoir s'adapter plus facilement. Il s'agit de la notion de typicalisation des expériences. De nombreux auteurs (Komar et Adé, 2014 et Terré, 2015) se sont intéressés et ont développé cette notion. Elle permet à un élève de partir "de ses expériences cruciales passées, faire des rapprochements entre le dispositif dans lequel il est engagé et d'autres déjà vécus" (Komar et Adé, 2014). Nous pouvons donc constater que faire vivre des expériences similaires et marquantes, puis les connecter aux expériences vécues chez les élèves peut permettre de contribuer à leurs apprentissages. Néanmoins, nous pouvons nous demander si l'enseignant d'EPS peut réussir à prendre en compte tous les élèves, tout en sachant qu'ils ont chacun leur individualité (vécu, personnalité, etc.). Aussi, comment peut-il réussir à faire émerger des expériences marquantes au sein du groupe classe pour que cela soit signifiant pour l'ensemble des élèves et les amener vers un apprentissage ? Cela permettrait-il un apprentissage dans tous les cas ? Cet apprentissage est-il en mesure de perdurer dans le temps ?

Au regard de ce que nous venons d'évoquer, une problématique se dégage ; les expériences vécues en EPS, plus précisément les expériences marquantes, peuvent-elles influencer la motivation et les apprentissages des élèves ? Est-il alors nécessaire de les provoquer lors des leçons d'EPS, afin que les élèves entrent dans de réels apprentissages ?

Dans notre mémoire de recherche, nous avons essayé de montrer que les expériences émotionnellement marquantes que vivent les élèves lors des leçons d'EPS, constituaient un levier prometteur pour la motivation et l'apprentissage des élèves. Les objectifs étaient d'interroger les élèves sur un élément qui les a marqués positivement ou négativement,

Afin d'identifier un lien ou non entre la motivation et les apprentissages et de constater s'il y avait un réel intérêt pour l'enseignant d'EPS de mettre en place et faire émerger des expériences marquantes suscitant des émotions.

## **2. Revue de littérature**

Plusieurs auteurs ont déjà travaillé et/ou évoqué le terme d'expériences marquantes au cours de leurs travaux. Chevailler, professeur d'EPS dans un lycée et Mougenot, maître de conférence en sciences de l'éducation, professeure agrégée d'EPS à l'INSPE d'Amiens ont publié un ouvrage dans la revue "Enseigner l'EPS", étant membres de l'AEEPS. Dans cet ouvrage, ils ont mis en lumière huit pistes pédagogiques destinées à mobiliser les élèves/étudiants dans la pratique "tout en répondant à leurs préoccupations", la sixième piste étant de "Faire vivre des expériences marquantes". L'expérience marquante est également présentée comme une situation provoquée par l'enseignant, qui, grâce à des outils ou à une mise en scène, va permettre d'amplifier le caractère émotionnel de la situation pour l'élève, afin de le faire sortir de ce qui est habituel, créer l'inhabituel, l'extraordinaire. Les auteurs ont expliqué dans leur revue que chaque expérience marquante doit s'inscrire dans un contexte de classe, car elle doit être significative pour les élèves concernés. Alors, une même expérience marquante ne sera pas de la même efficacité pour une classe que pour une autre. Amplifier par l'utilisation d'outils est une solution exemplifiée, ici, par l'utilisation de mini trampoline en gymnastique, de palmes en natation ou encore par le fait de baisser les paniers pour favoriser les dunks. Selon les auteurs, faire vivre des expériences marquantes permettrait plusieurs avancées dans les apprentissages. Dans un premier temps, faire vivre des expériences marquantes émotionnellement de façon collective permettrait de développer l'entraide entre les élèves ; "la coordination sociale des émotions favorise un partage d'expérience et donc une culture commune fédératrice" (Bruner, 1996). Dans un second temps, mettre en place des situations collectives où l'interdépendance positive est de mise, permettrait aux élèves de développer des compétences émotionnelles, notamment le fait de "discerner les émotions exprimées par chacun" (Baudrit, 2011). Dans cet ouvrage, les auteurs ont explicité plusieurs manières de mettre en place l'expérience marquante. Nous allons les développer ici, puisqu'elles nous paraissent pertinentes pour la suite de notre étude, en permettant de situer l'expérience marquante et ses déclinaisons possibles.

Ils ont expérimenté l'expérience marquante comme entrée dans l'activité, puis comme fil rouge dans une séquence en Judo, en se centrant sur le judo debout et les projections "impressionnantes" dès le début de la séquence. Cela a été mis en place pour faciliter l'engagement des élèves dans l'activité, tant pour ceux qui avaient peur du contact que pour ceux recherchant la compétition et l'affrontement. Ensuite, ils ont expérimenté la situation marquante comme "pratique motrice inédite" avec la mise en place d'une séquence de course hors sentier dans un lycée professionnel. Cette expérience a permis aux élèves de s'investir pleinement dans l'apprentissage grâce au caractère nouveau de l'activité, notamment d'habiletés motrices et ainsi progresser dans le parcours. Dans un autre temps, ils ont testé l'expérience marquante comme aboutissement d'un projet dans deux contextes différents. Le premier en Master MEEF premier degré avec la mise en place d'un projet poésie/danse. Le fait d'avoir ce projet final a créé chez les élèves une émulation, une motivation qui les a poussés à s'investir, afin de pouvoir présenter leur projet final sur scène à la fin du module. Le deuxième projet était de gravir un sommet de 2400m dans les Alpes avec des élèves de CAP. Ce dernier a permis aux élèves de se motiver par la réalisation d'une aventure "extraordinaire", mise en parallèle avec l'émission télévisée "The Island". Ils se sont investis et ont développé des savoirs moteurs, méthodologiques et sociaux, afin de vivre dans les meilleures conditions cette aventure finale. Dans les deux cas, la notion d'expérience marquante en tant que projet final a permis une motivation sur le moyen terme (à l'échelle de la séquence) chez les élèves, en donnant du sens à l'apprentissage. Comme évoqué au début de cet ouvrage, il est nécessaire que cette expérience marquante soit mise en place en fonction d'un contexte précis. En effet, il est probable que faire l'ascension du sommet avec le master MEEF et réaliser le projet en danse avec les CAP n'aurait pas eu le même résultat.

Enfin, le dernier levier autour de l'expérience marquante évoqué par les auteurs est le fait d'amplifier ses émotions. Pour cela, ils ont mis en place une expérience en mettant un mini-trampoline en accès libre avec des élèves de petite section pendant leur temps de motricité. Il a été remarqué que l'aspect sécuritaire renforcé grâce à des poignées et des aménagements par tapis, permettait un investissement de l'enfant, qui répétait l'action de rebond et qui progressivement passait de quatre pattes à accroupi, puis à la position debout. Au fur et à mesure, des progrès moteurs étaient visibles puisque l'enfant s'investissait dans l'activité du trampoline. Cette expérience peut être mise en parallèle avec ce qui peut être fait au collège ou au lycée en gymnastique en utilisant des trampolines également. L'outil permet de vivre une situation inhabituelle, attrayante pour les élèves. Néanmoins, chez les plus jeunes l'investissement est plus important si l'enfant se sent en sécurité, il s'agit alors de modérer

l'engagement émotionnel. En conclusion de cette revue, les auteurs ont expliqué ce que pouvaient apporter les expériences marquantes, mais également dans quelle mesure elles doivent être mises en place. De fait, ils ont expliqué que les bénéfices n'étaient présents que si l'expérience marquante était ancrée dans le contexte de la classe et que l'enseignant se basait sur les craintes et les préoccupations de ses élèves. Aussi, si bénéfique il y a, il permettra aux élèves de développer un "plaisir d'agir puis un désir d'apprendre", pour marquer les élèves afin qu'ils gardent en mémoire des traces de ces expériences et des apprentissages associés. Selon les auteurs, le point commun nécessaire aux expériences marquantes serait l'amplification des émotions.

Cette notion d'amplification a été centrale également dans les travaux de Komar docteur en STAPS et Adé maître de conférence à l'UFR STAPS de Rouen, notamment dans leur ouvrage "Un P.A.C pour les compétences en EPS" publié dans la revue EPS n°363 (2014). En effet, leur démarche d'enseignement est résumée sous l'acronyme "P.A.C" qui signifie Proscrire, Amplifier et Connecter les expériences chez les élèves.

Les auteurs ont explicité le fait que pour faire acquérir des compétences aux élèves, l'enseignant doit viser les trois principes énoncés ci-dessus. Nous nous centrerons surtout sur la partie de l'amplification qui se trouve dans la continuité de nos recherches.

L'amplification selon les auteurs c'est "faire vivre une expérience cruciale", "c'est concevoir un dispositif d'apprentissage qui va zoomer sur une expérience (motrice, affective, cognitive) et qui ne va pas laisser indemne l'élève". Ils ont expliqué que grâce à ces expériences marquantes, l'élève va pouvoir se construire des "marqueurs" dans son activité, qui lui permettront plus tard de répondre à des situations semblables ou nécessitant des habiletés similaires. En effet, la situation, puisqu'elle a été amplifiée au niveau émotionnel pour l'élève, lui aura demandé de mettre en place certaines habiletés et développer certaines compétences qu'il pourra réinvestir par la suite puisqu'il se souviendra de cette expérience marquante. Par exemple, dans cet article, ils ont évoqué la mise en place d'une situation amplifiée grâce à des chasubles sur un buteur au hand, focalisant le joueur sur la technique et non la puissance du tir. Cette démarche d'enseignement développée par les enseignants s'inscrit dans le cadre théorique de l'action située (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006) et est en lien plus précisément avec la conception d'espaces d'actions et d'interactions encouragées (EIAE).

Ce terme (EIAE) est employé au sein de la démarche énaïve de l'enseignement. Cette conception a été défendue et explicitée par Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel dans "Actions, significations et apprentissages en EPS une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants" (2013). Elle a été définie comme une approche de

l'enseignement qui considère l'action et la cognition comme des phénomènes inséparables et de même nature (Saury et al, 2006), ainsi que l'existence d'un couplage action/situation dont émergent des situations. Dans cette conception de l'apprentissage, un individu apprend avec son environnement, ce dernier peut ainsi être mis à profit pour augmenter l'action d'apprentissage. Nous retrouvons ici les espaces d'action et d'interaction encouragées, évoquées juste avant. Cette conception de l'apprentissage sera développée par la suite puisqu'elle constitue le cadre d'analyse sur lequel s'est fondée notre recherche.

Dans leur texte de 2013, que nous avons cité juste au-dessus, Saury et al ont développé l'idée selon laquelle les enseignants d'EPS pouvaient mettre en place des EIAE afin de faciliter l'apprentissage et l'acquisition d'habiletés par les élèves. En centrant leur intervention et leurs recherches sur l'objectif de mettre en avant l'autonomie fondamentale des élèves, ils ont mis en lumière trois pistes prioritaires pour l'enseignant ; aider à la construction d'histoires collectives d'apprentissage ; enquêter sur l'expérience vécue par l'élève ; et enfin celle qui nous intéresse pour le sujet de notre mémoire, favoriser la construction d'expériences typiques.

La théorie portée par ces auteurs est centrée sur le fait qu'apprendre en EPS passe par le vécu d'expériences impliquant le corps mais aussi par "les dimensions sensori-motrices, perceptives, cognitives, sociales et émotionnelles". Il est alors intéressant de placer cette dimension d'expérience typique au centre de notre étude. Ces auteurs sont partis du postulat que c'est à l'enseignant de rendre l'expérience significative par l'utilisation du matériel et de l'environnement, ce qui rejoint le principe des Espaces d'Actions et d'Interactions Encouragées. Nous retrouvons alors la notion d'amplification précédemment évoquée dans le PAC de Komar et Adé. En effet, les auteurs dégagent trois axes de réflexion autour de la problématique d'expériences typiques ; les moyens utilisables pour rendre significatives les expériences pour l'élève, la connexion entre les expériences qu'on veut leur faire vivre en classe et leurs expériences dans d'autres contextes (qu'ils soient scolaires ou non) et enfin l'enrichissement des environnements d'apprentissage afin de renforcer le processus de typification des expériences selon ce que souhaite l'enseignant.

L'amplification des expériences permet à l'enseignant de favoriser chez l'élève le développement de compétences et des connaissances sur soi-même, sur son environnement et sur les autres, en perturbant le "flux de l'expérience ordinaire des élèves". Cela a pour but entre autres de favoriser l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage et de guider la pratique de l'élève vers ce que l'enseignant souhaite créer, en utilisant un effet "loupe". Par exemple, lors du jeu du "banco" mis en place par Leveau, Louis et Sève (1999) en sport de raquette, il permet aux élèves de reconnaître les situations de jeu qui entraînent une rupture

immédiate de l'échange. C'est-à-dire que lorsqu'un élève pense qu'il peut conclure l'échange, il peut dire "banco" avant de frapper l'engin (volant ou balle). Si le point est marqué, il vaut trois fois plus, sinon un point est enlevé. Dans cette situation, c'est l'annonce du "banco" qui joue l'amplificateur d'expérience qui constitue une expérience typique, visant à centrer la pratique des élèves sur les configurations de jeu qui permettent de rompre l'échange. D'après les auteurs, la modification du comptage des points évoquée dans cette situation, ainsi que deux autres exemples développés dans le texte constituent les moyens les plus utilisés par les enseignants pour modifier l'engagement des élèves dans les sports d'opposition. Il existe d'autres amplificateurs d'expérience présentés dans la suite du document, par exemple la privation d'un sens (ex : la vue) pour inciter à l'utilisation des autres. Il est également possible de contraindre les déplacements par le milieu.

La connexion entre expériences favorise le processus de typification qui permet aux élèves de développer des conduites typiques en fonction de diverses situations. Les auteurs ont développé le fait qu'il arrive que les élèves fassent le lien par eux même, mais qu'il est parfois nécessaire de favoriser ce lien, par exemple, par la mise en place de métaphores parlantes pour les élèves. En effet, dans leur texte, ils ont cité l'exemple du "tee-shirt qu'on enlève à deux mains par-dessus la tête" pour la gestuelle du salto, faisant ainsi appel aux sensations connues par les élèves, afin qu'ils puissent faire un lien et retrouver ces habiletés dans d'autres situations. Ils ont expliqué également la nécessité de faire des rappels récurrents sur ce qui a été vu dans les situations voire dans les séquences précédentes, mais il est important que ces rappels soient parlants pour les élèves et dépassent la simple question : " Qu'a-t'on travaillé la semaine dernière ?". Une autre manière de faire le lien développé par Moreno et Sanchez (2004) a été d'aborder, dans un premier temps, des objets parlants pour les élèves (ici la notion d'engrenage), de les étudier et de les voir fonctionner, afin de réutiliser par la suite des images similaires pour les formes et les habiletés corporelles. Grâce à tous ces liens, les auteurs ont expliqué que le "domaine de validité des connaissances construites" pouvait être étendu, afin de faciliter le "transfert des habiletés" d'une situation à une autre, scolaire ou non.

Enfin, la dernière piste est de "concevoir des environnements ouvrant des possibilités d'apprentissage pour les élèves". En effet, il s'agit d'aménager l'environnement pour conduire les élèves aux habiletés voulues par l'enseignant. En 2004, Moreno et Sanchez ont aménagé des objets afin de faire comprendre aux élèves le couplage corps-engin, ils ont en effet utilisé un ballon de gymnastique rythmique associé à une écharpe afin de constituer une sorte de "fronde". Cet artefact a permis à l'élève de vivre une expérience inhabituelle mais aussi d'aller vers une motricité particulière ; sans cet artefact, l'engin ne serait pas allé loin et l'élève aurait

reconsidéré sa motricité. Pour les auteurs, un artefact est un objet ou un dispositif matériel ou social qui a subi une transformation dans le but de produire une certaine classe d'effets (Adé et de Saint Georges, 2010 ; Norman, 1993).

Enfin, les auteurs ont développé la notion d'expérience typique, qui se rapproche grandement de nos expériences marquantes et ont explicité les 3 pistes qui pouvaient être explorées pour développer cette notion d'expériences typiques.

Dans notre mémoire, nous souhaitons expliciter comment et dans quelle mesure les expériences marquantes peuvent favoriser l'apprentissage. Les textes ci-dessus nous ont permis de définir plus précisément les expériences typiques et marquantes. Il s'agit maintenant de définir avec plus de précision la notion d'apprentissage.

L'apprentissage est la finalité première recherchée par l'enseignant pour les élèves. Celui-ci peut être d'ordre moteur, méthodologique et/ou social. Selon Reuchlin (1983), "il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et durable". Plus précisément, "apprendre en EPS consiste ainsi pour les élèves à construire et négocier avec les autres (enseignant, autres élèves) des règles, des pratiques et des connaissances légitimes" (Saury et al, 2006).

De plus, nous parlons de réels apprentissages des élèves au sein de la discipline. Il peut s'agir des apprentissages qui perdurent dans le temps, qui sont envisagés sur le long terme. Cela peut se traduire par le fait que l'élève à la sortie du collège soit capable de poursuivre ses apprentissages jusqu'au lycée pour ensuite s'en servir dans son avenir professionnel (exemple : les compétences sociales, apprentissage nécessaire durant tout le cursus scolaire et plus).

Pour qu'il y ait apprentissage, il est important de mobiliser les élèves et pour cela, la motivation tient un rôle très important. Comme énoncé auparavant, un des objectifs des expériences marquantes est d'impliquer les élèves dans la tâche et de développer leur motivation. Dans l'ouvrage de Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, "Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches" (2006), il a été explicité qu'un lien très important était observé entre le rôle de l'enseignant et la motivation des élèves. "De par les comportements qu'il met en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les *feedbacks* qu'il délivre, l'enseignant est susceptible de « faire la différence », en termes d'apprentissage et plus généralement de réussite scolaire des élèves (Good & Brophy, 2000)." Des recherches ont d'ailleurs été menées et ont quantifié cet « effet-enseignant » dont le poids est estimé à environ "16 % sur les acquisitions scolaires" (Duru-Bellat & Mingat, 1994). Cela veut dire que le travail de l'enseignant et ce qu'il met en place va influencer sur la motivation des

élèves et va caractériser environ 16% de l'apprentissage par ce simple critère motivationnel. C'est un pourcentage qui est non négligeable car il prend un compte une part conséquente de l'apprentissage global.

Sur ce même thème, Mascret a mené en 2015 une conférence intitulée "Motivation et EPS, entre théorie(s) et pratique". Lors de cette conférence, il a explicité le concept de motivation comme étant "le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement" (Vallerand et Thill, 1993). Cela veut dire que par la motivation, l'élève va s'impliquer plus ou moins grandement dans la tâche. Il a également explicité que les enseignants essaient souvent de développer les habiletés des élèves en leur faisant acquérir de nouvelles compétences. Or, il a mis l'accent sur le fait qu'en ne motivant pas suffisamment les élèves, beaucoup d'entre eux vont se retrouver en difficulté pour utiliser des ressources dont ils disposent déjà. Il a alors utilisé une phrase de Récopé (2001) : « Avant de chercher à faire accroître les ressources d'un individu, il faut d'abord faire en sorte qu'il mobilise effectivement celles dont il dispose déjà ». Pour mobiliser ces ressources, il faut qu'un élève soit impliqué dans l'action et soit donc motivé à la faire. De plus, il précise que pour intéresser et motiver les élèves, il est nécessaire de s'intéresser aux individualités des élèves. Il est évident qu'il semble très difficile de personnaliser chaque leçon, mais il a expliqué qu'en cherchant à comprendre ce qui caractérise les élèves, à quoi ils s'intéressent, l'enseignant peut faire en sorte de trouver ce qui va les conduire à s'intéresser à la tâche, en adaptant cette dernière au contexte de classe. Il s'est appuyé et a même conclu sa conférence sur ce point : « Tant que l'école restera indifférente aux différences des élèves, beaucoup d'élèves resteront indifférents à l'école » (Legrand, 1983).

