



HAL
open science

Motiver et engager les élèves en EPS en identifiant leurs besoins psychologiques prioritaires et en adaptant son style d'enseignement

Elisa Dias Fernandes

► To cite this version:

Elisa Dias Fernandes. Motiver et engager les élèves en EPS en identifiant leurs besoins psychologiques prioritaires et en adaptant son style d'enseignement. Education. 2023. dumas-04457836

HAL Id: dumas-04457836

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04457836>

Submitted on 14 Feb 2024

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.

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

*Motiver et engager les élèves en EPS en identifiant
leurs besoins psychologiques prioritaires et en
adaptant son style d'enseignement*

Présenté par DIAS FERNANDES Elisa

Première partie rédigée en collaboration avec PAWIK Thomas

Mémoire de M2 encadré par MALTAGLIATI Silvio

SOMMAIRE

Introduction	5
1. Etat de l'art, définition des concepts	6
1.1. Engagement des élèves	6
1.2. La motivation	7
1.2.1 La théorie de l'autodétermination (TAD)	8
1.2.1. La théorie des besoins fondamentaux (TBF)	10
1.3. Style de l'enseignant	11
1.3.1 Soutenant l'autonomie vs contrôlant	11
1.3.2 Structure vs chaos.....	12
1.3.3 Investissement personnel vs hostilité	13
1.4. Débat quant à la théorie des besoins fondamentaux	14
2. Problématique et hypothèses	16
3. Méthode	17
3.1. Participants	17
3.2. Questionnaires	17
3.2.1 Importance des besoins	18
3.2.2 Satisfaction des besoins	18
3.2.3 Engagement.....	19
3.2.4 Motivation	19
3.2.5 Style de l'enseignant	20
3.3. Autres matériels.....	21
3.4. Procédure	21

4. Résultats	24
4.1. Dans quelle mesure les élèves diffèrent-ils dans l'importance accordée à la satisfaction des 3 besoins fondamentaux ?	24
4.2. Dans quelle mesure les leçons ont-elles permis de cibler la satisfaction des besoins ?	25
4.2.1. Evolution de la perception du style motivationnel au cours des leçons	25
4.2.2. Evolution de la satisfaction des 3 besoins fondamentaux au cours des leçons ...	26
4.2.3. Evolution du style motivationnel et de la satisfaction des trois besoins en fonction des différents profils.	28
4.3. Les effets de l'étude sur les différentes motivations et l'engagement des élèves.	29
4.3.1. Quels sont les effets des leçons ciblant certains besoins sur les différentes motivations ?	29
4.3.2. Quels sont les effets des leçons ciblant certains besoins fondamentaux sur l'engagement, en fonction de l'importance accordée au besoin ?	30
5. Discussions	32
5.1. Mise en lien avec les recherches antérieures	32
5.1.1. Les besoins de compétence et de proximité sociale : des besoins plus qu'indispensables dans l'adolescence des élèves.....	32
5.1.2. Le style motivationnel adopté par l'enseignant : réellement nécessaire de changer son style afin d'engager les élèves ?	33
5.1.4. Une corrélation entre les 3 besoins.....	34
5.2. Perspectives et limites.....	35
6. Conclusion	37
7. Bibliographie	37
8. Annexes	40

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé à réaliser ce mémoire.

Dans un premier temps, je tiens à remercier mon collègue de classe Thomas PAWIK, pour avoir collaboré avec moi sur la première partie de ce mémoire. Et à sa maman pour l'impression des questionnaires.

Je voudrais dans un second temps remercier mon tuteur de mémoire Silvio MALTAGLIATI, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à ma réflexion.

Ensuite, je tiens à adresser un grand merci à Sophie PELLEGRIN, professeure d'EPS au sein du Collège Pré-Bénit (Isère) et tuteure de mon stage, pour sa patience en nous laissant, Thomas et moi, distribuer les questionnaires à la fin de chaque cours, et pour la confiance qu'elle a pu nous donner en nous laissant mener les leçons. Merci aussi à l'équipe EPS du collège pré-bénit pour nous avoir aiguillé sur notre sujet de mémoire.

Enfin, je tiens à adresser mes remerciements aux 103 collégiens pour avoir pris le temps de répondre à tous ces questionnaires.