Toutes ces œuvres nous ont permis de faire des liens entre apprentissage et motivation dans un premier temps, puis nous ont conduits à chercher ce qui pouvait influencer sur cette motivation. Notre réflexion s'est vite portée sur les expériences marquantes, puisque c'était un des points capables d'influer sur la motivation des élèves. Les œuvres sur ce sujet nous ont permis de caractériser cette notion d'expérience marquante et de repérer les caractéristiques importantes dans cette situation afin de conduire au mieux nos recherches. Nous avons donc observé que pour que les élèves apprennent, il faut qu'ils soient intéressés par la tâche, que nous pouvions pour cela utiliser les expériences marquantes, surtout que celles-ci, si elles sont typicalisées, permettront de transversaliser ce qui a été appris et de le réinvestir dans le temps. Pour cela, il est nécessaire que les expériences marquantes le soient également émotionnellement afin qu'elles laissent des traces affectives chez les élèves. Ces traces

affectives permettent que, lorsqu'ils se retrouvent dans une situation où ils peuvent réutiliser une habileté développée lors d'une expérience marquante, leur esprit et leur corps s'en souviennent. Damasio, chercheur en Neurobiologie, a développé en 1995 la théorie des marqueurs somatiques selon laquelle un individu va développer des réactions corporelles faisant office de "feu rouge ou feu vert" à une action. Ces marqueurs somatiques peuvent être développés en EPS, par exemple en escalade ; l'appréhension de la chute va constituer un mal de ventre, lorsque ce mal de ventre se reproduira dans une situation dangereuse par exemple, l'élève pourra réinvestir ce qu'il a appris afin de maintenir sa sécurité. Cette notion de marqueur somatique peut être une piste qui permet d'investir la notion de durabilité des apprentissages dans le temps.

### **3. Cadre théorique**

Nous avons fait le choix de nous intéresser à une expérience marquante vécue par l'élève lors d'une leçon d'EPS. Il s'agissait d'associer ces expériences à une émotion et de savoir quelles en étaient les conséquences (positives ou négatives). Pour cela, nous nous sommes inscrites dans le cours d'action : une méthode permettant "d'analyser le déroulement de l'activité humaine" (Theureau, 2006). En évoquant la notion d'expérience, l'idée est que l'individu "interagit (et s'engage) [...] avec un environnement signifiant [où] il a lui-même contribué" (Theureau, 2006). Theureau détermine cette contribution de l'individu de différentes manières : la personnalité, le corps humain, la compétence, l'histoire (le vécu) et les interactions avec l'environnement et autrui. Cette expérience est définie comme marquante pour l'individu lorsque celle-ci est signifiante pour lui et qu'il est capable de l'exprimer de façon orale, émotionnelle ou corporelle (gestuelle). Autrement dit, cette expérience est chargée de sens pour l'individu. De ce fait, la notion de cours d'expérience évoquée par Theureau (2006) met en avant la compréhension de l'histoire de l'individu, soit de l'expérience vécue lui semblant marquante. Néanmoins, ce n'est pas parce qu'un individu vit une situation marquante faisant émerger une expérience (cours d'action) que cela va générer une forme de sens pour l'individu dans l'activité marquante vécue (cours d'expérience). En l'occurrence, dans le cadre de notre étude, cela ne va pas nécessairement permettre un apprentissage chez l'élève.

Il importe donc de tenir compte de l'engagement, des éléments perçus comme significatifs, des connaissances et du sentiment que l'élève va pouvoir vivre durant cette

expérience marquante. “C’est à partir de ce modèle général que sont analysées les activités des élèves [...] dans le cadre des recherches en EPS”. (Saury et al., 2006). Aussi, afin de comprendre l’analyse de l’activité et l’apprentissage des élèves, nous nous sommes donc appuyées sur le cadre théorique du cours d’action (Theureau, 2006), plus précisément l’action située (ou cognition située) évoquée par Saury et al. (2006). En effet, nous visons à montrer et à décrire, par l’intermédiaire d’entretiens rétrospectifs, des expériences marquantes en EPS vécues par l’élève. Nous nous sommes donc intéressées à son expérience subjective : son point de vue, ce qu’il a vécu et ce qu’il peut nous raconter.

L’action située met en avant le processus et non le produit de l’action. Il s’agit de prendre en compte les significations lors de l’action et d’ainsi les comprendre ; autrement dit, le couplage entre la situation et l’acteur. Au cours de l’action située, l’activité de l’individu (éléments physiques et sociaux) n’est pas différenciée de la situation vécue ; alors, l’ensemble des éléments vont avoir une signification pour son action. De ce fait, pour pouvoir analyser les expériences vécues par l’individu, nous avons fait le choix de prendre en compte quatre catégories de l’expérience, prenant appui sur le cadre théorique du Cours d’action (2006), celui-ci ayant été spécifié dans le cadre des recherches menées en EPS par Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel (2013). Dans ce cadre, ces quatre catégories représentent certaines composantes particulières du “signe hexadique”, qui constitue le modèle des catégories générales d’analyse de l’expérience humaine” ou “cours d’expérience” dans ce cadre théorique.

La première catégorie est l’engagement dans la situation vécue. Cette composante nous semble être un élément primordial à analyser. Elle permet de relever les préoccupations significatives et les intentions de l’individu dans la situation. Autrement dit, il s’agit de prendre en compte la motivation de l’individu dans la situation, c’est-à-dire ce qui le pousse à agir de la sorte. “L’engagement correspond à ce que l’acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté à cet instant.” (Saury et al, 2013).

La deuxième catégorie concerne les éléments perçus comme significatifs dans la situation, soit le Représentamen (Theureau, 2006). Cette composante traduit ce qui est de l’ordre du jugement perceptif (“je perçois ceci”), mnémonique (“je me rappelle ceci”) ou proprioceptif (“je ressens ceci”) associé à l’expérience en cours. Cela permet de prendre en compte “l’activité perceptive dans la cognition humaine” (Peirce, 1978).

La troisième catégorie concerne les connaissances de l’individu durant l’expérience vécue. Celle-ci associe le référentiel et l’interprétant (Saury et al, 2013). Pour ce faire, nous

prenons en compte les éléments de connaissances ou “types” mobilisés par l’individu et la validation ou l’invalidation et/ou la construction de nouveaux “types”. En effet, l’individu reconnaît des situations vécues comme typiques, sur la base des analogies qu’elles présentent pour eux des situations passées. Par ailleurs, par cette reconnaissance ou non, ce dernier construit de nouvelles connaissances en lien avec la situation, et/ou valide ou invalide des connaissances déjà construites. Nous parlons de processus de “typicalisation” (Terré, 2015).

La quatrième catégorie concerne les sentiments de l’individu lors de l’expérience vécue. Ceux-ci permettent d’accéder aux diverses émotions significatives dans l’expérience de l’individu, et de connaître ce que ce dernier a pu ressentir. Tout au long de son activité, l’expérience de l’élève s’accompagne d’une charge émotionnelle qui varie et évolue tout au long de la situation (Ria et Récopé, 2005).

## **4. Méthode de recherche**

### **4.1. Participants**

Nous avons fait le choix d’interroger un public varié sur la base de différents critères : le genre, l’âge et le niveau d’étude. Nous avons interrogé trois garçons et deux filles ayant eu un cursus scolaire varié et dans des établissements différents. Notre choix de prioriser des entretiens individualisés avec des participants variés (une élève de lycée, trois étudiants et une jeune femme déjà dans la vie active), visait à récolter un maximum d’informations sur le parcours scolaire et plus précisément en EPS. Ces participants ont été contactés car ils se trouvaient dans l’entourage professionnel ou personnel de Caroline et Manon. Ils ont tous signé un formulaire de consentement éclairé à la prise et à l’utilisation de leur recueil d’informations.

Le premier participant était un étudiant en licence 1 à l’UFR STAPS de Nantes, que nous nommerons Nassim. Il était âgé de 18 ans. Basketteur, il a intégré à 15 ans le centre de formation d’Angers au sein duquel il a réalisé l’intégralité de son cursus scolaire.

Le deuxième participant, Clément, était lui aussi étudiant à l’UFR STAPS de Nantes en Master 2 MEEF parcours EPS. Il était âgé de 23 ans et pratiquait le football en parallèle de ses études, depuis l’âge de 6 ans. Clément a intégré un lycée lui proposant de faire une EPS de complément, c’est-à-dire qu’en plus des heures d’EPS prévues dans le programme, il avait 5 heures d’EPS dont 4 heures de pratique et 1 heure de théorie.

Le troisième participant, Florian, était un étudiant âgé de 22 ans, avec une ambition professionnelle assez similaire à celle de Clément. En effet, celui-ci envisageait d’obtenir le concours afin de devenir professeur d’EPS. Il réalisait ses études à l’UFR STAPS de Nantes en

Master 1 MEEF parcours EPS. En parallèle, il assurait la direction sportive d'un club de basket. Lors de son parcours scolaire, il a évolué en nationale 3 au basketball.

La quatrième participante, Julia, était une lycéenne âgée de 16 ans. Elle était au lycée en première STMG et poursuivait son parcours scolaire dans le secondaire. Elle pratiquait également le basketball depuis une dizaine d'années en dehors du lycée.

La cinquième participante, Taïna, âgée de 20 ans, ne pratiquait pas de sport en dehors de son parcours scolaire, contrairement aux autres personnes interrogées et ne portait pas un grand intérêt à l'EPS lorsqu'elle était au collège. Elle était employée de commerce dans une chaîne de magasins.

Par la suite, pour solliciter un public plus large et varié, nous avons interrogé des élèves de 5ème (issus des classes de Manon) par un questionnaire verbal mis en place lors d'un jeu. Il s'agissait de deux classes du même collège qui comprenaient environ vingt-cinq élèves chacune. Lors du recueil des données, quarante-six élèves ont été volontaires pour répondre à ce questionnaire. Plus précisément, il s'agissait d'élèves entre 12 et 13 ans, dont 19 filles et 27 garçons.

## **4.2. Recueil des données**

### **4.2.1. Les entretiens**

Pour cette étude, cinq entretiens ont été réalisés de façon individuelle et enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Ces derniers étaient construits en trois parties :

- la première partie consistait en un entretien général permettant de poser un contexte pour mieux comprendre la suite des réponses en lien avec notre étude ;
- dans une deuxième partie, nous avons conduit un entretien semi-directif centré sur le lien entre la discipline de l'EPS et la personne. Ceci dans l'objectif de comprendre sa relation avec la discipline, et de manière générale avec l'École (guide d'entretien présenté en annexe 1) ;
- enfin, nous avons fini par un entretien dit ciblé, inspiré de la méthode d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1991), questionnant les participants sur une situation plus spécifique en lien avec notre sujet d'étude : les expériences marquantes en EPS. Ici, il était attendu que l'étudiant nous présente le plus concrètement et précisément possible une situation marquante qu'il avait effectivement vécue en EPS. De ce fait, lors de cet entretien, il était impératif de les " remettre mentalement dans la situation passée, de

manière à ce qu'il soit bien en évocation de son action et non pas commentateur" (Vermersch, 1991). Plusieurs signes sont identifiables ; le regard fixe ou qui balaie du regard celui de l'interviewer ; le rythme de parole ralenti, dû à sa projection de la situation et à la volonté de se remémorer son expérience ; l'importance d'éléments descriptifs et sensoriels. Les entretiens avaient alors pour but de visualiser s'il y avait un lien entre ce que l'élève était capable de se rappeler au sein de la discipline (une expérience marquante) et les émotions/apprentissages qu'il associait à ces dernières. Comme nous l'avons souligné en amont, l'expérience de chaque élève est singulière et chacun n'est donc pas sensible aux mêmes expériences, expériences qui ne sont donc pas nécessairement marquantes pour chacun (Duband, 2021).

Pour information, nous n'avons pas précisé notre sujet d'étude aux étudiants afin de ne pas orienter leurs réponses.

La durée moyenne des entretiens était de 15 à 30 minutes, durée qui s'est avérée suffisante pour balayer un ensemble de questions nous permettant de répondre à notre sujet d'étude.

Pour mettre en place ces entretiens, nous avons utilisé différentes modalités pratiques. Caroline a réalisé les entretiens de Nassim et Clément en présentiel et dans des lieux dits "neutres", afin que les deux personnes interviewées ne soient pas influencées par l'environnement. Elle se trouvait face à la personne enregistrée. L'enregistrement a été réalisé grâce à un logiciel d'enregistrement vocal installé sur le téléphone. Par la suite, elle a retranscrit intégralement ces entretiens dans un traitement de texte.

Manon a réalisé trois entretiens de manière différente. Dans un premier temps, elle a réalisé l'entretien de Florian à distance, car il se trouvait trop loin géographiquement. Pour cet entretien, Manon a utilisé un moyen de communication vidéo, un logiciel d'enregistrement vocal présent sur une montre connectée suivi d'une retranscription écrite, tout comme Caroline. L'entretien de Julia a été enregistré dans un lieu qui la mettait en confiance, car elle n'était pas nécessairement à l'aise face au passage de cet entretien. Manon et Taïna, quant à elles, se sont rencontrées dans un lieu neutre. Les méthodes de recueil des informations ont été les mêmes que pour les entretiens effectués par Caroline.

Nous avons souhaité ne pas filmer les entretiens et ces moments d'échange, pour ne pas "perturber" les participants et afin que la méthode d'enregistrement ne soit pas en défaveur de notre étude. L'objectif était que ces derniers se remettent dans la situation vécue, afin d'avoir une interview la plus qualitative et précise possible.

Nous avons fait plusieurs choix significatifs sur les entretiens. Dans un premier temps, nous avons choisi de ne pas mener ces entretiens semi-directifs avec les élèves que nous encadrions dans nos classes. Pour Manon, qui avait deux classes de cinquième cette année-là, classes qui, en raison de la crise sanitaire, n'ont eu presque aucun vécu en EPS, le recueil de données aurait donc été très limité et difficilement exploitable. Pour Caroline, son public n'a eu que peu de vécu EPS également et la plupart des élèves ont des difficultés avec la langue française, ce qui nous paraissait être un obstacle pour répondre aux questionnaires. Nous avons donc choisi de prendre des élèves ayant davantage de recul sur leur pratique, en discutant avec des élèves en études secondaires ou supérieures. De plus, cela permettait de mesurer la mémoire sur le moyen/long terme et donc l'impact de ces apprentissages quelques mois ou années plus tard.

#### 4.2.2. Le questionnaire

Pour le recueil de données du questionnaire soumis aux élèves des deux classes de 5ème de Manon, un micro a été utilisé pour obtenir et enregistrer les réponses des élèves lors de séquences de passation orales. Durant ces « interviews », tous les élèves étaient assis en cercle, une balle faisait outil de prise de parole. Nous avons demandé à l'élève qui recevait la balle de se présenter (prénom, nom), puis d'évoquer une expérience positive et négative qu'ils auraient pu vivre durant leur cursus scolaire dans la discipline EPS. Les questions étaient posées oralement aux élèves : "Peux-tu dire quel a été ton meilleur souvenir en EPS ?" ou alors "Quel est le souvenir positif qui t'as le plus marqué en EPS ?". Puis, la deuxième question posée était : "À l'inverse, qu'est-ce que tu as le moins apprécié durant ton cursus scolaire en EPS, un moment que tu ne souhaiterais plus revivre ?". Ils devaient ensuite expliquer en quelques mots en quoi l'expérience était positive et négative pour eux, puis envoyer la balle à un autre camarade de sa classe. Ce questionnaire a été réalisé séparément avec les deux classes. Il a été inspiré de ce que nous avons pu vivre en stage de jeux traditionnels en Master 2 EPS.

### **4.3. Analyse des données**

#### 4.3.1. Analyse des entretiens

Après avoir recueilli et retranscrit intégralement les entretiens, nous avons commencé à les analyser. Sous forme de tableau, nous avons pris les différentes catégories évoquées précédemment dans le "cadre théorique", soit celui du cours d'expérience. Chaque entretien était analysé à partir de la situation inductrice, de l'engagement, des éléments perçus comme significatifs, des connaissances et des sentiments vécus par les participants. Nous avons donc

extrait des éléments des retranscriptions des entretiens qui nous paraissaient importants au regard des catégories afin de les analyser. Ci- dessous, nous pouvons identifier un court extrait d'un tableau d'analyse en guise d'illustration de la méthode utilisée (l'intégralité des tableaux d'analyses est en annexe 2, 3, 4, 5 et 6).

<b>Analyse des données de l'entretien de Clément</b>		Analyse
Situation inductrice d'une expérience émotionnelle marquante	Victoire dans un tournoi d'ultimate entre des lycées de la région (les "Atlantes"). Cela se passe à la Baule sur la plage.	Le fait d'avoir accompli et gagné quelque chose en équipe.
Engagement : préoccupation significative, intention	<p>"il y avait toute cette motivation et cet engouement autour de la compétition entre autres"</p> <p>"ça faisait un moment qu'on se préparait, on savait pourquoi on se préparait donc tout le monde était vachement investi dans l'équipe"</p> <p>"on se donnait tous à fond, pendant les cours on était tous motivés pour le faire et ça se ressentait pendant les matchs"</p> <p>"il y avait des discussions. C'était vachement intéressant, chose qu'on voit pas souvent, ou voire rarement avec les élèves"</p>	<p>Ce qui a été à l'origine de l'engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compétition : évènement marquant de fin de séquence (tournoi)</li> <li>- engagement mutuel au sein d'une équipe</li> <li>- engouement collectif et motivation partagée</li> <li>- entreprise commune ambitieuse (gagner le tournoi)</li> </ul> <p>Le fait d'être en équipe par une compétition et que tout le monde soit motivé par la victoire → sa préoccupation était de gagner avec son équipe.</p>

Suite à ces analyses, nous avons croisé les différents entretiens afin de rassembler des similitudes ou des divergences entre ces derniers. L'intérêt de les mettre sous forme de tableau était d'avoir rapidement une synthèse des entretiens et donc d'évoquer des résultats. Nous avons

donc confronté les diverses analyses pour identifier si les expériences marquantes étaient sources de motivation, d'apprentissage ou de sens pour l'élève. Autrement dit, de quelle façon ces expériences avaient impacté les élèves. De plus, il est important de tenir compte des émotions qui peuvent s'en dégager. Celles-ci permettent parfois de mieux comprendre l'impact que peut avoir la situation inductrice sur l'individu et donc de pouvoir en déduire des résultats. Le fait de s'être appuyées sur le cadre théorique du cours d'expérience, nous a permis d'obtenir des résultats plus qualitatifs.

#### 4.3.2. Analyse des questionnaires

Concernant le questionnement effectué auprès des 5èmes de la classe de Manon, nous avons rassemblé l'ensemble des données sous forme de tableau, pour ainsi les analyser (annexe 7). Nous avons tenu compte du sexe des élèves et de leurs expériences positives et négatives. Plusieurs catégories en ressortent selon l'expérience positive ou négative vécue par l'élève. Suite à ces expériences évoquées par les élèves, nous avons pu y rattacher une ou des émotions (extrait du tableau ci-dessous). Le fait de catégoriser les expériences vécues des élèves nous a permis d'identifier des expériences marquantes assez similaires. Ainsi, pour produire des résultats, nous avons fait le choix de leur donner un code couleurs pour que cela soit plus simple à analyser. Cette analyse des questionnaires va permettre d'avoir des résultats plus quantitatifs, puisque nous avons sollicité un public plus large, nous permettant d'identifier ou non des similitudes entre les expériences vécues. De plus, l'émotion qui y est associée permet aussi d'y contribuer. Avec l'aide de ce tableau d'analyse, nous allons pouvoir aussi constater si selon le sexe, certaines "catégories" d'expériences (positives ou négatives) sont davantage marquantes chez le sexe féminin ou masculin.

Prénom de l'élève	Sexe	Expérience positive	Catégorisation	Emotion	Expérience négative	Catégorisation	Emotion
Noah	M	"Quand j'ai fait le sport avec le gros ballon pour la première fois"	Découverte d'une nouvelle Apsa	Curiosité	"Je me suis cassé le doigt en EPS"	Blessure	Tristesse / Regret

## 5. Résultats

Pour les résultats, nous avons décidé, comme dans l'analyse des données, de dissocier les entretiens des questionnaires afin d'obtenir des résultats, soit plus qualitatifs, soit plus quantitatifs. Pour les entretiens, nous nous sommes centrées sur les résultats issus de chacune des catégories mentionnées dans le cadre théorique. Ces dernières sont confrontées entre elles, extraites des cinq entretiens afin de constater des similitudes ou des divergences. Tout d'abord, nous nous sommes intéressées aux situations inductrices d'une expérience émotionnelle marquante (5.1.1.). Ensuite, sur l'engagement de l'étudiant (5.1.2.) ; puis des éléments perçus comme significatifs par les étudiants (5.1.3.) ; ainsi des connaissances que les étudiants émergeaient durant cette expérience (5.1.4.) ; et enfin, les sentiments qu'ils ont pu éprouver de façon positive ou négative (5.1.5.). L'objectif étant de montrer si des expériences marquantes communes en ressortent, mettant en avant la motivation de l'étudiant et si un apprentissage est visible.

Pour cela, nous avons commencé par définir et expliquer les différentes catégories en se basant sur le cadre théorique. Ensuite, nous nous sommes appuyées sur les analyses des données de chacun des entretiens, correspondant à chaque catégorie, afin de présenter les résultats. Le rassemblement des cinq entretiens, en tenant compte de l'ensemble des catégories du cours d'expérience, fera l'objet d'une mise en relation des résultats avec notre objet d'étude qui n'est autre que de montrer si les expériences émotionnellement marquantes sont un levier prometteur pour la motivation et l'apprentissage des élèves en EPS.

Pour les résultats liés aux questionnaires, nous les avons dissociés en plusieurs parties : les expériences positives des élèves en tenant compte du sexe de ces derniers (5.2.1.) ; du lien qu'il peut avoir avec les émotions positives qu'ils ont éprouvé (5.2.2.) ; puis des expériences négatives des élèves (5.2.3.) ; pour finir, les émotions négatives qui en sont dégagées (5.2.4.). De ce fait, nous avons recueilli les analyses des données sous forme de graphiques afin de présenter plus facilement un résultat sur l'impact des expériences marquantes sur les élèves.

### 5.1. Résultats liés aux entretiens (qualitatif)

Nous avons explicité de façon plus qualitative les analyses d'expériences marquantes vécues par cinq étudiants afin d'avoir des résultats plus précis.

5.1.1. Confrontation des entretiens sur les situations inductrices d'une expérience émotionnellement marquante

Une situation inductrice d'une expérience émotionnellement marquante est une situation que l'élève va vivre, qui va le marquer et être chargée de sens pour lui positivement ou négativement. Autrement dit, ce dernier va alors soit apprécier celle-ci, pouvant l'amener à le mobiliser dans sa pratique et à le motiver dans ses apprentissages ou à l'inverse, l'orienter vers un désengagement de sa part, voire à un refus de pratiquer. Cette expérience marquante est présente lorsqu'un individu est capable de nous parler de cette dernière.

A la suite des analyses des données des diverses situations inductrices, nous avons constaté ceux pour lesquels l'expérience marquante était liée à "une victoire", à la "découverte d'une nouvelle APSA" et à la "réussite d'une situation compliquée", dont l'étudiant en avait un souvenir positif. Quant à d'autres, leur expérience vécue a été plutôt perçue comme un souvenir négatif tel qu'une "situation d'abandon" et "l'appréhension d'une APSA liée à la hauteur".

#### 5.1.1.1. Situation inductrice provoquant une expérience émotionnellement marquante de manière positive.

Parmi les cinq entretiens, nous avons identifié quatre expériences qui avaient marqué les étudiants de façon positive. Au sein de ces quatre expériences, deux étaient davantage axées sur l'étudiant et sur la découverte d'une nouvelle APSA, tandis que les deux autres étaient plutôt orientées sur le partage et l'entraide avec une communauté, pour l'atteinte d'un objectif commun.

Florian et Julia sont les deux étudiants ayant vécu une expérience marquante autour de la découverte d'une nouvelle APSA, respectivement le cirque et la danse. Pour Florian, cela était notamment dû au fait qu'il allait construire et développer de nouvelles habiletés qu'il qualifiait de complexes. D'autre part, il était confronté à la découverte d'un environnement qui lui était inconnu et allait donc appréhender de nouvelles sensations. Pour Julia, le fait de pratiquer une APSA inhabituelle l'a marquée de façon positive. Ces derniers ont été marqués tous les deux par la découverte de nouvelles activités et habiletés motrices, sociales et méthodologiques.

Les deux étudiants Clément et Nassim avaient retenu une expérience marquante positivement, orientée sur le fait de vivre une situation plus ou moins difficile avec les autres élèves. En effet, nous pouvons constater que pour Clément, il s'agissait d'avoir gagné un tournoi d'ultimate en équipe, autrement dit, l'accomplissement après plusieurs semaines de pratique avec la même équipe de travail. Pour Nassim, l'entraide et le partage l'avaient lui aussi marqué de façon positive dans une situation vécue en EPS. Le fait de s'être dépassé physiquement et psychologiquement avec l'encouragement et l'entraide des élèves de la classe, lors d'une

situation compliquée de fractionner en demi-fond par équipe, a été significatif pour lui. Aussi, pour ces deux étudiants, le partage et la communauté autour d'un objectif commun ont été sources d'une expérience émotionnellement marquante.

#### 5.1.1.2. Situation inductrice provoquant une expérience émotionnellement marquante de manière négative

A l'inverse des précédents entretiens, les étudiants peuvent aussi vivre une expérience marquante de façon négative, ce dernier n'en a alors pas un souvenir très positif. Ici, deux étudiantes avaient souhaité nous faire partager leur expérience. Julia avait aussi été marquée par une expérience négative orientée sur l'appréhension de la hauteur en escalade de bloc. En effet, celle-ci redoutait de pratiquer pour la première fois de l'escalade de bloc, d'une part car il y avait une certaine hauteur qui la freinait, et d'autre part, en escalade de bloc, nous n'avons pas d'assurance. L'ensemble de ces éléments l'a conduite à vivre une expérience qui a été marquante pour elle.

Quant à Taïna, elle a également vécu une expérience émotionnellement marquante en EPS dans l'APSA support kayak. Dans une situation, elle s'est retrouvée abandonnée, toute seule, sur un kayak en mer. Le fait d'avoir été mise en difficulté dans un environnement inconnu l'a marquée, d'autant plus qu'elle était seule face à la situation.

Pour ces deux étudiantes, il s'agissait à proprement parler de l'APSA qui leur avait fait vivre une expérience marquante désagréable.

#### 5.1.2. Confrontation des entretiens sur l'engagement des étudiants

L'engagement de l'étudiant, lors d'une situation vécue, se détermine par ses préoccupations significatives et ses intentions dans la situation. Il s'agit de tenir compte de la motivation de l'individu dans la situation, ainsi de ce qui le pousse à agir de la sorte. Cette catégorisation permet d'identifier, à partir des retranscriptions des entretiens, l'origine de cet engagement durant cet événement marquant.

Comme précédemment, nous allons dissocier les expériences vécues de façon positive et négative afin d'avoir des résultats précis et similaires, ou non, selon les expériences. Cela nous permettra de comparer les différentes préoccupations significatives et l'intention des étudiants.

##### 5.1.2.1. L'impact d'une expérience positive émotionnellement marquante sur l'engagement des étudiants

Auparavant, nous avons pu constater que deux catégories de situations inductrices d'un événement marquant ressortaient : "découverte d'une nouvelle APSA" et "partage et communauté autour d'un objectif commun".

Florian, qui avait découvert l'APSA cirque, s'était engagé dans l'APSA pour plusieurs raisons : le sentiment de compétence lié à une progression rapide puisque ce dernier n'avait jamais pratiqué cette APSA ("j'avais développé beaucoup de choses alors que je partais de zéro") et la motivation par la note ("j'étais noté pour le bac donc ça motivait clairement à s'investir pour progresser rapidement"). Ici, cet étudiant était préoccupé par l'évaluation certificative de fin du trimestre et ses intentions étaient de progresser rapidement pour pouvoir réussir et être le meilleur afin d'avoir une bonne note. De plus, cet engagement a perduré durant la séquence de cirque puisqu'il s'est senti compétent dans certaines habiletés motrices, "j'ai tenté des trucs qui étaient compliqués sur le rolla-bolla". Au contraire pour Julia, qui elle aussi a évoqué une expérience liée à la découverte d'une nouvelle APSA, ce qui a été à l'origine de son engagement s'est avéré différent de celui de Florian. En effet, le fait que l'APSA, la danse, soit intéressante et que son enseignant d'EPS le soit aussi a été source d'engagement de sa part. De plus, la danse lui permettait de s'échapper de ses problèmes du quotidien, "ça me permettait de ne pas penser au reste". Les intentions de cette étudiante étaient de s'évader de ses problèmes par l'intermédiaire de la danse et de la musique, ce qui la motivait à s'engager.

Au regard de ces résultats des deux entretiens, nous pouvons tout de même remarquer que le bien-être de la personne est souvent à l'origine de l'engagement de l'étudiant, que cela soit par le fait de se sentir compétent ou de vouloir s'évader du quotidien.

Quant à Clément et Nassim, dont l'expérience marquante est axée sur le partage et la communauté, nous pouvons observer, tout d'abord, que l'origine de l'engagement de Clément est liée au fait d'être au sein d'une équipe et de gagner le tournoi avec celle-ci. De ce fait, la compétition, l'engagement de tous et la motivation de l'équipe de vouloir gagner, "on se donnait tous à fond pendant les cours, on était tous motivés pour le faire", avaient été des éléments déclencheurs de son engagement. Ses préoccupations et ses intentions étaient de se préparer, et d'être tourné vers le même objectif : gagner le tournoi avec l'ensemble de son équipe et ainsi, être les meilleurs. Pour Nassim, réaliser une situation de fractionné compliqué avec l'ensemble de la classe, a été facteur de nombreux éléments à l'origine de son engagement. Le fait de devoir se dépasser autour de l'atteinte d'un même objectif collectif menant alors l'encouragement collectif "la cohésion pour pouvoir réussir", la persévérance face aux difficultés liées à la fatigue et l'effort collectif ont contribué à l'engagement de Nassim.

Ces deux entretiens nous montrent que l'engagement d'un individu peut être motivé, dans une situation, par l'atteinte d'un objectif commun au sein d'un collectif et du social qui peut se cacher derrière (encouragement, entraide, motivation collective, engagement mutuel au sein de la classe, etc.).

#### 5.1.2.2. L'impact d'une expérience négative émotionnellement marquante sur l'engagement des étudiants

Précédemment, nous avons évoqué deux expériences marquantes négativement dans deux entretiens différents, celui de Taïna et celui de Julia. Néanmoins, l'influence de ces deux expériences ont eu un impact extrêmement différent sur l'engagement des deux témoins dans leur tâche d'apprentissage.

Dans un premier temps, Julia nous a explicité sa situation où elle s'était retrouvée très effrayée par la pratique de l'escalade de bloc en raison de la hauteur du mur et de l'absence d'assurance. Cela peut paraître surprenant, puisqu'il s'agissait d'un menu de première où elle pouvait donc choisir ses APSA, mais elle avait expliqué ce choix par rapport à d'autres APSA présentes dans le menu. Dans son entretien, elle dit "J'avais tellement peur que je grimpais presque jamais au final.". Son appréhension face à la tâche et à cette expérience marquante de la pratique de bloc a freiné totalement son engagement. Elle ne grimpait presque pas lorsqu'elle était en cours et a même fini par demander à changer de menu pour ne plus avoir d'escalade de bloc. Elle n'a tellement pas trouvé d'aspect "positif" à la pratique car l'appréhension était trop grande, que cela l'a conduit à abandonner cette pratique et à ne laisser alors aucune chance à un éventuel apprentissage. De plus, le fait de ne pas pouvoir grimper l'a préoccupé, puisqu'elle allait à l'encontre de ce que son enseignant d'EPS lui demandait de faire. Elle avait donc peur de décevoir son enseignant, au même titre que de devoir monter le mur d'escalade.

Pour Taïna, c'était différent. L'expérience marquante a eu pour elle un effet à double tranchant sur son engagement. Dans un premier temps, cela a eu un effet négatif sur son engagement puisqu'elle s'est retrouvée dans une situation de kayak en mer dans un groupe qu'elle n'appréciait pas et où elle ne se sentait pas en sécurité affective. De plus, elle n'était pas à l'aise corporellement, puisque le regard des autres sur ses rondeurs dans une activité nautique ne la mettait pas en confiance. Elle cite d'ailleurs : "Ils ont fait des groupes de kayak tirés au sort, et je me suis retrouvée genre avec les pires des deux classes confondues, donc déjà je savais que je passerais pas un bon moment". Néanmoins, dans la mesure où son groupe l'a laissée seule et livrée à elle-même, elle n'a pas eu d'autre choix que de s'engager dans la tâche pour pouvoir rejoindre la côte. Elle dit alors : "Je me suis dépassée et j'ai réussi à rejoindre le

parcours toute seule”, elle a finalement dépassé son appréhension face à la situation et a utilisé des ressources pour se débrouiller seule. Néanmoins, suite à cette expérience, elle ne voulait plus retourner en cours car elle était effrayée, même si cela s’est réglé par la suite.

Dans ces deux cas, l’expérience négative a eu dans un premier temps un effet de désengagement chez les deux étudiantes, à chaque fois à cause d’un sentiment d’appréhension. Néanmoins, pour Taïna, dépasser ce sentiment d’appréhension lui a permis de mobiliser des ressources qu’elle n’aurait sûrement pas mobilisé sans cela et à s’investir bien plus qu’à l’accoutumée dans l’apprentissage.

### 5.1.3. Confrontation des entretiens sur les éléments perçus comme significatifs par les étudiants

Les éléments perçus comme significatifs dans une situation, aussi nommés le représentamen. Cette notion est ce qui fait signe pour l’étudiant dans la situation vécue. Cela peut être de l’ordre du jugement perceptif (“je perçois ceci”), mnémonique (“je me rappelle ceci”) ou proprioceptif (“je ressens ceci”). Cet élément est propre à chacun, même si plusieurs personnes peuvent vivre la même situation. Ici, nous allons séparer les expériences vécues positivement et négativement pour la rédaction des résultats.

#### 5.1.3.1. L’impact d’une expérience positive émotionnellement marquante sur les éléments que des étudiants peuvent percevoir comme significatifs

Parmi les différentes expériences marquantes positives, nous avons analysé différents éléments qui ont été perçus comme significatifs par ces étudiants. Julia, qui a vécu une expérience par la découverte de l’APSA support danse, avait pour élément significatif : la qualité d’une représentation en danse. Elle sortait de ces représentations avec un sentiment de compétence, “on avait fait une super chorégraphie”. Cette dernière était capable de se remémorer ces moments où elle avait réussi à réaliser ses chorégraphies et où elle avait “appris plein de choses”. Florian, qui lui aussi a vécu une expérience au sein de la découverte d’une nouvelle l’APSA, a perçu différents éléments significatifs pour lui. De ce fait, sa progression rapide dans l’APSA support cirque a été son principal élément significatif. Lors des leçons de cirque, il était capable de se rappeler qu’il ressentait une motivation due à sa progression dans les habiletés motrices. “C’était motivant de voir comment on pouvait progresser alors que je partais de rien”.

Nassim et Clément, ayant vécu tous les deux des expériences marquantes assez similaires, ont perçu d’autres éléments significatifs pour eux. En effet, Clément, durant cette

expérience, se rappelle d'avoir retenu la victoire avec son équipe, "ce qu'on retient, enfin moi personnellement c'est la victoire en ultimate". Cette victoire a été un élément significatif pour lui, ainsi que toute la préparation et les entraînements réalisés avec son équipe. C'est l'ensemble de ces éléments qui l'a conduit à ressentir de la fierté : "on était fiers de nous !", "on était fiers, on était contents de rentrer au lycée et de dire qu'on avait gagné" etc. Pour Nassim, les éléments significatifs pour lui durant son expérience étaient de réussir et d'accomplir la situation de fractionné en demi-fond avec tous les élèves de sa classe. Malgré le fait que, parfois, il ait pu ressentir "des moments de stress" et "des moments où je ne savais pas si j'allais réussir, j'étais là dans ce passage un peu négatif". Ces moments qu'il décrit de manière négative durant sa pratique lui ont permis, à la fin de la situation, de se souvenir qu'il avait aussi ressenti "des moments de joie et de fierté".

Au regard de ces quatre entretiens, malgré qu'il y ait certaines différences entre les expériences, nous pouvons relever que la majorité des étudiants ont perçu comme élément significatif le sentiment de compétence et d'accomplissement d'un but (chorégraphies, mouvements circassiens, victoire d'un tournoi et situation de demi-fond).

5.1.3.2. L'impact d'une expérience négative émotionnellement marquante sur les éléments que des étudiants peuvent percevoir comme significatifs

Pour des étudiants ayant vécu une expérience marquante qu'ils considèrent comme négative, les éléments qu'ils ont pu percevoir comme significatifs, lors de cette dernière, sont différents de ceux évoqués précédemment.