Introduction

En tant que futurs professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS), nous savons à quel point cette discipline est importante, et ce pour plusieurs raisons. Notamment par rapport aux bienfaits que la pratique physique apporte aux élèves, du point de vue de leur santé et surtout de leur épanouissement personnel. Nous avons donc à cœur de transmettre aux élèves le goût pour l'activité physique dès le plus jeune âge. Pour atteindre cet objectif, il est notamment primordial que l'élève s'engage dans les leçons d'EPS afin qu'il puisse apprendre et s'épanouir. Cependant, dans les faits, nous disposons de moyens insuffisants en EPS, le manque d'équipements ou encore le manque d'heures d'EPS dans les emplois du temps des élèves (2h en lycée, 3h au collège, 4h pour les 6^e) amènent à penser qu'il s'avère compliqué de motiver les élèves à plus long terme. Il faudra donc engager les élèves à plus court terme afin qu'ils entretiennent un rapport positif avec l'EPS et la pratique physique. De plus, de nombreux travaux scientifiques suggèrent que plus l'élève sera motivé intrinsèquement (éprouve du plaisir et trouve du sens à ce qu'il fait), plus il fera d'effort et persévéra dans l'activité. C'est pourquoi l'enseignant a un rôle à jouer : son style d'enseignement pourrait être un des leviers qui conduirait à un engagement durable de l'élève. Ainsi, on peut se demander comment l'enseignant peut-il modifier son style pédagogique afin de favoriser une motivation intrinsèque des élèves, et ainsi leur permettre de s'engager dans leur pratique ?

Pour répondre à cette question, nous identifierons tout d'abord ce qu'est l'engagement et la motivation à travers la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2002). Cette théorie est une théorie de la motivation humaine qui soutient l'idée selon laquelle la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux et universellement partagés peut renforcer la motivation intrinsèque des élèves : le besoin d'autonomie – se sentir volontaire et responsable de son comportement ; le besoin de compétence - se sentir efficace pour obtenir les résultats souhaités ; et le besoin de proximité sociale - se sentir bien compris par les autres. Cependant, parmi les hétérogénéités qui caractérisent les élèves d'une classe, la diversité motivationnelle des élèves est rarement prise en considération. À partir de travaux récents, nous pouvons nous demander si tous les élèves accordent la même importance à chacun de ces trois besoins fondamentaux. En retour, un style motivationnel ciblant l'un de ces besoins est-il plus favorable aux élèves accordant une importance particulière à ce but, notamment en suscitant des motivations plus intrinsèques et en promouvant leur engagement en classe ? C'est la question que nous allons essayer de répondre dans ce mémoire.

1. Etat de l'art, définition des concepts

1.1. Engagement des élèves

Le concept d'engagement est un concept multidimensionnel utilisé pour expliquer les comportements des élèves dans les salles de classe. Cependant, la recherche utilisant ce concept dans le domaine de l'EPS a été particulièrement inégale (Peter A. Hastie, Andy Stringfellow, Jerraco L. Johnson, Cory E. Dixon, Nikki Hollett & Kurt Ward, 2022). En effet, si nous demandons à différents enseignants une définition précise de l'engagement, il y aurait une variabilité de réponses. C'est pourquoi, nous allons définir l'engagement en contexte scolaire, comme l'investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Plus précisément en EPS, il correspond à la qualité de l'investissement des élèves dans les activités sportives, c'est-à-dire la mobilisation de ressources liées aux personnes, buts, valeurs et lieux qui sont reliés à ces activités sportives (Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009). Nous pouvons décliner ce concept d'engagement en trois composantes distinctes mais fortement inter-corrélées impliquant une dimension comportementale, cognitive et émotionnelle (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) :

- L'engagement comportemental correspond par exemple à l'investissement en termes d'effort, de concentration et d'attention.
- L'engagement émotionnel correspond par exemple aux émotions ressenties, qui peuvent être facilitatrices comme l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme, ou encore à l'absence d'émotions associées à l'abandon de la tâche telles que le désarroi, la colère, l'anxiété, la peur ou la frustration.
- L'engagement cognitif correspond par exemple à l'investissement en termes de stratégies d'apprentissage élaborées, ou de traitement de l'information.

Reeve et Tseng ont proposé (2011) une quatrième composante de l'engagement, un concept qu'ils ont qualifié d'«engagement agentique». En effet, certains élèves s'impliquent dans la leçon en contribuant à son évolution et à son enrichissement. Plus précisément, les actions des élèves qui indiquent un engagement agentique comprennent l'expression de leurs préférences, le fait de poser des questions, le fait de dire à l'enseignant ce qu'il aime, ce dont il a besoin et ce qu'il veut. En d'autres termes, l'élève cherche à enrichir les activités d'apprentissage plutôt qu'à les subir.

Ainsi, l'engagement joue un rôle primordial dans l'apprentissage. En effet, afin que tous les élèves apprennent, il faut tout d'abord que ceux-ci pratiquent et s'engagent dans les situations proposées. Il faut d'abord faire des pratiquants pour ensuite faire des apprenants (Ubaldi, 2006). Néanmoins, le manque d'engagement en cours d'EPS est un des problèmes majeurs à résoudre en tant que professeur d'EPS afin que les élèves apprennent. Dès lors, il convient à présent de s'interroger sur les raisons qui poussent un élève à s'engager ou non dans les différentes séances.

1.2. La motivation

La motivation et l'engagement sont des concepts très proches, parfois même confondus. La motivation renvoie à l'ensemble des forces internes et externes qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but (Deci, 1992). En effet, certains auteurs comme Reeve (2012, p. 151) considèrent «la motivation comme un processus psychologique, neural et biologique non observable, privé qui sert d'antécédent causal au comportement publiquement observable qu'est l'engagement». On peut donc dire que «l'engagement serait la manifestation externe et visible de la motivation, qui en constituerait la source ou la toile de fond» (Boulley-Escriva, Tessier & Sarrazin, 2020).

D'un point de vue scientifique, la motivation est un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant :

- Le déclenchement (le choix de commencer ou non une activité),
- La direction (le choix fait par l'élève ou un sportif de s'investir dans une activité en particulier, dans une tâche motrice particulière, dans le choix d'une information particulière),
- L'intensité (la quantité de ressources (cognitives, affectives, physiques) alloués par l'élève ou le sportif à la réalisation de la tâche),
- Et la persistance du comportement (la tendance à continuer ou à s'acharner dans une direction donnée pendant une période de temps assez longue) (Vallerand & Thill, 1993, p.18).

Ainsi, grâce à cette définition, nous pouvons admettre que la motivation sous-tend la mobilisation de ressources cognitives, affectives, physiques qui est une caractéristique de l'engagement.

1.2.1 La théorie de l'autodétermination (TAD)

L'une des théories les plus fréquemment utilisées pour expliquer la motivation et l'engagement des élèves est la théorie de l'autodétermination (Edward Deci & Richard Ryan, 2000). À l'inverse d'autres théories motivationnelles qui considèrent que «la quantité» de motivation constitue le principal déterminant de l'action (e.g., théorie socio-cognitive de Bandura, 1986), la théorie de l'autodétermination propose une approche plus qualitative, reconnaissant l'existence de différents types de motivation dont les conséquences affectives, cognitives ou comportementales ne sont pas équivalentes. Organisées sur un continuum d'autodétermination, on relève plusieurs types de motivations :

La motivation intrinsèque : l'individu s'engage de manière volontaire et spontanée dans une activité, sans attendre aucune récompense, pour le seul intérêt qu'il y trouve, le plaisir et la satisfaction qu'elle lui procure. Elle est donc totalement autodéterminée et considérée comme la forme de motivation la plus autodéterminée.

La motivation extrinsèque : le comportement de l'individu n'est pas exactement réalisé pour lui-même, pour le plaisir qui lui est associé. Le comportement est réalisé dans l'intention d'obtenir une conséquence qui n'est pas liée à l'action elle-même. Cette motivation renvoie à quatre formes de régulation :

- La motivation à régulation externe : c'est la forme la moins autodéterminée de motivation extrinsèque. Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées comme avoir une bonne note, une récompense, par les parents ou le professeur. L'individu cherche à obtenir une récompense ou à éviter une punition. Il s'agit d'une forme contrôlée ou contrainte de motivation, dans la mesure où le lieu perçu de causalité est extérieur à l'individu. Ce type de motivation ne permet pas un maintien durable du comportement dès que les sources de contrôle extérieures ne sont plus présentes.