De ce fait Julia s'est rappelée que, pour elle, la hauteur du mur d'escalade de bloc a été un élément significatif, d'autant plus qu'elle n'avait pas d'assurage matériel. Cela l'a conduit à avoir de l'appréhension pour cette APSA, "j'avais hyper peur parce qu'on n'était pas tenu". S'ajoute à cela ses problèmes de dos qui lui faisaient ressentir une douleur à chaque fois qu'elle se réceptionnait. L'ensemble de ces éléments ne lui permettait pas de monter le mur, ce qui allait donc à l'encontre de ce que pouvait demander l'enseignant d'EPS. Or, à ce moment-là, elle était partagée entre monter pour ne pas le décevoir et pour lui montrer qu'elle "n'est pas comme ça de base" et l'appréhension réelle de l'escalade.

Quant à Taïna, l'élément qu'elle a pu percevoir comme significatif durant l'expérience marquante liée au kayak, a été l'abandon de ses camarades. En réaction, elle se rappelle avoir dû se dépasser et avoir réussi à rejoindre les autres sur le parcours. Ici, nous pouvons constater que l'élément significatif de Taïna lui a permis de se débrouiller dans une situation, seule.

Malgré qu'il s'agisse d'une expérience négative, elle en retire du positif, bien que ça ne soit pas ce qu'il y a de plus significatif pour elle.

Dans ces entretiens, nous pouvons identifier deux cas de figures concernant les éléments perçus comme significatifs : l'appréhension (de la hauteur, de l'enseignant et des problèmes de dos) et l'abandon qui va révéler le dépassement de soi.

#### 5.1.4. Confrontation des entretiens sur les connaissances des étudiants durant l'expérience marquante

Les connaissances de l'étudiant lors d'une situation font référence au référentiel et l'interprétant de l'étudiant. Le référentiel étant l'ensemble des connaissances que l'étudiant a pu emmagasiner lors des expériences antérieures. Il s'agit donc de la mobilisation des éléments de connaissances ou "types" de l'individu lors de la situation vécue. L'interprétant est la validation ou l'invalidation et/ou la construction de nouveaux "types". Il s'agit d'un apprentissage de l'étudiant vis-à-vis de ses connaissances antérieures. Ce dernier va se transformer et s'adapter par rapport à la situation vécue en construisant de nouvelles connaissances et/ou valide ou invalide des connaissances déjà construites.

##### 5.1.4.1. L'impact d'une expérience positive émotionnellement marquante sur les connaissances des étudiants

Concernant les connaissances des étudiants lors d'une expérience, nous allons pouvoir les dissocier en deux temps comme annoncé auparavant : le référentiel et l'interprétant. Pour commencer sur l'expérience marquante autour du partage et de la communauté liés à l'atteinte d'un objectif commun, pour Clément, son référentiel était que lui et son équipe avaient peu de chances, "on s'attendait pas à réussir". Il partait donc du principe qu'il n'avait pas les capacités de gagner ce tournoi. Suite à cette victoire, il a pu construire de nouveaux "types" liés à la confiance et l'estime de soi puisqu'il s'est avéré qu'ils étaient capables de gagner. De plus, il a construit de nouveaux "types", puisque que pour obtenir cet objectif de victoire, il a pris conscience qu'il était important de bien s'entraîner. Nassim, qui a vécu une expérience similaire, avait pour référentiel de réussir et de terminer la situation de demi-fond, malgré que cela soit difficile. Grâce à cette expérience, il a pu construire de nouveaux "types" notamment que l'encouragement et la cohésion au sein d'une classe peut venir impacter sa pratique de façon bénéfique. En effet, il a pu constater que malgré la difficulté, les encouragements et l'entraide l'ont permis de terminer la situation. De plus, il a pu aussi construire de nouvelles connaissances sur le fait qu'il est important de persévérer même si la difficulté est présente afin d'atteindre

une plus grande réussite, “on éprouve des moments de joie et de fierté”. Nous pouvons constater tout de même des divergences entre ces deux étudiants, mais un point commun est visible notamment sur la construction de nouveaux “types”. Tous deux ont remarqué qu’il était important de continuer, même si des efforts étaient nécessaires et ont noté l’impact du collectif de manière positive sur la pratique.

Quant à Julia, elle partait avec un référentiel plutôt négatif de son expérience. En effet, pour elle, la danse était une activité plutôt embarrassante à cause du fait qu’il fallait transmettre des émotions à un public qui n’était autre que les élèves de la classe. Mais ses a priori et ses connaissances sur la discipline ont changé et lui ont permis de construire de nouvelles connaissances. Elle a constaté qu’il s’agissait d’une activité qui nécessitait d’être coordonnée, et de mobiliser des connaissances tout comme les autres APSA, “il nous faisait apprendre tous les muscles”. Ici, nous pouvons constater que les connaissances de Julia se sont déconstruites (une invalidation de ces dernières) vis-à-vis de la pratique de la danse afin d’en construire de nouvelles. Florian partait sur des connaissances de lui dans la nouvelle APSA, le contraire de Julia. Celui-ci avait pour élément de connaissance qu’il “n’avait pas la motricité pour. J’étais pas bon du tout en hauteur, j’avais pas d’équilibre”. Pour sa part, il partait avec un a priori sur ses capacités motrices moindres dans l’activité cirque. Il a réussi à dépasser ses connaissances sur lui pour en construire de nouvelles sur le fait qu’il était capable de réussir des choses, même si elles étaient compliquées et il a su construire des habiletés motrices sur l’équilibre notamment sur le rolla bolla. Les deux derniers étudiants ont des divergences liées au référentiel ; pour l’un, il s’agit d’a priori sur l’APSA tandis que pour l’autre, il s’agit de connaissances faussées sur ses capacités au sein de l’APSA. Néanmoins, des similitudes sont aussi visibles notamment sur le fait que chacun ait déconstruit (invalidation) des connaissances déjà présentes.

#### 5.1.4.2. L’impact d’une expérience négative émotionnellement marquante sur les connaissances des étudiants

Pour les résultats des connaissances de Taïna et Julia, comme précédemment, nous allons séparer le référentiel, soit les connaissances de départ de l’étudiant, et l’interprétant, la construction de nouveaux “types”. Pour Taïna, son référentiel était qu’avant même qu’elle commence à vivre son expérience marquante, elle se sentait compétente dans l’APSA kayak, “je vais être forte pour une fois”. Cependant, au début de son expérience marquante, elle va remettre en cause ses connaissances qu’elle avait mobilisé auparavant. Lorsqu’elle se retrouve seule sur son kayak, elle se rend compte qu’elle n’a pas acquis de connaissances techniques liées à la manipulation de la pagaie et du kayak. Pour pouvoir s’en sortir, celle-ci va construire

de nouveaux “types” liés à la confiance en soi. En effet, elle s’est surprise à être capable de rejoindre le parcours avec les autres élèves, “j’avais réussi à rejoindre le parcours toute seule j’étais contente car je m’en pensais pas capable”. Ici, Taïna a réussi à mobiliser des connaissances intégrées qu’elle ne pensait pas avoir acquises. Grâce à la construction de nouveaux “types”, Taïna a déconstruit cette perte de confiance présente au début de l’expérience.

En revanche, Julia n’a pas réussi à déconstruire ses connaissances présentes lors de son expérience marquante, elle n’a fait que les valider, ce qui l’a amené à l’arrêt de la pratique de l’escalade. De ce fait, Julia avait mobilisé des éléments de connaissance similaires à l’escalade en voie, bien qu’elle pratiquât de l’escalade de bloc. Pour elle, elle devait mobiliser les mêmes ressources (physiologiques, émotionnelles, etc.) et les mêmes habiletés motrices, “je pensais que ce serait comme l’escalade normale”. De plus, une appréhension liée à la hauteur était déjà présente. Suite à une première expérience d’escalade de bloc, cette dernière a pu valider certaines de ses connaissances mobilisées au début. En effet, cette peur qu’elle avait au début va se confirmer lors de sa première grimpe sur le mur, “j’avais pas du tout anticipé la peur quand on est tout en haut”. Cette validation de ses connaissances l’a amené à abandonner et à demander de changer de groupe pour ne plus avoir à pratiquer l’escalade. Elle va tout de même construire de nouveaux “types” liés aux ressources émotionnelles puisqu’elle va se rendre compte que le fait de ne pas avoir d’assurance va augmenter son appréhension, “j’arrivais pas à monter”.

#### 5.1.5. Confrontation des entretiens sur les sentiments éprouvés par les étudiants

Les sentiments de l’étudiant lors d’une situation vécue, c’est évoquer les sentiments et émotions que peuvent ressentir un étudiant durant une expérience. Ici, nous allons pouvoir constater que souvent les émotions ressenties reflètent le vécu de l’expérience marquante soit de façon positive ou négative. S’il s’agit d’une expérience marquante positive, alors l’individu éprouvera davantage d’émotions positives et à l’inverse pour une expérience marquante négative.

##### 5.1.5.1. L’impact d’une expérience positive émotionnellement marquante sur les sentiments que peuvent éprouver des étudiants

Ici, nous allons pouvoir observer que des émotions reviennent fréquemment pour les étudiants ayant vécu une expérience marquante qu’ils qualifieraient de positive.

Clément, durant la victoire avec son équipe d'un tournoi d'ultimate, a éprouvé différents sentiments. En effet, il a eu un sentiment de fierté et de joie, "on était fiers, on était contents de rentrer au lycée et de dire qu'on avait gagné". Ce sentiment s'est renforcé, car il s'agissait de la seule équipe du lycée qui avait gagné le tournoi d'une activité. Un enjeu extérieur a eu son effet sur les sentiments que Clément a ressentis. Celui-ci a aussi perçu un sentiment de confiance et de compétence, "ouais je me sens compétent !". Cette victoire et cet enjeu lui ont permis d'avoir un effet positif sur lui (notamment psychologique). Nous pouvons nous demander si ce n'est pas aussi grâce aux sentiments qu'il a pu percevoir, que l'expérience l'a marqué de façon positive (la sensation). Nassim, qui avait vécu une expérience proche de celle de Clément, a pu éprouver des sentiments assez variés. En effet, il a ressenti une ambivalence de sentiments : sentiment de stress, car il n'était pas sûr de pouvoir réussir à terminer la situation de demi-fond, puis ce sentiment a laissé place à des sentiments de joie et de fierté lorsqu'il a réussi à finir ce fractionné interminable. C'est à la fin, qu'"on éprouve des moments de joie et de fierté". Ses ressentis ont été davantage renforcés puisqu'il les a partagés avec ses camarades de classe.

Florian a pu lui aussi ressentir une ambivalence de sentiments. Il a éprouvé un sentiment d'appréhension pour pratiquer certaines habiletés motrices, notamment la boule, ce qui l'a conduit progressivement vers d'autres habiletés telles que le rolla-bolla. Suite à ce choix, ce dernier a ressenti des sentiments de fierté et de joie ainsi que des sentiments de confiance et de compétence, "j'étais fier quand je finissais une séance", "j'étais en confiance [...] je me sentais bien". Cela s'explique par l'acquisition de nouvelles compétences motrices liées à l'APSA cirque. Ici, nous pouvons constater que les sentiments éprouvés par Florian sont sensiblement les mêmes que ceux que Clément a pu percevoir durant son expérience. Julia, quant à elle, a ressenti différents sentiments lors de son expérience marquante. En effet, le sentiment de joie et de compétence était présent, "j'étais contente quand je voyais que je réussissais à transmettre des émotions". Celle-ci était ravie d'être capable de transmettre des émotions aux autres et elle arrivait à se sentir compétente quand sa prestation chorégraphique suscitait des émotions. De plus, par le biais de ses chorégraphies, elle a pu ressentir diverses émotions notamment la tristesse, le bonheur etc., "quand on a fait la belle chorégraphie là, c'était sur un truc triste et je me souviens que je me sentais vraiment triste en la faisant à la fin".

Au regard de ces entretiens avec ces quatre étudiants, nous pouvons remarquer que lorsqu'un individu vit une expérience marquante de façon positive, celui-ci éprouve souvent un sentiment de joie et de fierté et se sent compétent.

### 5.1.5.2. L'impact d'une expérience négative émotionnellement marquante sur les sentiments que peuvent éprouver des étudiants

A l'instar des expériences positives émotionnellement marquantes, les expériences négatives ont également fait surgir des sentiments semblables d'une situation à l'autre.

En effet, lors de l'entretien de Julia, elle a exprimé que les sentiments et émotions qu'elle a particulièrement vécus étaient la peur et l'appréhension. La peur étant une émotion intense qui est ressentie en présence d'un danger immédiat, alors que l'appréhension caractérise davantage l'hypothèse d'un danger futur. Cette appréhension et cette peur sont survenues en rapport avec l'APSA pratiquée : "J'avais hyper peur parce qu'on n'était pas tenus". Elle exprime que le fait de ne pas avoir d'assurance en escalade de bloc l'a mise dans de mauvaises dispositions. Ces ressentis l'ont conduit à complètement stopper la pratique : "J'avais tellement peur que je grimpais presque jamais au final" ; lorsqu'elle pratiquait elle ne grimpait pas et elle a même fini, avec accord de son professeur, par changer de menu d'APSA. Elle a donc mis en place une stratégie d'évitement (Salomon, Famose et Cury, Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement, 2005).

Concernant Taïna, nous retrouvons une émotion semblable à celle de Julia qui est la peur. Néanmoins, les sentiments de Taïna sont plus ambivalents puisqu'il y a des sentiments et émotions qualifiés de négatifs, mais aussi certains qualifiés de positifs. Dans un premier temps, Taïna a ressenti de la peur et du stress dû au fait qu'elle s'est retrouvée seule dans un lieu inconnu et incertain et qu'elle n'était pas en pleine maîtrise de son engin de déplacement. Elle a également ressenti un sentiment de honte, parce qu'elle "s'était fait avoir" par ses coéquipiers qui l'avaient laissée seule. Enfin, elle a exprimé de la colère face au sentiment d'insécurité qu'elle avait pu ressentir dans ce contexte (le contexte scolaire) au sein duquel elle pensait être protégée. Toutes ces émotions/sentiments négatifs se sont exprimés par la situation d'"abandon" dans laquelle elle s'est retrouvée. Cette expérience aurait pu la conduire d'ailleurs à un abandon de pratique, à une stratégie d'évitement comme Julia et cela a eu cet effet en premier lieu. Cependant, l'expérience de se retrouver seule et de ne pouvoir compter que sur soi a eu un autre effet sur les émotions, les sentiments et même sur le comportement de notre jeune protagoniste. Effectivement, Taïna a exprimé avoir ressenti de la fierté, du contentement et de l'apaisement et ces ressentis lui ont permis de se réinvestir par la suite dans l'activité. Elle a ressenti de la fierté lorsqu'elle a réussi à rentrer seule alors qu'elle ne s'en pensait pas capable, à l'arrivée elle a alors ressenti du contentement, de la joie d'avoir réussi à mobiliser des ressources qu'elle ne pensait même pas avoir. De plus, elle a ressenti à un moment de

l'apaisement grâce au rythme qu'elle s'imposait avec ses pagaies, cela lui a permis de calmer le stress qu'elle pouvait ressentir d'avoir été laissée seule.

Suite à l'analyse de ces situations, nous pouvons remarquer que lors d'une expérience négative, l'émotion de peur est récurrente et certaines autres émotions à connotation négative peuvent apparaître. Néanmoins, nous pouvons également observer que certaines émotions positives peuvent apparaître et qu'elles sont à l'origine ici de la remobilisation de l'élève.

## 5.2. Résultats liés aux questionnaires (quantitatifs)

Dans cette partie pour les résultats des questionnaires, nous nous sommes appuyées sur les différentes analyses réalisées au regard des réponses des élèves sur leur expérience marquante vécue de façon positive et négative. Ici, nous allons surtout pouvoir obtenir des résultats d'un point de vue quantitatif, puisque nous avons mis en place ce questionnaire sur un grand nombre d'élèves, soit une quarantaine de 5èmes.

### 5.2.1. Résultats des types de situations positives vécues en fonction du sexe

Après avoir réalisé un graphique (annexe 8) à partir des analyses des données des expériences positives et du sexe de l'élève, nous avons pu constater certains résultats. De ce fait, nous pouvons observer, de manière générale, que la plupart des élèves avaient souhaité raconter une expérience liée à une victoire ou un exploit sportif : “quand j'ai marqué un but au foot”, “quand on a gagné le tournoi inter-écoles”, “quand j'ai gagné le concours de gym” etc. Il s'agit souvent d'une expérience qui est propre à l'élève et qui le concerne uniquement, soit sans mise en relation avec autrui. En revanche, le partage, l'entraide et la communauté rassemblent la catégorisation suscitant le moins d'expérience chez les élèves.

Lorsque nous associons les catégories des expériences avec le sexe des élèves, nous remarquons qu'il n'y a pas nécessairement de grand écart. Cependant, la catégorie de la “découverte d'une nouvelle APSA / situation” a été évoquée par davantage d'élèves masculins, un écart est visible entre les élèves de sexe opposé. Ainsi, la catégorie liée à la “compétition” a elle aussi été marquée par un écart, puisqu'il s'agit plutôt des élèves de sexe féminin qui ont mentionné une expérience.

Nous pouvons aussi relever que quatre élèves masculins n'ont pas réussi à nous faire partager une expérience émotionnellement positive.

De manière générale, parmi les expériences qui ont pu marquer les différents élèves, nous remarquons tout de même de nombreuses similitudes. Bien que nous les ayons classées

par catégories, les expériences au sein de celles-ci se ressemblent fortement. De plus, ces expériences sont souvent rattachées à l'individualité de l'élève.

#### 5.2.2. Résultats des émotions/sentiments éprouvés pendant la situation positive en fonction du sexe

Concernant les émotions que les élèves peuvent ressentir aux regards d'une expérience marquante de façon positive, nous pouvons d'abord affirmer que les élèves ont toujours éprouvé une émotion positive. Autrement dit, cela avait un impact positif sur l'élève (physique, mental, social, etc.). Comme précédemment, nous avons réalisé un graphique (annexe 9) mettant en relation le sexe des élèves et les diverses émotions qu'ils ont pu avoir durant l'expérience marquante qu'ils avaient vécue.

A partir de ce graphique, nous avons identifié six émotions principales : la curiosité, la joie, l'envie, l'admiration, la fierté et la surprise. Néanmoins, certaines émotions reviennent davantage par rapport à d'autres et certaines dépendent aussi du sexe de l'élève. En effet, la fierté et la joie sont deux émotions qui reviennent le plus. Bien que nous puissions tout de même identifier un écart plus important entre le sexe des élèves pour l'émotion de la fierté. Davantage d'élèves de sexe masculin ont ressenti de la fierté. Cette fierté est souvent associée à un exploit sportif ou une victoire, soit un sentiment de compétence. Un écart entre les deux sexes est aussi visible pour l'émotion de l'envie, les élèves de sexe féminin ont davantage perçu cette émotion. Cette émotion a souvent été présente lorsque les élèves partageaient cette expérience avec autrui ou lorsqu'un élève était particulièrement intéressé par la situation vécue.

De manière générale, l'ensemble des six émotions a été éprouvé de manière assez similaire entre les différents sexes des élèves.