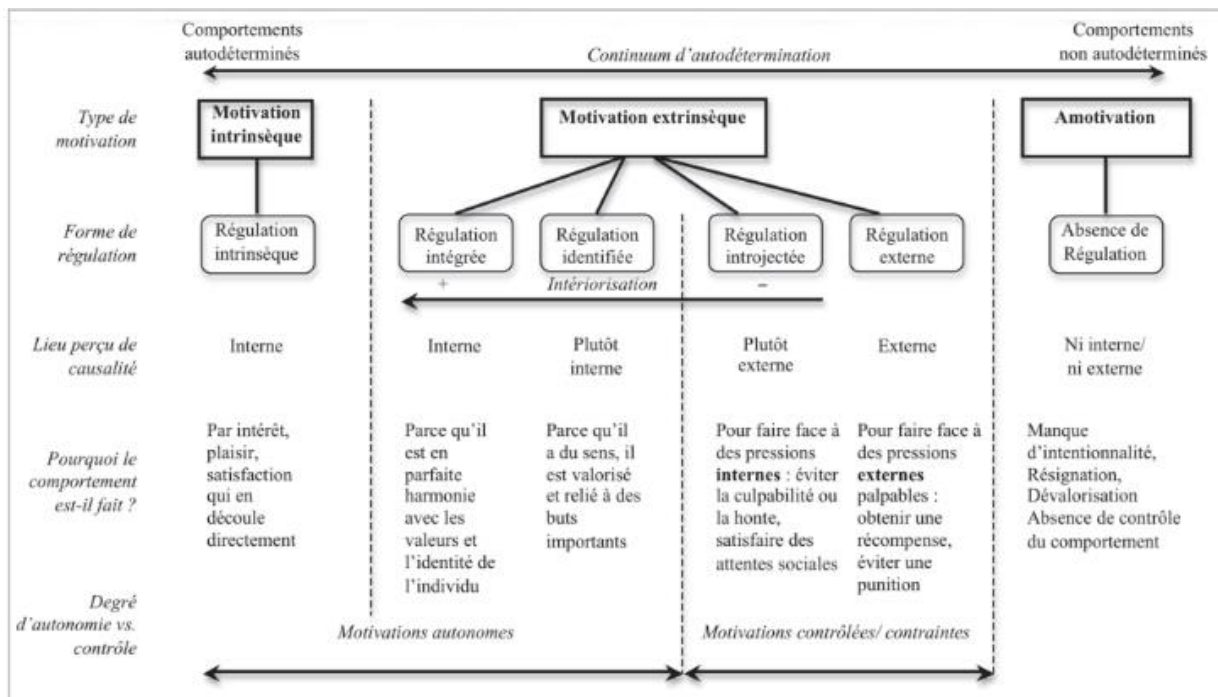
- La motivation à régulation introjectée : l'individu commence à intérioriser les contraintes externes en se culpabilisant notamment. L'action n'est pas encore librement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable. Dans la plupart des cas, les comportements sont accomplis soit pour éviter un sentiment de culpabilité ou de honte, soit pour valoriser son ego. En d'autres termes, ce type de régulation est basé sur l'estime de soi contingente (i.e., l'individu subordonne son sentiment de valeur individuelle à l'atteinte de certains standards) et l'implication de l'ego (i.e., il se base sur la comparaison sociale pour juger de sa valeur).
- La motivation à régulation intégrée : constitue la forme la plus complète d'intériorisation d'une motivation extrinsèque, dans la mesure où elle implique non seulement une identification de l'importance du comportement mais également une intégration au système de valeurs et à l'identité même de l'individu. Il fait car il considère que cela correspond à ses valeurs. L'activité est cohérente avec le concept de soi de la personne, qui peut alors s'approprier l'action et trouver des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action.
- La motivation à régulation identifiée : L'individu comprend à présent que les facteurs externes qui régissent son comportement peuvent avoir des conséquences importantes pour lui et il accepte alors de les faire siens. L'individu pratique car il considère que c'est important pour lui. Malgré que l'activité soit au final réalisée à des fins externes, elle devient valorisée et importante pour l'individu car il s'identifie à cette activité. Dans la mesure où le comportement est davantage accepté par l'individu et émane de lui-même, il devrait mieux se maintenir dans le temps et être associé à un engagement plus élevé.