Au regard des résultats des expériences marquantes positives, nous avons remarqué que les émotions ressenties par les élèves sont assez similaires lorsque ces derniers vivent une expérience issue de la même catégorie (découverte d'une nouvelle APSA, compétition, etc.). De ce fait, pour les expériences liées à une découverte d'une nouvelle APSA, il s'agit souvent de la curiosité ou de la surprise de la part de l'élève. Pour celles liées à la compétition, les élèves éprouvent la plupart du temps de la joie. Pour la victoire ou l'exploit sportif, l'émotion principale est la fierté de l'élève. L'émotion, qui domine pour les expériences de partage, d'entraide et de communauté, est l'envie. Enfin, des élèves, ayant vécu une expérience marquante issue d'une APSA appréciée ou une situation appréciée, éprouvent principalement de la joie. L'émotion de l'élève est souvent représentative de la catégorisation de l'expérience

marquante vécue.

### 5.2.3. Résultats des types de situations négatives vécues en fonction du sexe

De la même manière que pour les expériences positives, nous avons réalisé un graphique (annexe 10) synthétisant les réponses des élèves ; grâce à ce graphique nous avons pu obtenir des résultats.

Trois catégories d'expériences se sont nettement démarquées : les blessures, les APSA non appréciées et les situations qui ont pu susciter de l'appréhension. Certaines catégories de situations arrivent plus loin avec cinq réponses pour un échec ou une difficulté et une réponse pour une situation négative liée à la composition des groupes, une pour un décès et une pour une vision erronée du sport. Une élève (Léa), n'a pas su ressortir une expérience marquante négativement. Nous pouvons observer que les dernières catégories ne concernent pratiquement que les garçons, et qu'un grand écart a été constaté au niveau des situations d'échec/difficulté avec 4 réponses masculines et une seule féminine. Les témoignages tournent surtout autour des ressentis au niveau de l'effort : "Quand j'ai vomi parce que j'ai trop couru en demi-fond", "L'endurance l'année dernière, c'était trop fatigant". Concernant l'appréhension face à la situation, nous avons relevé énormément de situations dans les APSA du champ d'apprentissage numéro 2, c'est à dire les APSA où le milieu est incertain (ici voile, escalade et CO) et une petite partie dans le champ d'apprentissage numéro 3 où c'était le passage devant les autres qui pouvaient leur faire peur.

Grâce à cette analyse et après discussion avec les élèves à posteriori, ce qu'ils retiennent négativement en EPS peut être séparé en trois catégories : ce qui influe positivement sur la pratique, ce qui n'a pas d'influence et ce qui influe négativement sur la pratique. Lors des situations d'appréhension et d'échec, les élèves ont su se mobiliser grâce à cette appréhension et ont pu se ressaisir après l'échec afin de progresser et de dépasser cet obstacle à l'aide de l'enseignant. Néanmoins, lorsque l'appréhension est trop forte ou l'échec porté sur une constante qui n'est pas contrôlable par l'élève, alors cela peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage et l'implication de l'élève. Les blessures n'ont que peu d'influence sur l'apprentissage des élèves, néanmoins il peut en avoir sur la motivation sur le long terme en créant un blocage (avoir peur de retomber sur son bras après une fracture donc réfractaire à certains apprentissages en gym).

De manière générale, les expériences "négatives" vécues par les élèves ont pu avoir un effet positif sur leur motivation et leur apprentissage mais seulement si cette négativité de la situation était mesurée. Sinon, cela a pu entraîner un abandon de la pratique pour d'autres.

#### 5.2.4. Résultats des émotions/sentiments éprouvés pendant la situation négative en fonction du sexe

Nous pouvons identifier que chaque expérience marquante dite négative est associée à une émotion à connotation négative. En effet, comme auparavant, à partir d'un graphique (annexe 11), les principales émotions ressenties par les élèves sont la déception, la tristesse et la peur. Ces dernières sont qualifiées de négatives puisqu'elles vont à l'encontre du bien-être de l'élève, elles leur font se sentir mal. Ici, pour ces trois émotions nous remarquons qu'elles ont été éprouvées aussi bien chez les élèves de sexe féminin que ceux du sexe masculin. D'autres émotions sont aussi perceptibles telles que la colère, le dégoût, la gêne, l'embarras/la honte et le regret. Celles-ci nous pouvons aussi les qualifier de négatives puisqu'elles ne permettent pas un sentiment de bien-être global de l'élève. L'ensemble des émotions a pu être perçu par les élèves, hormis la colère et le regret ou respectivement les élèves de sexe masculin n'ont pas ressenti la colère et les élèves de sexe féminin n'ont pas éprouvé de regret lors d'une situation vécue. Parmi ces émotions, nous pouvons constater que certaines restent privilégiées selon le sexe de l'élève. L'embarras/la honte sont des émotions principalement éprouvées par des élèves de sexe masculin. Quant aux autres émotions, un faible écart est visible entre le sexe des élèves, bien qu'aucune des émotions ne soit dominée par le sexe féminin, sans doute dû à un nombre d'élèves de sexe masculin plus élevé.

Ainsi, lorsque nous nous intéressons au lien entre les émotions et les expériences, tout comme les expériences marquantes positives, nous constatons que certaines émotions ont tendance à se répéter selon la catégorie de l'expérience vécue par l'élève. L'émotion de la déception revient le plus souvent pour une expérience marquante liée à la pratique d'une APSA non appréciée, principalement la voile et à une blessure d'un élève dans une activité. Cette émotion illustre le fait que l'élève avait une certaine attente lors de cette expérience vécue et que celle-ci n'a pas été à la hauteur de ce que l'élève pouvait espérer. Concernant la colère, celle-ci a été éprouvée dans une situation d'appréhension par deux élèves en char à voile. Ces deux élèves ont ressenti de la colère dans une situation où elles n'étaient pas maîtres de leur action, la cause était externe à elles. Pour l'émotion de la peur, l'expérience qui revient majoritairement est celle liée à l'appréhension. Il s'agit souvent de situations dans lesquelles l'élève ne voulait pas se retrouver, "quand on devait passer devant tout le monde en danse", "quand je me suis perdu en course d'orientation", etc. Le dégoût a été une émotion ressentie dans des situations lorsqu'il s'agissait d'une APSA non appréciée par l'élève. Celle-ci avait une connotation assez forte car l'élève n'avait vraiment pas envie de réaliser cette APSA. Souvent, il est marqué par cette expérience, ce qui peut avoir un impact sur le long terme, par exemple

par le refus de vouloir de nouveau pratiquer cette APSA. Pour la gêne, l'embarras et la honte nous n'avons pas relevé d'expérience type concernant ces émotions. Nous pouvons donc supposer que celles-ci peuvent être perçues dans n'importe quelle situation. Enfin, pour les émotions du regret et de la tristesse, ces dernières apparaissent le plus souvent lorsque l'élève a vécu une blessure dans une leçon d'EPS.

## **6. Discussion**

A ce stade de notre étude, il s'agit de faire le point sur notre recherche et de faire une première analyse / discussion des résultats. Pour cela, nous confronterons ces derniers aux données que nous avons extraites des revues de littérature utilisées au début de cet ouvrage. Nous utiliserons ensuite les différents entretiens que nous avons pu réaliser, ainsi que les résultats des classes de 5ème interrogées, pour mettre en lumière leurs apports professionnels et scientifiques. Enfin, nous mettrons en évidence les limites de notre étude.

### 6.1. Hypothèses et résultats.

Dans notre introduction, nous avons présenté la problématique de notre mémoire comme suit : “les expériences vécues en EPS, plus précisément les expériences marquantes, peuvent-elles influencer la motivation et les apprentissages des élèves, de leur propre point de vue ? Est-il alors nécessaire de les provoquer lors des leçons d'EPS afin que les élèves bénéficient de réels apprentissages ? Nous tendrons à montrer que les expériences émotionnellement marquantes que vivent les élèves lors des leçons d'EPS, constituent un levier prometteur pour la motivation et l'apprentissage des élèves en EPS.”.

A ce stade de notre étude et grâce aux recherches menées à travers les ouvrages et recherches antérieures, ainsi qu'aux entretiens que nous avons réalisés, nous pouvons dire que les expériences marquantes peuvent constituer un réel levier pour la motivation et l'apprentissage des élèves. Néanmoins, pour que ce soit le cas, il faudra que ces expériences marquantes respectent certains critères. Car dans le cas inverse, les expériences marquantes émotionnellement peuvent influencer sur la motivation et l'apprentissage des élèves de manière négative et conduire à une prise de distance avec la pratique. Nous allons dans un premier temps discuter des résultats obtenus démontrant l'aide des expériences marquantes pour les apprentissages (6.1.1.), puis exposer les caractéristiques nécessaires au bon déroulement des expériences marquantes (6.1.2.), et enfin démontrer les limites de cet impact (6.1.3.).

### 6.1.1. Les expériences marquantes comme levier pour les apprentissages, résultats de notre étude.

Les résultats de notre étude tirés des 5 entretiens semi-directifs que nous avons réalisés, ainsi que du questionnaire proposé à deux classes de 5ème nous permettent de discuter la littérature professionnelle énoncée plus tôt dans cet ouvrage.

Nous avons pu faire un lien entre ce que l'élève est capable de ressentir lors d'une expérience et l'apprentissage qui en découle. Cet objet permet à un enseignant d'EPS de reconnaître lorsqu'un élève apprend véritablement, jusqu'à s'en souvenir quelques années plus tard. En effet, le fait d'avoir interrogé des étudiants sur leur parcours scolaire en EPS et qu'ils soient capable de se remémorer une expérience vécue quelques années plus tard, illustre bien que l'élève ait eu un apprentissage, car il est capable de s'en souvenir longtemps après.

Au regard des travaux de Saury et al (2013) ; Bruner (1996) et Baudrit (2011), qui font la promotion, en EPS, de l'engagement des élèves dans des défis collectifs ambitieux, ont cherché à montrer que l'apprentissage des élèves était plus bénéfique lorsque ces derniers étaient au sein d'un groupe. En effet, cela crée une dynamique motivationnelle collective et permet de mettre en avant au sein d'un collectif, une interdépendance positive. Autrement dit, chacun des membres du groupe participe à la réussite du collectif. Cependant, en s'appuyant sur les résultats des questionnaires des élèves de 5ème, nous avons pu constater que le partage, l'entraide et la communauté n'étaient pas les expériences les plus marquantes pour les élèves. Nous pouvons tout de même relever que pour Clément et Nassim, il s'agissait d'une expérience émotionnellement marquante qu'ils avaient souhaité nous faire partager. Au sein de leur situation, l'interdépendance positive a été au centre de leur expérience vécue et a été à l'origine de leur motivation et d'apprentissages. En effet, grâce à cette situation, ils ont pu acquérir de nouvelles compétences telles que l'estime de soi. Elle a également permis de montrer l'importance d'acquérir des habiletés motrices sur le long terme, l'importance de l'encouragement et de la cohésion avec l'ensemble de leurs camarades lors d'une pratique où l'atteinte d'un objectif commun est recherchée. Ici, des apprentissages moteurs, sociaux et méthodologiques sont visibles. Il semblerait alors, qu'à l'échelle de notre étude, l'engagement collectif se révèle marquant avec du recul sur la situation. En effet, concernant les élèves de 5ème, même si au regard du questionnaire l'aspect collectif ne semble pas les marquer, au cours

des situations d'apprentissages effectuées dans l'année, Manon a pu constater qu'ils s'engagent plus facilement lorsque l'objectif est ambitieux et collectif.

Komar et Adé (2014) avaient évoqué la notion de connecter des expériences vécues des élèves. Celle-ci va, en effet, permettre d'associer diverses expériences que l'élève a vécu, entre elles. Quand l'élève se retrouvera de nouveau dans une situation similaire, ces expériences vécues auront un impact sur sa pratique. Il est vrai, comme nous l'avons mentionné auparavant, que lorsqu'un élève vit une situation marquante positive, cela le motive à s'investir et à apprendre. Si cet élève est amené à vivre une situation similaire, alors, cela va le conduire à poursuivre sa pratique l'ayant déjà vécue comme une expérience positive. Nous pouvons prendre l'exemple de Florian qui a persévéré dans l'apprentissage de nouvelles habiletés motrices, ayant été marqué de façon positive lors d'une première leçon de cirque. Le fait de vivre des expériences similaires lui a laissé un souvenir positif qui l'a motivé à continuer sa pratique et à apprendre. Ici, nous évoquons le fait que les élèves marqués par des expériences significatives peuvent être impactés lors de situations et événements similaires à venir : le phénomène de typicalisation évoqué par Terré (2015). Les élèves auront alors mémorisé des situations, environnement ou habiletés typiques, synonyme d'apprentissage de la part de l'élève. Nous pouvons prendre l'exemple des questionnaires, où les élèves ont souvent associé une APSA à une émotion. Aussi, si l'élève est amené à pratiquer de nouveau cette APSA, il aura déjà certaines attentes, qu'elles soient positives ou négatives pouvant alors orienter son investissement dans l'apprentissage.

Nous avons aussi pu remarquer que, même lorsqu'un élève avait vécu une expérience qu'il considérait comme négative pour lui, ce dernier était capable d'en ressortir un réel apprentissage. En effet, c'est le cas de Taïna, qui a réussi à être autonome dans une situation qui la dépassait, et à apprendre de nouvelles habiletés motrices liées à l'APSA support qu'elle ne maîtrisait pas encore. Elle a alors déconstruit des connaissances sur elle-même et sur l'activité, afin d'en construire de nouvelles et d'acquérir un apprentissage stable sur la maîtrise du kayak et la maîtrise de ses émotions.

#### 6.1.2. Les caractéristiques primordiales pour faire émerger des expériences marquantes

Grâce aux différents résultats mentionnés précédemment, nous avons identifié des caractéristiques nécessaires permettant un impact positif sur l'élève par l'intermédiaire d'expériences marquantes.

De ce fait, Chevailler et Mougenot (2019) ont mis en avant que, selon le contexte, certaines expériences mises en place par l'enseignant sont plus significatives selon le public. Cela dépend donc du contexte. Néanmoins, au regard de nos analyses des données et nos résultats, nous avons pu tout de même identifier certaines catégories d'expériences qui semblent être significatives pour l'élève, l'amenant à se mobiliser, se motiver à poursuivre l'effort, à apprendre sur le plan moteur, méthodologique ou social. En effet, les élèves ont principalement évoqué le fait d'avoir vécu une victoire ou un exploit sportif ; autrement dit, une expérience mettant en avant un sentiment de renforcement de confiance en soi et de compétence. Nous pouvons identifier que l'expérience est liée à l'atteinte de l'accomplissement d'un but que ce soit une victoire, une habileté motrice précise, l'atteinte d'un objectif personnel ou collectif, etc. Comme nous l'avons évoqué dans les résultats, il s'agit généralement d'une émotion de fierté et de joie qui s'en dégage. Il importe donc de mettre en place un environnement où l'élève se retrouve dans une situation de confiance, où il va pouvoir se sentir fier de lui, que cela soit avec d'autres camarades ou seul. Pour cela, afin d'éviter l'émergence de buts de performance (Mascret, 2015) pouvant produire l'effet inverse, il est impératif que l'élève soit en compétition contre lui-même plutôt que contre un camarade de classe (performance auto-référencée). Nous l'avons évoqué auparavant, il peut être à l'origine d'une situation mettant en avant l'interdépendance positive ou des buts de maîtrise où l'élève doit progresser par rapport à la fois précédente. Florian a lui vécu une situation liée aux buts de maîtrise, puisqu'il s'est vu partir de zéro dans l'APSA support cirque et a progressé au fil des leçons dont l'objectif premier était d'acquérir de nouvelles habiletés motrices. Le plus souvent, la source d'engagement de l'élève dans la pratique, c'est à dire le côté motivationnel, est lié au dépassement de soi, être meilleur que la fois précédente et donc se voir progresser. Ici, la source motivationnelle de l'élève, son expérience significative est souvent associée au bien-être de l'élève, à son individualité, que cela soit physiquement, psychologiquement ou/et mentalement, par le ressenti d'émotions et de sentiments. Par ailleurs, le social peut lui aussi avoir son importance dans l'engagement des élèves. Néanmoins, de nombreux paramètres sont à prendre en considération tels que la constitution des groupes, la mise en place de la situation, l'atteinte du but commun, etc.

De plus, en exploitant les résultats des entretiens individuels, nous pouvons souligner certains comportements typiques qui montrent que l'élève est en train de vivre une expérience

marquante émotionnellement positive ou négative. D'une part, en tant qu'enseignant, nous allons pouvoir observer les comportements des élèves : engageant, reculé, encourageant, passif, etc. Les comportements permettent d'indiquer si les expériences ont un effet positif ou négatif sur les élèves. D'autre part, comme nous l'avons mentionné au-dessus, des émotions et des sentiments sont à privilégier ; ces dernières permettent d'identifier si l'élève vit une expérience positive ou négative, afin d'amener l'élève à se mobiliser dans la pratique, conduisant au développement d'un apprentissage.

Les résultats des questionnaires et des entretiens mettent en avant des modèles d'expériences marquantes répétées qui suscitent et privilégient certaines émotions. Bien qu'il soit difficile de satisfaire l'ensemble des élèves, afin que cela corresponde à chaque individualité, et tout en respectant les programmes, un enseignant d'EPS peut s'en inspirer. Par exemple, au regard des résultats des questionnaires, la plupart des élèves ont été marqués par une APSA qu'ils ont appréciée. L'enseignant d'EPS peut alors en tenir compte, mais cela doit rester dans la limite du possible, puisque la programmation doit varier et répondre aux différents champs d'apprentissage.

### 6.1.3. Certaines limites visibles dans la mise en place de ces expériences marquantes

Nous avons relevé à partir de nos résultats certaines limites de l'impact des expériences marquantes chez les élèves. En s'appuyant sur Chevailler et Mougenot (2019) ainsi que Komar et Adé (2014), la notion d'amplification des expériences a généralement pour but de faire découvrir une situation inhabituelle pour l'élève, en sollicitant chez lui des émotions. Ces auteurs ajoutent qu'il est important de tenir compte des préoccupations des diverses individualités et que généralement ces expériences marquantes sont provoquées par l'enseignant d'EPS. Or, à partir de nos résultats, nous avons pu constater dans un premier temps qu'il était difficile de tenir compte des préoccupations de toutes les individualités, ce qui pouvait amener à provoquer un effet positif chez un élève et un effet négatif chez son camarade. Dans un deuxième temps, il apparaît que la majorité des expériences n'étaient pas réellement à l'initiative de l'enseignant lui-même lors des expériences marquantes de façon positive. De plus, lorsque nous nous appuyons sur les propos de Saury et al (2013), ces derniers évoquent que l'enseignant d'EPS rend une expérience significative pour l'élève par l'intermédiaire de matériel et de l'environnement. Au regard de nos résultats, nous ne pouvons pas nécessairement le constater puisqu'aucune des situations marquantes n'a fait état de ce fait.

D'autre part, nos résultats permettent de confirmer les propos de ces auteurs qui stipulent qu'il est important de tenir compte des préoccupations des élèves. En effet, lorsque nous prenons en compte le sexe des élèves, nous constatons certains écarts entre les élèves de sexe masculin et ceux de sexe féminin lors des expériences marquantes vécues. Selon le sexe, les attentes des élèves ne sont pas les mêmes. Nous remarquons donc une première différence entre les élèves indispensable à prendre en compte par l'enseignant lors de la construction d'expérience marquante.