L'a-motivation : correspond à l'absence totale de motivation pour diverses raisons ou l'élève s'engage dans une tâche sans savoir pourquoi et sans comprendre quoi retirer de cette activité. Il ne trouve pas de sens, ni de plaisir / intérêt.

La distinction classique motivation intrinsèque vs extrinsèque a progressivement laissé la place à l'opposition motivations « autonomes » (i.e., motivation résultant de pressions internes : motivation intrinsèque, intégrée et identifiée) versus « contraintes » (i.e., motivation résultant de pressions externes : motivation introjectée et externe). (cf Figure 1)

Dans ce cadre, une forte motivation régulée par des facteurs contraignants s'avère beaucoup moins bénéfique qu'une forte motivation autonome, en termes de qualité de l'implication, de rendement ou de bien-être.

Figure 1 - Caractéristiques principales des différents types de motivations d'après la Théorie de l'intégration organismique (Sarrazin et al, 2011).



1.2.1. La théorie des besoins fondamentaux (TBF)

Selon la TAD, chaque être humain possède trois besoins psychologiques fondamentaux à la base de sa motivation et son bien-être. En effet, si ces trois besoins sont satisfaits, l'être humain a ainsi tendance à poursuivre une motivation autodéterminée, et ainsi ressentir du plaisir et éprouver du bien-être. En revanche, la menace (ou frustration) de ces trois besoins fondamentaux génère des motivations moins autodéterminées et entraîne des conséquences négatives sur l'engagement et le bien-être des individus. Le premier besoin est le besoin d'autonomie, il correspond au besoin de chaque être humain de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions. Le second besoin est le besoin de compétence, il correspond au besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches de différents niveaux de difficulté quel que soit le domaine. Pour finir, le troisième besoin est le besoin de proximité sociale, il correspond au besoin de se sentir connecté, intégré et supporté par d'autres personnes ou ses pairs.

Dans le cadre de l'EPS, afin de favoriser la motivation et l'engagement de l'élève, il convient donc de créer et de mettre en place des situations de travail qui favorisent ces trois besoins fondamentaux. Notamment, l'enseignant d'EPS peut chercher à susciter par son activité la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale.

De nombreux travaux soulignent que lorsque les individus perçoivent que leurs besoins psychologiques sont satisfaits, une augmentation de l'estime de soi ou encore de l'engagement est constatée. Par exemple l'étude de Loren Faust, Gabriel P. Kuperminc (2019) a montré que les participants de cette étude s'engageaient plus dans des activités liées à la satisfaction des besoins psychologiques. L'enseignant a un rôle à jouer afin de satisfaire au maximum les besoins fondamentaux des élèves.

1.3. Style de l'enseignant

L'un des déterminants majeurs de la satisfaction des trois besoins fondamentaux est donc l'activité de l'enseignant. En effet, ses actions, ses comportements, ses paroles vont certainement impacter la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux, ou au contraire, vont pouvoir les menacer. Nous partons ainsi du constat que l'enseignant a nécessairement un impact sur la motivation de l'élève en milieu scolaire. Mais quels comportements spécifiques sont susceptibles de nourrir ces trois besoins fondamentaux chez les élèves ? Les termes utilisés pour dénommer les trois dimensions du style motivationnel de l'enseignant qui nourrissent ou entravent la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale sont respectivement le soutien de l'autonomie, par opposition au contrôle ; la structure par opposition au chaos et l'investissement interpersonnel par opposition à l'hostilité (Sarrazin et al., 2011 ; Tessier et Sarrazin, 2013).

1.3.1 Soutenant l'autonomie vs contrôlant

Les enseignants qui soutiennent l'autonomie sont réceptifs et empathiques, ils sont capables de reconnaître qu'une tâche peut être trop difficile ou frustrante pour les élèves. Ils prennent le temps d'écouter et de reconnaître les sentiments et les perspectives des élèves, en effet, ils leur donnent la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage. Ils soutiennent les élèves et fournissent des justifications quant à la fonction et l'intérêt d'une situation d'apprentissage ou d'une APSA, ou encore pour les restrictions qu'ils imposent. De plus, les enseignants favorisant l'autonomie offrent des choix et possibilités de

prise d'initiatives et de travail, en tenant en compte des préférences et centres d'intérêt de chacun, comme par exemple leur laisser choisir le niveau de difficulté dans une situation d'apprentissage. Pour finir, ils utilisent un langage informationnel et flexible, comme par exemple utiliser le conditionnel dans leur formule de phrase : «tu pourrais essayer la manchette pour relever ta balle, ça sera plus facile !».

En revanche, les enseignants ayant un style «contrôlant» ont tendance à prendre les choses en main, comme par exemple prendre le contrôle du matériel pédagogique. Ils utilisent des stratégies de contrôle, comme l'utilisation de directives/commandes et utilisent un langage induisant la pression ou la culpabilité : «fais une manchette, tout le monde sait le faire, ce n'est pas compliqué !». De plus, ils sont la plupart du temps «pressés», c'est-à-dire qu'ils dirigent les élèves vers la bonne réponse avant même qu'ils aient le temps de réfléchir aux options possibles. Ils décident donc de manière autoritaire sans donner d'explications sur l'utilité des situations d'apprentissages qu'ils proposent et sont le plus souvent «négatifs», ils critiquent, réprimandent les élèves pour leurs erreurs. Pour finir, ils motivent les élèves par la pression, par exemple, ils promettent aux élèves des récompenses ou alors les menacent de mettre des punitions.

1.3.2 Structure vs chaos

Un enseignant qui structure l'apprentissage des élèves pour nourrir leur sentiment de compétence communique des buts et des contenus clairs aux élèves, comme par exemple «courir le plus longtemps possible à allure de votre VMA». Il propose à ces élèves des situations adaptées aux possibilités de chacun et un guidage approprié et constructif pour les réaliser (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Plus précisément, il construit des situations ni trop faciles ni trop difficiles, avec des défis personnels à surmonter en donnant des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser, et en délivrant des feedbacks positifs comme «c'est bien, tu as essayé» afin de souligner les aspects positifs de toute tentative. Il propose donc un climat motivationnel favorable aux apprentissages des élèves.

Au contraire, un enseignant qui propose des situations inadaptées aux possibilités de chacun des élèves, et a des attentes qui ne sont pas clairement formulées, correspond à un environnement d'apprentissage chaotique. Les buts et contenus proposés aux élèves sont vagues comme par exemple «faites comme vous pouvez». De plus, l'enseignant ne guide pas réellement les élèves, il s'abstient de donner des conseils pour progresser, et délivre des retours

et feedbacks négatifs et/ou inconsistants à ces élèves. La même performance ou attitude donne lieu à des jugements très différents de la part du professeur, selon le moment.

1.3.3 Investissement personnel vs hostilité

L'investissement personnel de l'enseignant nourrit le besoin de proximité sociale. Il se traduit par le temps et l'énergie investis dans la relation avec les élèves, par les marques d'affection témoignées, ainsi que par les notes d'humour et la convivialité qui colorent le climat de la classe (Skinner & Edge, 2002). Il prend aussi du temps afin de discuter avec les élèves, et montrer qu'il croit en leur potentiel de développement et en leur réussite dans les situations proposées. En effet, il exprime son affection auprès des élèves, et de la compréhension au regard de leurs émotions. Il fait aussi preuve de respect en appelant les élèves par leur prénom, et en les réconfortant lorsqu'ils sont en contre-performance.

Par opposition, un enseignant qui fait preuve d'hostilité envers ses élèves manifeste pour la plupart du temps des comportements froids et distants, et adopte un ton sévère et monocorde. Il exprime même parfois du rejet, par exemple en blâmant sans écouter un élève qui se plaint des autres élèves qui l'empêchent de travailler. Pour conclure, un enseignant ne satisfaisant pas le besoin de proximité sociale des élèves est pour la plupart du temps indifférent à leurs problèmes.