Par ailleurs, les expériences vécues de manière négative étaient souvent la conséquence d'une non prise en compte des préoccupations des élèves, notamment pour les expériences liées à une appréhension souvent due à l'APSA pratiquée ou à une APSA non appréciée. Ici, nous constatons donc que malgré une différence visible entre le sexe de l'élève, une deuxième différence est liée aux diverses individualités des élèves. En effet, le sentiment d'appréhension est propre à chacun, il va dépendre des sensibilités de l'élève et de son vécu dans une expérience similaire, liée au phénomène de typicalisation (ou de connexion entre les expériences). De ce fait, la connexion entre des expériences ou la typicalisation des expériences peut avoir un effet inverse lors d'une expérience négative. En effet, pour Julia, l'expérience vécue en escalade l'a conduite à abandonner la pratique de l'escalade. Cette dernière n'en pratiquera probablement pas une nouvelle fois car elle a connecté la pratique de l'escalade à une expérience désagréable. Vouloir faire vivre des expériences émotionnellement marquantes doit aussi tenir compte de l'élève et de ses émotions, puisque cela peut le marquer de façon négative, pouvant aboutir à l'arrêt total de la pratique de l'élève dans une situation similaire. Ici, les émotions ressenties par Julia étaient trop importantes à gérer par celle-ci. De plus, le fait d'avoir déjà un vécu dans une pratique similaire au cours de laquelle elle avait associé certaines peurs et appréhensions, faisait qu'elle partait avec certaines attentes et connaissances plutôt négatives sur l'activité. Cela va alors avoir un impact sur le long terme. Néanmoins, des facteurs externes peuvent venir renforcer une expérience vécue comme négative, par exemple la blessure d'un élève.

## 6.2. Limites et difficultés de l'étude

Dans notre étude apparaissent plusieurs limites, elles sont importantes à expliciter afin de légitimer et comprendre nos résultats dans toutes leurs dimensions.

Dans un premier temps, il a été périlleux de mettre en place notre sujet. En effet, dans notre projet de mémoire de l'année précédente, nous avons travaillé sur le sujet de l'apprentissage en milieu carcéral pour mineur. Or, il était impossible d'aller sur le terrain et les travaux de recherches étaient très limités. En début d'année, nous nous sommes orientées

vers une nouvelle étude autour des émotions et de leurs effets sur les élèves en EPS et leurs apprentissages. Nous avons donc mené nos entretiens dans ce sens pour les 4 premiers (Julia, Nassim, Clément et Florian). Après quelques semaines de recherche, nous nous sommes aperçues que notre sujet était très vaste et que nous n'arrivions pas à cerner le sujet dans sa globalité. C'est alors que nous avons demandé à M. Saury de programmer un rendez-vous afin de discuter de nos avancées et de notre choix de sujet. Après discussion, il est apparu que nous nous étions dirigées indirectement vers les expériences marquantes, mais sans le faire avec profondeur. Nous avons alors décidé d'en faire le sujet de notre étude. Néanmoins, nous devons concilier avec les entretiens qui avaient déjà été réalisés (sauf pour celui de Taïna que nous avons pu faire par la suite). Ils auraient alors pu être menés d'une toute autre façon qui auraient davantage ciblé le sujet et qui auraient apporté encore plus de résultats.

Notre étude reste très générale, et si nous avons fait le choix d'avoir un panel très large pour essayer de représenter le maximum d'individus, les résultats sont néanmoins à interpréter avec du recul. En effet, notre sujet concernant les expériences marquantes et leurs effets sur la motivation et les apprentissages des élèves, s'intéresse également aux émotions et aux sentiments. Or, les sentiments et émotions ressentis par un individu face à une situation lui sont propres et sont donc interprétables avec distance et prudence. Comme nous avons pu le constater au sein de notre étude, l'émotion de la peur peut, pour certaines personnes, les pousser à se dépasser (Taïna) et pour d'autres, les conduire à arrêter totalement l'activité (Julia). Les résultats sont donc ambivalents et l'enseignant qui souhaite créer une situation qui se veut marquante, doit comme cela est expliqué dans beaucoup de travaux évoqués dans la revue de littérature, créer sa situation marquante en fonction de ses élèves.

Tout en étant générale par rapport à nos participants, cette étude est spécifique par sa partie théorique. En effet, elle s'inscrit directement dans le courant de pensée de l'"action ou cognition située" (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006), et plus précisément dans le programme scientifique du "cours d'action" (Theureau, 2006). En "entrant" dans ce courant de pensée, notre étude adopte une méthode d'analyse et un regard particulier.

De plus, certaines situations marquantes l'ont été involontairement, c'est-à-dire que dans le cas de Taïna par exemple, la situation n'a pas été créée par l'enseignant dans le but de faire progresser ou de faire vivre une tranche de vie à ses élèves. Taïna s'y est retrouvée malgré elle. Alors, ce type de situation est interprétable différemment, car elle démontre l'effet d'une situation marquante mais ne peut être comparée aux objectifs fixés par la situation. Pour réaliser cette analyse, il aurait été profitable de mettre en place une situation marquante

émotionnellement au sein de nos classes et de faire les entretiens avec nos élèves à la suite de cette situation. Nous avons cependant expliqué qu'il avait été difficile d'utiliser nos élèves en fonction de leurs caractéristiques particulières, même si nous avons réussi à obtenir des résultats quantitatifs grâce à leur participation.

Par ailleurs et en continuité de la limite précédente, le fait d'interroger des anciens élèves (sauf pour Julia) sur leur vécu scolaire passé, donne un point de vue différent de la situation. De fait, puisque les situations évoquées lors des entretiens ont eu lieu pour la plupart il y a longtemps, cela a des effets positifs et négatifs sur les résultats. Les points positifs sont multiples ; dans un premier temps, nous avons la preuve que la situation a été réellement marquante puisqu'ils s'en souviennent plusieurs années après. De plus, ils ont un recul sur la situation qui leur permet de la décrire avec plus d'objectivité. Néanmoins, le fait que cela se soit déroulé il y a plusieurs années engendre une perte de la précision dans le récit des anciens élèves. Certains détails (organisationnels, matériels ou encore relationnels) peuvent être omis et faussent donc la précision des résultats.

Il aurait été aussi intéressant d'avoir un retour d'un enseignant d'EPS sur la mise en place d'une expérience marquante. En effet, cela aurait permis de connaître ses intentions, ce qu'il cherchait à mettre en place et à faire provoquer comme apprentissages et effets sur les élèves. De plus, nous aurions pu avoir le retour de l'enseignant, afin de savoir si cette situation avait été intéressante à mettre en place, si ses attentes avaient été atteintes et si cela avait eu un réel bénéfice sur les élèves. Aussi, nous aurions pu comparer l'entretien de l'enseignant avec celui d'un élève pour réellement observer si l'expérience marquante avait été réellement marquante pour l'élève, en lui apportant une motivation lors de sa pratique et un apprentissage. Cela aurait permis de compléter notre objet d'étude par un résultat plus précis et plus complet car nous aurions sollicité l'ensemble des acteurs concernés par l'expérience marquante. Il aurait cependant été difficile à mettre en place, d'une part car prendre l'avis d'un seul élève parmi une classe d'au moins vingt-cinq élèves est très réducteur et n'est pas forcément représentatif de l'intégralité de la classe ; d'autre part, d'un point de vue quantitatif, cela ne nous aurait pas permis de montrer d'expérience marquante type, puisque nous nous serions focalisées sur une seule situation. Enfin, il aurait été difficile à mettre en place vis-à-vis des élèves et de leurs caractéristiques. Pour cela, nous avons décidé de nous centrer principalement sur l'élève et ses ressentis.

### 6.3. Apports de cette recherche et élargissement

L'objectif de notre recherche était de recueillir des données récentes collectées sur le terrain afin de faire le lien avec des données scientifiques déjà existantes. Cela était important pour nous puisqu'il n'existe pas énormément de travaux sur cette notion d'expériences marquantes puisque c'est une notion qui est récente dans les discussions EPS. Étant à l'université de Nantes, notre cursus scolaire s'est déroulé majoritairement en considérant cette vision du cours d'action comme un courant prédominant en pédagogie en EPS. Nous souhaitons alors mettre en place des entretiens afin de voir la réalité de cette démarche dans le cursus scolaire d'un élève.

Personnellement, cette recherche nous a beaucoup apporté. Elle a permis de développer nos capacités de recherches et d'analyses, d'approfondir certaines notions mais surtout de remettre en cause nos méthodes d'enseignantes débutantes. En effet, étant au début de notre cursus professionnel, l'expérimentation est centrale lors de notre pratique. Cette étude nous a permis de développer un point de vue et nous a conduit à tenter de mettre en place des situations marquantes au sein de nos enseignements. De plus, elle nous a orienté sur le fait de faire très attention aux ressentis de nos élèves et à prendre encore plus en considération leurs besoins et leurs univers propres.

Pour aller plus loin dans notre étude, nous pourrions mettre en place une expérience marquante émotionnellement et réaliser des entretiens d'auto-confrontations afin que les élèves reviennent sur leur expérience. Cela permettrait une analyse plus détaillée et plus ancrée dans la temporalité de notre étude. Nous pourrions également mettre en place une analyse plus fine des profils des élèves afin d'avoir des résultats plus précis. Aussi, il serait possible de mettre en place des études visant à constater les effets des expériences marquantes émotionnellement selon des émotions précises ; quel est l'apport d'une situation marquante par la joie ? Par la peur ? Par l'exploit ?

Cette étude est loin d'être exhaustive et tend à être discutée et prolongée par la suite.

## 7. Conclusion

Au cours de notre étude, nous avons cherché à montrer l'importance des expériences émotionnellement marquantes pour l'apprentissage des élèves, mais également les limites de ces situations et leurs caractéristiques pour en faire de véritables leviers. Cela dans le but d'en dégager des perspectives professionnelles que nous ou d'autres enseignants d'EPS pourraient réutiliser par la suite, afin d'accroître la motivation et l'engagement des élèves en EPS. Aussi, si cela facilite ou participe à l'apprentissage des élèves, cela tendrait vers un objectif central de l'Ecole : faire apprendre tous les élèves.

De nos travaux ressortent les conclusions suivantes qui confirment notre hypothèse de départ que les expériences marquantes peuvent faciliter l'engagement et l'apprentissage des élèves, selon certaines conditions.

La première conclusion est que les expériences marquantes permettent aux élèves de s'investir si elles sont utilisées comme levier. En effet, dans nos recherches, nous avons pu observer que certains enseignants avaient essayé de mettre en place des situations marquantes comme mode d'entrée ou encore sous forme de projet final, d'accomplissement. Cette notion de projet final s'est retrouvée dans certains de nos entretiens et dans le questionnaire. Prévoir une expérience marquante, entre autres en projet de fin de séquence, permet d'inscrire les élèves dans les apprentissages visés par l'enseignant, puisqu'ils sont motivés à acquérir les compétences nécessaires pour réussir cette finalité.

La deuxième conclusion est que les expériences marquantes permettent de fixer les apprentissages dans le temps. Lorsque nous avons évoqué dans nos recherches la notion de mémoire épisodique, nous avons explicité ce lien entre les émotions et la mémoire. De plus, certains auteurs ont développé la notion de typicalisation ; lorsqu'un élève développe des apprentissages lors d'une situation marquante, il sera apte à réutiliser ces mêmes compétences dans d'autres situations. Ce qui a pu être constaté dans nos entretiens, puisque les anciens élèves se souvenaient de leurs émotions au moment de la situation marquante, et, qu'en évoquant ces émotions, ils ont réussi à se remémorer certaines compétences qu'ils avaient développées lors de cette expérience.

La troisième conclusion vient nuancer les deux précédentes puisqu'elle met en exergue le fait que les expériences marquantes peuvent également nuire à l'implication et à l'apprentissage des élèves. En effet, les émotions, si elles sont trop fortes et négatives, peuvent conduire l'élève

à stopper la pratique. C'est ce qui a été constaté lors de l'entretien de Julia qui, suite à une peur trop forte, n'a pas souhaité continuer l'activité escalade. Lorsque l'élève ne se sent plus en sécurité physique ou affective, que l'engagement émotionnel est trop important ou les dépasse, cela prend trop de place et n'en laisse plus pour l'apprentissage. C'est pour cela que certaines situations marquantes peuvent faire progresser certains élèves et en freiner d'autres.

C'est dans ce sens que va notre dernière conclusion ; pour fonctionner et être bénéfique à la motivation et à l'apprentissage des élèves, les expériences marquantes doivent être adaptées aux élèves auxquels elles sont destinées. Elles doivent se diriger dans le sens de ce qui galvanise les élèves ; si les élèves sont très motivés par la compétition, alors peut-être se diriger vers un projet final de compétition inter-classes. S'ils sont sensibles à l'exploit, alors éventuellement mettre en place une situation d'amplification émotionnelle qui met en jeu des sentiments extraordinaires chez les élèves.

En somme, une expérience marquante émotionnellement peut être un réel levier pour les élèves en augmentant leur motivation et donc leur implication, ce qui contribue à augmenter la portée de leurs apprentissages. Pour cela, il faut qu'elle soit adaptée aux élèves et à ce qui les intéresse, ce qui peut les marquer fortement, mais de manière positive, sans quoi, ils risqueraient d'être à l'inverse freinés dans leurs apprentissages.

Si les expériences marquantes, pour être efficaces, doivent être proches de ce qui touche l'élève, où se situe la limite entre une éducation commune à tous tout en étant individualisée au maximum, afin de donner du sens et faire apprendre tous les élèves, et une pédagogie alternative centrée sur les individualités ?

## 8. Bibliographie

Bradette, A. & Cabot, I. (2022). Assessment strategy allowing students to choose physical activity : impact on their motivation for a post-secondary physical education course *Revue EJRIEPS*, 50, 42-79.

Chevallier, N. et Mougenot, L. (2019). Faire vivre des expériences marquantes de la maternelle à l'université. *Revue « Enseigner l'EPS »*, vol. 278, 13-19.

Delignières, D. et Garsault, C. (2004). Libres propos sur l'éducation physique. *Revue EPS*.

Desgranges B, Eustache F (2011). Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles. *Revue de neuropsychologie*, Vol. 3, 94-103.

Duband, V. (2021). *L'impact des émotions sur l'apprentissage*. Consulté le 14 mars 2022 à l'adresse URL <https://dysmoi.fr/impact-emotion-apprentissage/>

Dussouillez, C. et Lopez, D. (2019). *Effets des émotions positives et négatives des élèves sur leur motivation et leur engagement en EPS*. Thèse de master, Université de Franche-Comté. Franche-Comté.

Komar, J. et Adé, D. (2014). Un P.A.C. pour les compétences en EPS. *Revue EPS.*, 363.

Lavie, F. et Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS : pour une pédagogie de la mobilisation*. Paris : AEEPS.

Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H. & Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity : a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, Volume 30, 742-755.

Ria, L. et Récopé, M. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. In L. Ria (Ed.), *Les émotions* (p. 11-20). Paris : Revue EPS.

Sander, D. *Psychologie des émotions*, Encyclopædia Universalis [en ligne]. Consulté le 29 décembre 2021 à l'adresse URL <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-des-emotions/1-qu-est-ce-qu-une-emotion/>

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006) Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les " cours d'expérience " des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions EP&S.

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

Schmitt, D. (2013). *Expérience de visite et construction des connaissances : le cas des musées de sciences et des centres de culture scientifique*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg. Strasbourg.

Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat, Université de Nantes. Nantes.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Vermersch, P. (1991) Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues* n°84, p.57.

## 9. Annexes

### Annexe 1

#### **Présentation générale de la personne**

Nom/ Prénom

Âge

Niveau d'étude (et où est ce que tu en es rendu dans ton parcours éducatif ?) / Ambition professionnelle

Vécu sportif

⇒ si tourné vers EM : En quoi cela t'a donné envie de faire ça ? Quelles en sont les motivations ?

Pôle émotion

Tu es quelqu'un qui a une personnalité émotive de base ?

Quelles sont les émotions que tu ressens le plus dans ta vie ? Dans quelle situation ?

Selon toi, qu'est-ce qu'une émotion ?

#### **Présentation générale lien entre EPS et la personne concernée → entretien semi-directif**

Quelle est ta relation avec l'école en général ?

Quelle est ta relation avec la discipline de l'EPS ? (Content, à reculons, défoulement, etc., note dans l'ensemble)

Quelle APSA as-tu le plus pratiqué dans ton cursus ?

#### **Présentation spécifique entre une situation vécue en EPS et la personne → entretien ciblé**

Si tu devais te remémorer une expérience vécue en EPS (positive ou négative), laquelle retiendrais-tu ?

Peux-tu me la raconter ?

En quoi, celle-ci est marquante pour toi ?

Quelles en étaient les conditions ? (Fatigue, problème (familial, personnel, amical...), période d'examen, etc.) Quand ça s'est passé ?

Où est ce que ça s'est passé ? Quel était l'environnement ? (Sur l'établissement, le contexte, les élèves, l'enseignant...)

A ce moment-là qu'as-tu ressenti ? D'un point de vue émotionnel ?

Annexe 2

Analyse des données de l'entretien de Clément		Analyse
Situation inductrice d'une expérience émotionnelle marquante	Victoire dans un tournoi d'ultimate entre des lycées de la région (les "Atlantes"). Cela se passe à la Baule sur la plage.	Le fait d'avoir accompli et gagné quelque chose en équipe.
Engagement : préoccupation significative, intention	<p>"il y avait toute cette motivation et cet engouement autour de la compétition entre autres"</p> <p>"ça faisait un moment qu'on se préparait, on savait pourquoi on préparait donc tout le monde était vachement investi dans l'équipe"</p> <p>"on se donnait tous à fond, pendant les cours on était tous motivé pour le faire et ça se ressentait pendant les matchs"</p> <p>"il y avait des discussions. C'était vachement intéressant, chose qu'on voit pas souvent, ou voire rarement avec les élèves"</p>	<p>Ce qui a été à l'origine de l'engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compétition : évènement marquant de fin de séquence (tournoi)</li> <li>- engagement mutuel au sein d'une équipe</li> <li>- engouement collectif et motivation partagée</li> <li>- entreprise commune ambitieuse (gagner le tournoi)</li> </ul> <p>Le fait d'être en équipe par une compétition et que tout le monde soit motivé par la victoire → sa préoccupation était de gagner avec son équipe.</p>
Éléments perçus comme significatifs : représentamen (jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif)	<p>"elle était marquante parce que du coup on a gagné et on a été aux atlantes et on a gagné les atlantes !"</p> <p>"ce qu'on retient, enfin moi personnellement c'est la victoire en ultimate"</p>	<p>Suite à cette expérience, la victoire est devenue un élément significatif.</p> <p>Toute la préparation, l'entraînement avec son équipe l'a marqué car il y a la victoire du tournoi.</p> <p>Seule équipe du lycée à ramener</p>

	<p>“c’était vraiment top !”</p> <p>“on était fiers de nous !”</p> <p>“on était fiers, on était contents de rentrer au lycée et de dire qu’on avait gagné etc.” “et on avait été les seuls à avoir ramené une victoire”</p>	<p>une victoire du tournoi.</p>
<p>Connaissances : référentiel (éléments de connaissance ou “types” mobilisés par l’acteur) et interprétant (validation, invalidation et/ou construction de nouveaux “types”)</p>	<p>“elle était marquante parce que du coup on a gagné et on a été aux atlantes et on a gagné les atlantes !”</p> <p>“on s’était entraînés pour ça, on s’attendait pas à réussir, à gagner”</p>	<p>Référentiel : peu de chances de gagner <i>a priori</i></p> <p>Construction de nouveaux types :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On est capables de réussir et de gagner</li> <li>- Lorsqu’on s'entraîne bien, on peut gagner</li> </ul>
<p>Sentiments</p>	<p>“on était fiers de nous !”</p> <p>“on était fiers, on était contents de rentrer au lycée et de dire qu’on avait gagné, etc.”</p> <p>“ça me permet de me remonter mon capital de confiance”</p> <p>“du coup c’est que j’éprouve de la joie, j’éprouve de la fierté et, puis, ouais je me sens compétent !”</p>	<p>Sentiment de fierté et de joie.</p> <p>Sentiments de confiance et de compétence.</p> <p>Ces sentiments sont encore plus forts puisqu’il s’agit de la seule équipe qui ramène la victoire au lycée. L’enjeu va alors jouer sur son sentiment ! D’autant plus qu’il s’agit d’un tournoi entre tous les lycées de la région.</p>

### Annexe 3

<b>Analyse des données de l’entretien de Florian</b>		Analyse
<p>Situation inductrice d’une expérience émotionnelle marquante</p>	<p>Découverte de l’APSA cirque en classe de première avec de nouvelles habiletés complexes.</p>	<p>Découverte d’un environnement inconnu, de nouvelles sensations.</p>

<p>Engagement : préoccupation significative, intention</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “En gros on avait des menus, on choisissait et moi j’avais choisi le menu où il avait basket forcément, et il y avait cirque dedans, et moi j’avais jamais fait de cirque”</li> <li>- “A la fin j’étais pas excellent dans un truc en particulier mais je savais tout faire, j’avais développé beaucoup de choses alors que je partais de zéro.”</li> <li>- “c’était motivant de voir comment on pouvait progresser alors que je partais de rien.”</li> <li>- “J’ai tenté des trucs qui étaient compliqués sur le rolla-bolla, mais comme c’était moins haut j’étais mieux et je me sentais plus compétent que sur la boule où là j’avais peur.”</li> <li>- “En plus j’étais noté pour le bac donc ça motivait clairement à s’investir pour progresser rapidement”.</li> </ul>	<p>Ce qui a été à l’origine de l’engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence dans un menu du bac : motivation à faire son APSA de spécialité, et faire le choix de cette APSA.</li> <li>- Progression rapide, sentiment de compétence.</li> <li>- Tenter “l’exploit”, faire des choses compliquées.</li> <li>- Grâce au choix possible, esquiver ce qui lui fait peur en s’investissant dans l’autre choix.</li> <li>- Objectif de la note finale de l’évaluation certificative du baccalauréat.</li> </ul> <p>→ Sentiment de compétence et motivation par la note.</p>
<p>Éléments perçus comme significatifs : représentamen (jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A la fin j’étais pas excellent dans un truc en particulier mais je savais tout faire, j’avais développé beaucoup de choses alors que je partais de zéro.”</li> <li>- “C’était motivant de voir comment on pouvait</li> </ul>	<p>L’élément significatif est la progression rapide dans un milieu qui lui était de base inconnu. Il s’est vu partir de zéro et a progressé rapidement.</p>

	progresser alors que je parlais de rien.”	
Connaissances : référentiel (éléments de connaissance ou “types” mobilisés par l’acteur) et interprétant (validation, invalidation et/ou construction de nouveaux “types”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “ je parlais de zéro.”</li> <li>- “j’avais pas la motricité pour. J’étais pas bon du tout en hauteur, j’avais pas d’équilibre. Fin quoi que le rolla bolla c’est en hauteur aussi, j’ai dépassé ça autrement.”</li> <li>- “J’ai tenté des trucs qui étaient compliqués sur le rolla-bolla, mais comme c’était moins haut j’étais mieux et je me sentais plus compétent”</li> </ul>	<p>Référentiel : Je ne sais rien faire, je ne suis pas bon en équilibre sur une hauteur supérieure au sol.</p> <p>Construction de nouveaux types :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je sais faire des choses.</li> <li>- Je suis capable d’avoir de l’équilibre en hauteur mesurée et de développer ma motricité sur des habiletés en hauteur.</li> </ul>
Sentiments	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “<b>J’étais fier</b> quand je finissais une séance d’avoir appris de nouveaux trucs.”</li> <li>- “<b>J’étais content</b> de lui apprendre des trucs que j’avais appris.” (En parlant du fait qu’il apprenait des habiletés de jonglages à son frère en rentrant chez lui).</li> <li>- “c’était cool en plus parce que <b>j’étais en confiance</b> avec eux <b>je me sentais bien.</b>” (en faisant référence à ses camarades de classe).</li> <li>- “<b>J’étais pas fier</b> sur la boule quoi, <b>j’avais pas peur</b> mais j’avais pas forcément envie</li> </ul>	<p>Sentiments qualifiés de “positifs” :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fierté.</li> <li>- Bonheur.</li> <li>- Contentement.</li> <li>- Confiance.</li> <li>- Compétence.</li> </ul> <p>Ces sentiments lui permettaient d’être à l’aise dans son environnement ce qui enlevait déjà des barrières émotionnelles qui auraient pu perturber l’apprentissage. De plus, le sentiment de compétence et de fierté motive à s’investir pour prouver et développer sa compétence.</p>

	<p>d'aller marcher sur la boule quoi, si je pouvais faire mon rolla-bolla tranquille c'était pas plus mal.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “je me sentais plus compétent”</li> </ul>	<p>Sentiments qualifiés de “négatifs” :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appréhension à la limite de la peur.</li> </ul> <p>Ce sentiment l’a conduit à éviter certaines habiletés et à se diriger vers d’autres. L’obligation des deux premières semaines l’a obligé à surpasser son appréhension.</p>
--	--	--

#### Annexe 4

Analyse des données de l’entretien de Julia		Analyse
Situations inductrices d’une expérience émotionnelle marquante	Danse en classe de sixième et escalade de bloc en classe de première.	Découverte d’une APSA inhabituelle / Appréhension de la hauteur.
Engagement : préoccupation significative, intention	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “J’aimais bien aller là-bas parce que c’était super intéressant”.</li> <li>- “Avec la musique et tout c’était motivant”</li> <li>- “Le sport ça me permettait de ne pas penser au reste”.</li> <li>- “Parce que c’était le menu où il y avait athlétisme et je préférais ça à la natation”</li> <li>- “J’avais tellement peur que je grimpais presque jamais au final.”</li> <li>- “J’avais jamais fait d’escalade</li> </ul>	<p>Ce qui a été à l’origine de l’engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- APSA intéressante.</li> <li>- Évasion par rapport aux soucis du quotidien.</li> <li>- Motivation par la musique.</li> <li>- Professeur intéressant.</li> <li>- Présence dans un menu du bac : motivation à faire une autre APSA du menu.</li> <li>- APSA qui a l’air ludique, référence à une autre forme de cette APSA connue.</li> <li>- Ne pas décevoir son</li> </ul>

	<p>de bloc donc je pensais que ce serait comme l'escalade normale"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "J'avais regardé vite fait sur internet et je trouvais ça marrant avec toutes les prises"</li> </ul>	<p>enseignant</p> <p>Ce qui a freiné l'engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appréhension.</li> <li>- Sentiment d'insécurité.</li> </ul>
<p>Éléments perçus comme significatifs : représentation (jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "On avait fait une super chorégraphie."</li> <li>- "On a appris plein de choses".</li> <li>- "Vu que ce prof là il demandait beaucoup de rigueur ben j'apprenais".</li> <li>- "J'avais hyper peur parce qu'on était pas tenus et parce que j'avais des problèmes de dos donc à chaque fois que je me réceptionnais j'avais mal."</li> <li>- "Je savais que j'allais être en opposition avec le prof alors que je suis pas comme ça de base, mais là je pouvais vraiment pas monter."</li> </ul>	<p>L'élément significatif pour la première situation est la production d'une représentation qualitative en danse, le sentiment de compétence lors de cette représentation.</p> <p>L'élément significatif lors de la deuxième situation est l'appréhension de la hauteur lors de l'escalade en bloc lié aussi à des problèmes de dos. La peur de décevoir son professeur en ne pratiquant pas.</p>
<p>Connaissances : référentiel (éléments de connaissance ou "types" mobilisés par l'acteur) et interprétant (validation, invalidation et/ou construction de nouveaux "types")</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Il nous faisait apprendre tous les muscles par cœur".</li> <li>- "Fallait toujours que ce soit bien dansé, que tout soit vraiment carré, coordonné, qu'il n'y ai pas de petits défauts".</li> <li>- "Il s'en fichait que ce soit pas trop imaginaire tant que c'était bien exécuté".</li> </ul>	<p>Référentiel dans la première situation : La danse est quelque chose de "gênant" car il faut transmettre des émotions.</p> <p>Construction de nouveaux types : Il faut que ce soit coordonné, c'est une activité sportive comme une autre où il faut mobiliser des connaissances.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “J’arrivais pas à monter”</li> <li>- “J’ai fait une demande pour changer de groupe”</li> <li>- “Je pensais que ce serait comme l’escalade normale”</li> <li>- “J’avais pas du tout anticipé la peur quand on est tout en haut et qu’il faut sauter.”</li> </ul>	<p>Référentiel dans la deuxième situation : L’escalade de bloc mobilise les mêmes ressources et les mêmes habiletés que l’escalade en voie.</p> <p>Construction de nouveaux types : L’escalade de bloc mobilise des ressources émotionnelles différentes puisque l’on est pas assurés. Ressources émotionnelles trop importantes pour Julia.</p>
<p>Sentiments</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “ Au début je rigolais beaucoup parce que j’étais mal à l’aise”.</li> <li>- “J’étais contente quand je voyais que je réussissais à transmettre une émotion à mes camarades.”</li> <li>- “Quand on a fait la belle chorégraphie là, c’était sur un truc triste et je me souviens que je me sentais vraiment triste en la faisant à la fin.”</li> <li>- “J’avais hyper peur parce qu’on était pas tenus”</li> <li>- “J’avais tellement peur que je grimpais presque jamais au final.”</li> <li>- “J’avais trop peur, j’arrivais pas à monter”</li> </ul>	<p>Sentiments qualifiés de “positifs” :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contentement lors de la transmission des émotions.</li> <li>- Tristesse (positif car c’était une émotion voulue).</li> <li>- Bonheur lors de la réussite de la chorégraphie finale.</li> </ul> <p>Les sentiments, notamment en danse, sont des ressources à utiliser puisque le but de cette pratique est entre autres de faire ressentir des émotions chez les spectateurs, c’est alors primordial.</p> <p>Sentiments qualifiés de “négatifs” :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Malaise.</li> <li>- Appréhension.</li> <li>- Peur.</li> </ul> <p>Le malaise en danse s’est réglé par</p>

		<p>la suite, il était une réaction à l'inconnu.</p> <p>Pour l'appréhension et la peur, ils ont conduit la pratiquante à complètement arrêter l'activité et à changer d'APSA.</p>
--	--	--

### Annexe 5

<b>Analyse des données de l'entretien de Nassim</b>		<b>Analyse</b>
Situation inductrice d'une expérience émotionnelle marquante	Situation compliquée de demi-fond au lycée. Situation réalisée avec l'ensemble de la classe, du fractionné sur une longue distance avec un court instant de repos.	Le dépassement de soi lié à l'encouragement et une entraide.
Engagement préoccupation significative, intention	<p>“puiser dans ces dernières ressources pour pouvoir réussir”</p> <p>“de la cohésion pour pouvoir réussir et tout le monde s'encourageait”</p> <p>“le fait que tout le monde t'encourage et que ça créer un peu une émulsion à travers cette situation”</p> <p>“si t'as l'encouragement de d'autres personnes bah tu peux comment dire dépasser tes limites.”</p> <p>“Je pense que c'est important en EPS d'aller atteindre ses limites, et de pousser un peu pour aller apprendre à se connaître”</p>	<p>Ce qui a été à l'origine de l'engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dépassement de ses limites autour d'un même objectif collectif</li> <li>- engagement mutuel au sein de la classe</li> <li>- encouragement collectif</li> <li>- persévérance face aux difficultés rencontrées</li> <li>- effort collectif motivé par les encouragements de tous</li> </ul>
Éléments perçus comme significatifs	<p>“on était plusieurs gars ensemble etc. on a tous éprouver de la cohésion pour pouvoir réussir et tout le monde</p>	Réussir et terminer la situation difficile de demi-fond avec l'ensemble de la classe.

<p>perceptif, mnémonique ou proprioceptif)</p>	<p>s’encourageait donc c’était vraiment quelque chose de positif”</p> <p>“j’ai aussi éprouvé des moments de stress parce que c’était beaucoup plus compliqué donc je ne sais pas si j’allais réussir.”</p> <p>“elle a été marquante pour moi parce que je pense que nous ça nous arrivait pas souvent d’être vraiment en cohésion avec tout le monde et [...] là le fait que tout le monde t’encourage et que ça créer un peu une émulsion à travers cette situation, ça m’a vraiment marqué !”</p> <p>“Dans la situation de demi-fond y a des moments où je ne savais pas si j’allais réussir, j’étais là dans ce passage un peu négatif”</p> <p>“des moments où on éprouve des moments de joie et de fierté et ça se retrouve dans la situation de demi-fond à la fin du dernier fractionné où on réussit.”</p>	
<p>Connaissances référentiel (éléments de connaissance ou “types” mobilisés par l’acteur) et interprétant (validation, invalidation et/ou construction de nouveaux “types”)</p>	<p>“C’était une situation très très compliquée où il fallait vraiment puiser dans ces dernières ressources pour pouvoir réussir”</p> <p>“tout le monde encourageait, [...] c’est peut-être grâce à ça que j’ai pu réussir cette situation”</p> <p>“elle a été marquante pour moi parce que je pense que nous ça nous arrivait</p>	<p>Référentiel : situation complexe en demi-fond de réussir et de terminer</p> <p>Construction de nouveaux types :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l’encouragement et la cohésion, avec on peut poursuivre l’effort et aller plus loin</li> <li>- nécessaire de persévérer</li> </ul>

	pas souvent d'être vraiment en cohésion avec tout le monde"	face à la difficulté pour réussir
Sentiments	<p>"j'ai éprouvé beaucoup de joie."</p> <p>"j'ai aussi éprouvé des moments de stress"</p> <p>"on éprouve des moments de joie et de fierté"</p>	<p>Ambivalence de sentiments : sentiment de stress durant la situation pour ensuite éprouver des sentiments de joie et de fierté une fois réussie.</p> <p>Ces sentiments sont encore plus forts et communicatifs puisqu'ils sont partagés avec l'ensemble de la classe.</p>

#### Annexe 6

<b>Analyse des données de l'entretien de Taïna</b>		Analyse
Situation inductrice d'une expérience émotionnelle marquante	Situation d'abandon en kayak en mer.	Mise en difficulté dans un environnement inconnu.
Engagement : préoccupation significative, intention	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "kayak en mer parce qu'à Sanary on est juste à côté de la mer du coup, donc dans l'idée je me suis dit trop bien je baigne un peu dans ça depuis que je suis petite avec mon père je vais être forte pour une fois"</li> <li>- "Ils ont fait des groupes de kayak tirés au sort, et je me suis retrouvée genre avec les pires des deux classes confondues, donc déjà je savais que je</li> </ul>	<p>Ce qui a été à l'origine de l'engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taïna pensait qu'elle était plus compétente que dans les autres sports.</li> <li>- Découvrir de nouveaux paysages.</li> <li>- Activité qui sort du commun.</li> </ul> <p>Ce qui aurait pu la désengager :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport au corps : devoir se</li> </ul>

	<p>passerais pas un bon moment”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “On avait un plan et tout et fallait qu’on suive un parcours balisé”</li> <li>- “Les autres mecs de mon groupe ont voulu sortir du parcours pour aller voir une espèce de grotte, je me suis sentie un peu obligée de les suivre, je sais toujours pas pourquoi j’ai fait ça d’ailleurs”</li> </ul>	<p>mettre en combinaison.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupes tirés au sort, se retrouve avec des élèves qualifiés comme “malveillants”.</li> </ul> <p>Ce qui l’a conduit à suivre cette situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effet de groupe.</li> <li>- Sentiment d’appartenance.</li> </ul>
<p>Éléments perçus comme significatifs : représentation (jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ils ont fait des groupes de kayak tirés au sort, et je me suis retrouvée genre avec les pires des deux classes confondues”</li> <li>- “Ils sont partis hyper vite et ils m’avaient piqué une pagaie. Du coup ben le résultat c’est que je me suis retrouvée toute seule”</li> <li>- “Je me suis dépassée et j’ai réussi à rejoindre le parcours toute seule”</li> </ul>	<p>L’élément significatif est l’abandon de ses camarades lors d’une sortie en kayak. Elle a été obligée de se débrouiller seule pour retrouver le parcours et le reste de son groupe.</p>
<p>Connaissances : référentiel (éléments de connaissance ou “types” mobilisés par l’acteur) et interprétant (validation, invalidation et/ou construction de nouveaux “types”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Je baigne un peu dans ça depuis que je suis petite avec mon père je vais être forte pour une fois”</li> <li>- “ J’avais réussi à rejoindre le parcours toute seule j’étais contente car je m’en pensais pas capable”</li> <li>- “surtout qu’à l’époque je</li> </ul>	<p>Référentiel : Dans un premier temps ça a été de penser qu’elle était compétente, elle s’est rapidement rendu compte que ce n’était pas le cas ce qui a pu lui faire perdre confiance en elle sur cette activité. Elle pensait alors qu’elle n’était pas capable de se débrouiller seule en kayak. Absence de référentiel</p>

	<p>suivais le groupe sans trop me poser de questions sur ce que je fais et comment je dois pagayer”</p> <p>- “Du coup oui comme je voulais rentrer vite je faisais bien attention à placer ma pagaie en perpendiculaire de l’eau et à faire mes mouvements en rythme pour garder de la vitesse.”</p>	<p>technique.</p> <p>Construction de nouveaux types après cette situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je ne suis pas si compétente que je le pensais</li> <li>- Je suis capable de me débrouiller seule (reprise de confiance) en mobilisant des connaissances intériorisées (par exemple, le fait que pousser avec la pagaie perpendiculaire à l’eau augmentait la force de propulsion, ou encore que faire des mouvements en rythme permettait de prendre en vitesse et surtout de la conserver.)</li> </ul>
<p>Sentiments</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Déjà j’ai eu hyper peur hein je vais pas mentir, parce que j’étais pas hyper à l’aise en kayak du coup je me suis dit ça y est je suis toute seule je sais même pas où je suis personne va me retrouver.”</li> <li>- “J’ai eu honte aussi un peu, parce que je m’étais fait avoir”</li> <li>- “J’étais en colère un peu. Parce que je pensais pas me sentir autant en danger au collège, j’ai toujours pensé que les profs</li> </ul>	<p>Sentiments qualifiés de “positifs” :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fierté.</li> <li>- Contentement.</li> <li>- Apaisement.</li> </ul> <p>Ces sentiments sont arrivés parce que suite à l’abandon elle s’est dépassée et a réussi à se débrouiller seule alors qu’elle ne s’en sentait pas capable. Ces sentiments lui ont permis de se réinvestir par la suite dans l’activité.</p>