Au total de son style motivationnel, caractérisant notamment les interactions avec les élèves, l'enseignant peut aussi viser à nourrir les trois besoins fondamentaux à travers les situations proposées par Digelidis, Byra, Mizios, Sympas & Papaioannou (2018). Par exemple, ces auteurs soulignent que l'utilisation d'une fiche d'observation entre pairs peut viser à satisfaire le besoin de proximité sociale des élèves, en développant les interactions spontanées entre élèves. Parallèlement, l'utilisation d'une fiche individuelle par l'élève peut soutenir son besoin d'autonomie en l'amenant à réguler par lui-même son activité et ses essais. Il va ainsi développer une conscience kinesthésique dans leurs performances motrices en pratiquant de manière individuelle et en vérifiant/corrigeant leurs erreurs d'eux même (Mosston et Ashworth, 2002).

Ces leviers pédagogiques sont donc un moyen pour l'enseignant, d'agir sur les besoins pédagogiques de ses élèves. En effet, c'est dès la conception de la leçon que l'enseignant va utiliser des leviers (comme la fiche d'observation) qui auront pour but de satisfaire un ou plusieurs besoins fondamentaux. Par exemple, la fiche d'observation utilisée seule a pour but

de satisfaire le besoin d'autonomie des élèves. Cependant, ces leviers doivent être pensés finement et réfléchis au préalable afin qu'ils soient efficaces.

1.4. Débat quant à la théorie des besoins fondamentaux

Si la théorie de l'autodétermination a été très fréquemment utilisée pour comprendre la motivation et l'engagement des élèves, un certain nombre de questions reste en suspens. En particulier, le caractère universel des besoins fondamentaux fait débat dans la littérature scientifique. En effet, il existe plusieurs postulats qui s'opposent sur les différences individuelles observées dans l'importance accordée à ces trois besoins et à aux conséquences de ces spécificités sur l'engagement et la motivation des individus. Nous allons comparer ces deux postulats et examiner leurs pertinences par rapport à notre sujet en nous basant sur l'article de Grendinning , Woodman, Hardy et al (2021).

Tout d'abord, selon l'hypothèse universelle, les besoins psychologiques sont universellement partagés (Deci & Ryan, 2000 Ryan & Deci, 2002) c'est-à-dire que les bénéfices de la satisfaction des trois besoins sont égaux pour tous les individus. Selon cette théorie, tous les besoins doivent être satisfaits et si un seul n'est pas satisfait, la motivation et l'engagement des individus sont diminués. Une conséquence importante de cette théorie est que la satisfaction d'un besoin n'aura pas d'effet différent chez des individus accordant une forte importance à ce besoin ou chez des individus accordant une faible importance à ce besoin. Cela signifie qu'il n'y a pas besoin de se concentrer sur la satisfaction des besoins de manière individualisée : satisfaire les trois besoins de manière simultanée chez tous les individus est considérée comme suffisant pour promouvoir une motivation autonome et un engagement soutenu.

Selon l'hypothèse « intra-individuelle », il existe, à l'inverse, une spécificité dans l'importance accordée par les individus à chacun des trois besoins. Par exemple, certains individus pourraient accorder une importance particulière au besoin d'autonomie, tandis que d'autres privilégieront le besoin de proximité sociale. En conséquence, un environnement social nourrissant plus particulièrement l'un des trois besoins aura des effets différents sur la motivation et l'engagement des individus, en fonction de l'importance accordée à chacun des besoins. Par exemple, dans le cadre de l'étude menée par Freya Glendinning, sur des grimpeurs de haut niveau, des résultats intéressants sont apparus. L'objectif de l'étude était d'observer si la satisfaction d'un besoin considéré comme prioritaire pour un participant avait plus d'effet bénéfique sur sa santé psychologique, notamment sa motivation autodéterminée et son estime

de soi. Globalement, les résultats ont montré que lorsque les grimpeurs percevaient que leurs besoins considérés comme prioritaires étaient satisfaits, ils pouvaient observer une augmentation de leur estime de soi. Cela nous amène à penser que la satisfaction du besoin prioritaire des individus pourrait avoir d'autres effets positifs sur leur santé psychologique, notamment sur l'engagement de ceux-ci.