	<p>nous protégeaient un peu et là je me sentais pas protégé du tout”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “J’avais réussi à rejoindre le parcours toute seule j’étais contente car je m’en pensais pas capable”</li> <li>- “Du coup même si j’avais honte de ce qui venait de se passer j’étais fière d’avoir réussi”</li> <li>- “C’est en me concentrant sur ce rythme-là que j’ai moins stressé et que je pense j’ai dû rentrer plus vite”</li> </ul>	<p>Sentiments qualifiés de “négatifs” :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur.</li> <li>- Honte.</li> <li>- Colère.</li> <li>- Stress.</li> </ul> <p>Ces sentiments sont intervenus suite à l’abandon de son groupe. Ils l’ont fait se sentir en insécurité et auraient pu compromettre son envie et sa capacité à repratiquer du kayak. Néanmoins, ils l’ont conduit à se dépasser et à remobiliser des connaissances pour progresser.</p>
--	--	---

Annexe 7

Prénom de l’élève	Sexe	Expérience positive	Catégorisation	Emotion	Expérience négative	Catégorisation	Emotion
Noah	M	“Quand j’ai fait le sport avec le gros ballon pour la première fois”	Découverte d’une nouvelle Apsa	Curiosité	“Je me suis cassé le doigt en EPS”	Blessure	Tristesse / Regret
Lucas	M	“On a fait du Rugby sur la plage, je connaissais pas”	Découverte d’une nouvelle APSA	Surpris	“On devait faire du sport mais on a imité des animaux”	Vision erronée du sport	Embarras, honte
Tino	M	“Quand je fais du foot en salle à l’AS”	APSA appréciée	Joie	“Quand je me suis cassé le bras y a 1 mois”	Blessure	Tristesse / Regret

Enzo	M	“Quand j’ai marqué un but au foot”	Victoire/exploitation sportive	Fierté	“Quand on devait passer devant tout le monde en danse”	Appréhension	Gêne / Peur
Aisha	F	“Les compétitions interécoles à La Baule d’Athlétisme”	Compétition	Joie / Envie	“Quand la personne avec qui j’étais en char à voile faisait n’importe quoi et nous a fait chavirer”	Appréhension	Colère / Déception
Calie	F	“La danse en primaire”	APSA appréciée	Envie / Joie	“Quand je me suis retournée en char à voile”.	Appréhension	Peur
Tess	F	“Quand on faisait du sport avec l’IME”	Partage/communauté	Envie	“Quand je me suis tordu la cheville”	Blessure	Tristesse / Regret
Alexis	M	“Quand à cause du covid on faisait des balades en bord de plage”	Découverte d’une nouvelle APSA	Curiosité	“Quand on faisait du char à voile et qu’on nous a à moitié forcé à rentrer à la nage”	Appréhension	Déception / Gêne
Chloé	F	“Quand on a fait une séquence de vélo”	APSA appréciée	Joie	“Quand on faisait de la voile”	Appréhension	Peur
Zoé	F	“Quand j’ai appris qu’on allait faire des concours avec la danse”	Compétition	Surpris / Joie	“Quand on m’est rentré dedans en char à voile”.	Appréhension	Colère / Peur

Maimouna	F	“Quand on a gagné le tournoi inter-écoles”	Exploit/Victoire / Compétition	Fierté / Joie	“Quand on faisait de la randonnée”	APSA non appréciée	Dégoût
Roxane	F	“Quand j’ai réussi mon premier salto avec une parade”	Victoire/exploit sportif	Fierté / Surpris	“Je me suis pris le pied dans le tremplin à la gym”	Blessure	Tristesse / Déception
Titouan	M	“Quand on a gagné le tournoi en volley”	Victoire/exploit sportif	Fierté	“Au début en badminton j’arrivais pas du tout à jouer”	Échec / Difficulté	Tristesse / Honte
Lloyd	M	“Quand j’ai réussi à mettre un panier du milieu du terrain”	Victoire/exploit sportif	Fierté / Surpris	“Quand mon prof est mort”	Décès	Tristesse
Mathieu	M	“Quand on faisait du volley sur la plage”	Découverte d’une nouvelle Apsa	Joie / Curiosité	“Quand on a fait du foot américain je me prenais trop de coups”	Appréhension / Difficulté	Peur / Déception
Louis	M	“Quand j’ai aidé mon ami à terminer son enchainement en gym”	Partage/Entr'aide	Admiration / Fierté	“Quand j’ai vomie parce que j’ai trop couru en demi-fond”	Difficulté	Gêne / embarras
Raphaëlle	F	Mon meilleur moment c’est quand on est parties en compétition	Compétition	Joie	Quand je me suis fait marcher sur le pied et tordu la cheville	Blessure	Tristesse / Déception

		interdépartementales en volley					
Pauline	F	“Quand on faisait des sports sur la plage”	Découverte d'une nouvelle Apsa	Curiosité	“Quand on nous a demandé de monter en haut du mur en escalade alors que j'ai le vertige”	Appréhension	Peur
Ylan	M	“Quand j'ai réussi mon enchainement en gym”	Victoire/exploit sportif	Fierté	“Quand on nous a laissé au milieu de la mer en voile”.	Appréhension	Peur
Toni	M	“Quand on a testé des grandes chutes en escalade”	Découverte d'une nouvelle situation	Curiosité / Surpris	“Quand je me suis cassé l'arcade en basket”	Blessure	Tristesse / Déception
Meven	M	“Mon meilleur moment c'est quand j'ai battu Manoë en demi-fond”	Victoire/exploit sportif	Fierté	“Quand on m'a obligé à faire de la voile”	APSA non appréciée	Déception
Manoë	M	“J'ai pas d'idée de meilleur moment”	Sans avis		“Quand je me suis cassé la cheville”	Blessure	Tristesse / Déception
Océane	F	“Quand j'ai fait du ping-pong dans le même groupe que mes amies”	Partage/communauté	Envie / Joie	“Je me suis cassé une dent au saut de cheval”	Blessure	Tristesse / Déception

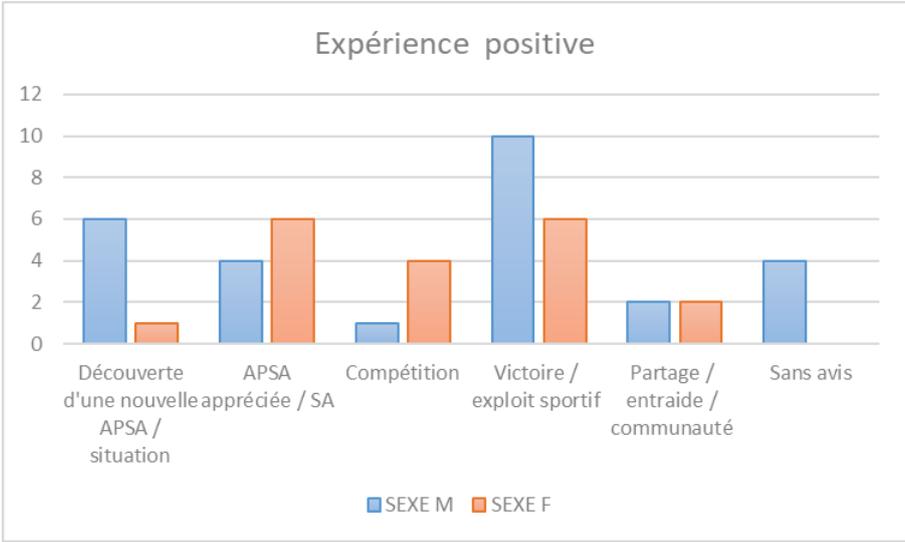
Léa	F	“J’ai aimé faire de la gym”	APSA appréciée	Joie	“Je sais pas”	Sans avis	
Yanis	M	“Quand on faisait du basket”	APSA appréciée	Joie	“Quand on devait passer devant les autres en danse”	Appréhension	Peur / Embarras
Agathe	F	“Quand on faisait le jeu Mario en demi-fond”	Situation d’apprentissage appréciée	Joie	“Quand on devait faire des tours de terrain sous la pluie”	APSA non appréciée	Déception / Dégoût
Lisa	F	“Quand on a bien réussi la chorégraphie en danse et qu’on a eu une bonne note”.	Exploit sportif/ Partage	Fierté / Admirati on	“Quand on faisait de la course et qu’il pleuvait énormément et qu’il nous faisait courir quand même”	APSA non appréciée	Déception / Dégoût
Quentin	M	“Quand on a fait du vélo en sixième”	Découverte d’une nouvelle Apsa	Curiosité	“Quand je me suis perdu en course d’orientation”	Appréhension	Peur
Liam	M	“Je sais pas”	Sans avis		“Quand on devait faire de la danse”	APSA non appréciée	Peur / Déception
Francisco	M	“Quand grâce à ce que j’avais vu en EPS j’ai réussi à sauter une ceinture dans mon club de karaté”	Victoire/exploit sportif	Fierté	“Quand j’ai fait du foot dans mon école au Portugal, je me suis cassé le pied”.	Blessure	Tristesse / Déception
Loïs	M	“Quand je suis	Victoire/exploit sportif	Admirati	“Quand je me	Échec	Tristesse /

		arrivé premier au cross”	oît sportif	on / Fierté	suis renversé en voile”	Difficulté	Déception
Mathys	M	“Quand on fait la situation de concours en escalade”	Compétition	Joie	“Quand je me suis cassé les dents sur le goudron”	Blessure	Tristesse / Déception
Jules	M	“Quand on a gagné la médaille en AS”	Victoire/expl oît sportif	Fierté	“Quand on a fait de la danse”	APSA non appréciée	Déception
Noam	M	“Je sais pas”	Sans avis		“Ben tout le temps j’aime pas le sport”	APSA non appréciée	Regret / Déception
François	M	“Quand j’ai fait une blague aux garçons avec la musique du numéro de gym”	Partage/com munauté	Envie / Joie	“L’endurance l’année dernière, c’était trop fatigant”	APSA non appréciée / Difficulté	Dégoût
Aliya	F	“Quand on a fait une randonnée sous la neige”	APSA appréciée	Curiosité	“La voile”	APSA non appréciée	Déception
Dorian	M	“Quand on faisait du badminton”	APSA appréciée	Joie	“Quand on nous a obligé à faire de la gym”	APSA non appréciée	Embarras / Déception
Luna	F	“Quand on a présenté l’enchaînement de gym”	Exploit sportif	Admirati on	“La voile aussi”	APSA non appréciée	Déception
Louane	F	“Quand j’ai gagné	Victoire/expl	Fierté	“Quand je me	Blessure	Tristesse /

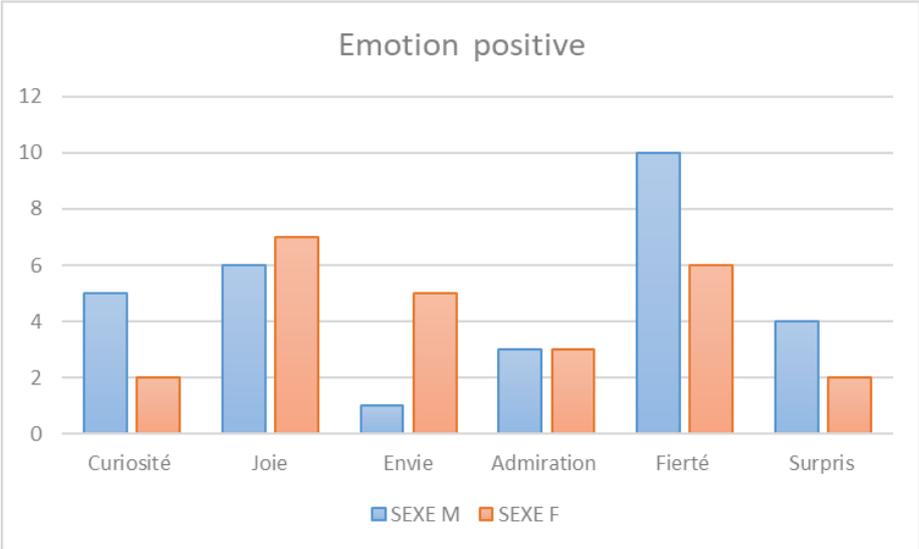
		le concours de gym”	oit sportif		suis cassé l’orteil en escalade”		Déception
Raphaël	M	“J’en ai pas”	Sans avis		“Le sport en général mais surtout la gym”	APSA non appréciée	Déception
Khais	M	“Quand j’ai essayé le salto en gym”	Exploit sportif	Admirati on / Surpris	“Quand je me suis cassé le poignet au foot”	Blessure	Tristesse / Déception
Cheikh	M	“Quand on a battu toutes les autres équipes au foot en sixième”	Victoire/exploit sportif	Fierté	“Quand on a dû faire des groupes en basket alors qu’on s’appréciait pas”	Constitution groupe	Embarras
Trystan	M	“Le jeu Mario en demi-fond”	Situation d’apprentissage appréciée	Joie	“La voile parce qu’ils nous faisaient trop peur”	APSA non appréciée / Appréhension	Peur
Louane	F	“Quand on a passé la figure super dure en acro”	Exploit sportif Partage	Envie / Fierté	“Quand j’ai pas pu faire la compétition de gym parce que je m’étais blessée”	Blessure	Tristesse / Déception
Elina	F	“Le basket”	APSA appréciée	Joie	“La danse quand on a dû se faire regarder par les autres”	Appréhension	Embarras / Gêne
Lily	F	“Quand j’ai battu les garçons au foot en AS”	Victoire/exploit sportif	Fierté / Admirati on	“La voile quand on a dû se débrouiller tout	APSA non appréciée/ Difficulté	Peur / Déception

					seul''		
--	--	--	--	--	--------	--	--

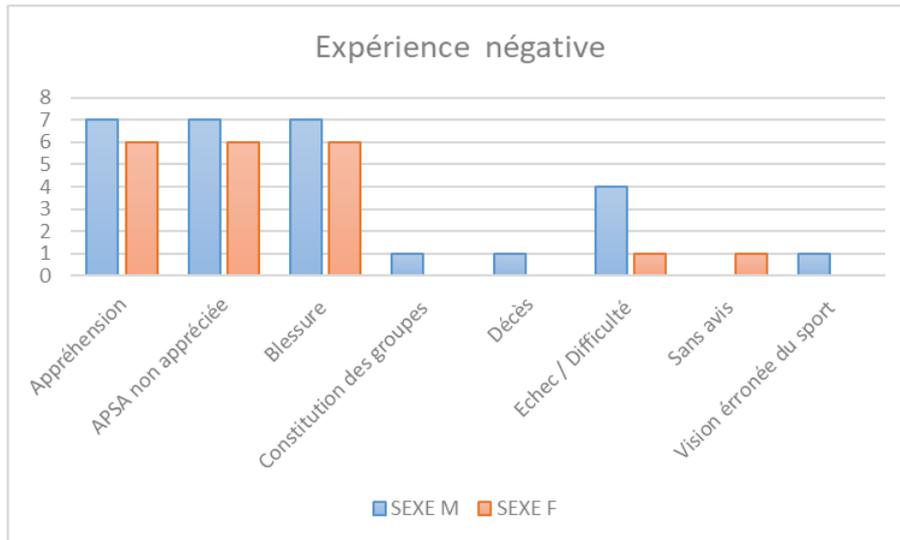
Annexe 8



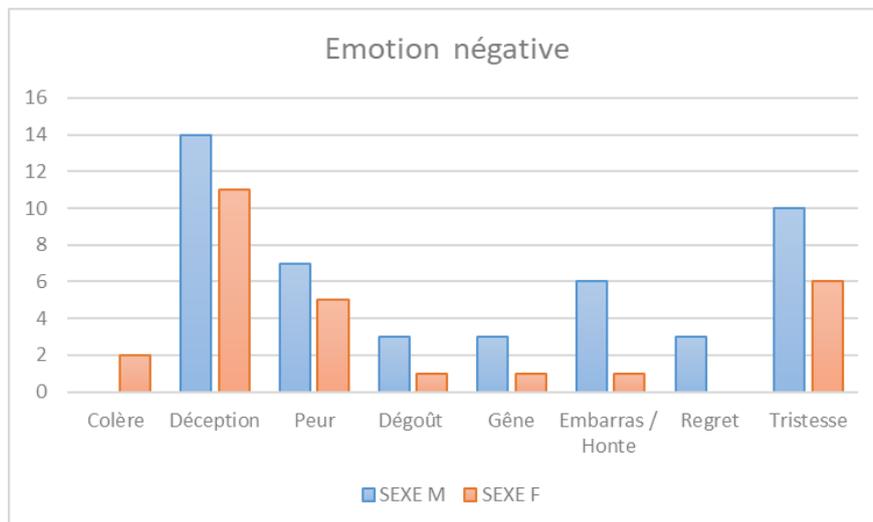
Annexe 9



Annexe 10



Annexe 11



**Résumé :**

L'objet d'étude de ce mémoire est de s'intéresser à une expérience marquante qu'un élève a vécu durant son parcours scolaire en EPS. Le but étant d'analyser le lien entre les expériences émotionnellement marquantes avec la motivation de l'élève et son apprentissage. Cette étude s'appuie sur le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006), plus précisément celui de l'action située évoquée par Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux (2006). De ce fait, des entretiens rétrospectifs sont recueillis puis analysés sur le cours d'expérience de l'élève, lors d'une situation vécue qui l'a marquée (positivement ou négativement). Cette dernière a permis de montrer l'impact des expériences marquantes sur la motivation et sur les apprentissages des élèves. Impliquer les élèves dans le cours des événements et les aider à comprendre le sens de leurs actions favorise leur apprentissage. En revanche, le manque de sens inhibe le processus d'apprentissage, ce qui peut conduire les élèves à abandonner la pratique du sport.

Mots clés : Éducation Physique et Sportive ; Expérience marquante ; Apprentissage ; Motivation ; Émotion ; Cours d'expérience.

**Summary :**

The purpose of this dissertation is to examine a significant experience that a student has had during their school career in PE. The goal is to analyze between emotionally salient experiences with the student's motivation and learning process. This study is based on the theoretical framework of the course of action (Theureau, 2006), focusing on situated action studied by Saury, Ria, Sève and Gal-Petitfaux (2006). To this end, retrospective interviews are collected based on the student's experience of a situation that has marked them, either positively or negatively. The results are then analyzed. These results highlight that students' lived experiences do have an impact on their motivation and learning curve. Involving the students in the current course of events and helping them getting the meaning of their actions supports their learning process. On the other hand, lack of meaning inhibits the learning process, which can eventually leads students to drop out of sport practices.

Key words : Physical Education ; Outstanding Experience ; Learning ; Motivation ; Emotion ; Course of Experience.