Au regard de ces débats récents, nous nous sommes alors posé la question suivante : dans le cadre de l'EPS, tous les élèves accordent-ils la même importance à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, comme postulé par l'hypothèse universelle ? À l'inverse, existe-t-il des spécificités individuelles : certains élèves accordent-ils une importance particulière à un besoin plus qu'à un autre ? En retour, un style motivationnel ciblant plus particulièrement l'un des trois besoins a-t-il le même effet chez tous les élèves en termes de motivation et d'engagement ?

En effet, si la diversité motivationnelle des élèves est rarement considérée, on observe dans nos classes une forte hétérogénéité en termes d'âge, de sexe ou même de milieu socio-culturel. Aussi, nous pouvons nous demander si, par exemple, l'importance accordée au besoin d'autonomie est la même en fonction du niveau de maturité des élèves. De manière analogue, le besoin de proximité sociale est-il vraiment considéré comme très important par tous les adolescents, en pleine reconstruction du lien social ?

En tout état de cause, nourrir le sentiment de compétence nous semble un prérequis indispensable pour développer une motivation et un engagement minimal de la part des élèves. Par exemple, Elliot & Dweck (2017) parlent de motivation à la compétence. Pour ces auteurs, la compétence peut être définie comme «une condition ou une qualité de l'efficacité, de l'habileté, de l'autonomie, ou du succès». La compétence serait une condition, les élèves s'engageraient dans les situations à condition de se sentir compétents. Il faut donc, quoi qu'il arrive, satisfaire au maximum ce besoin de compétence lors des différentes situations pour que les élèves pratiquent. Au cours de ce travail, nous ne chercherons donc pas à manipuler expérimentalement la satisfaction du besoin de compétence des élèves.

En revanche, le besoin d'autonomie et de proximité sociale seront donc les deux besoins que nous essayerons de cibler plus spécifiquement au cours des leçons pour investiguer l'effet de leur satisfaction sur la motivation et l'engagement des élèves, en fonction de l'importance accordée à ces deux besoins.

2. Problématique et hypothèses

En résumé, nous avons vu qu'il existe trois besoins psychologiques fondamentaux à satisfaire en tant qu'enseignant d'EPS afin d'engendrer chez les élèves une motivation autonome et ainsi favoriser leur engagement. De plus, nous avons décliné plusieurs styles d'enseignement satisfaisant plus ou moins les différents besoins. Les enseignants doivent donc satisfaire ces trois besoins psychologiques fondamentaux afin d'engendrer une motivation de leurs élèves à pratiquer. Pour satisfaire ces besoins, les enseignants peuvent modifier leurs styles d'enseignement mais également utiliser différents leviers pédagogiques à l'intérieur de leurs leçons qui pourront également satisfaire les besoins des élèves. Cependant, les études précédentes, aussi intéressantes soient-elles, n'ont jamais démontré si l'importance accordée à ces trois besoins différaient entre les élèves et si la satisfaction du besoin d'autonomie et de proximité sociale peut être particulièrement bénéfique à certains élèves accordant une importance particulière à ces deux besoins. Est-il possible pour l'enseignant d'EPS de cibler la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux les plus importants aux yeux de ses élèves et si oui, est-ce que cela permet d'observer une augmentation de la motivation autonome et dans l'engagement des élèves en EPS ?

Nous soutiendrons l'hypothèse selon laquelle un enseignant d'EPS, dans la conception de ses séances et de par son style d'enseignement, est capable de satisfaire les différents besoins psychologiques fondamentaux des élèves et ainsi augmenter leur engagement en EPS afin de favoriser leurs apprentissages et le plaisir qu'ils éprouvent dans la discipline. En effet, nous pensons que plus les besoins psychologiques fondamentaux sont identifiés et plus l'enseignant va chercher à satisfaire ces besoins, et plus la motivation autonome et l'engagement des élèves vont augmenter.

Plus globalement, l'intérêt de l'étude va être de savoir si l'importance accordée à ces 3 besoins varie entre les élèves. Dans le cas où un des besoins est en effet plus important pour les élèves, l'enseignant peut donc chercher à soutenir ce besoin de manière prioritaire par rapport aux deux autres et ainsi espérer développer des motivations plus autonomes et augmenter leur engagement.

3. Méthode

3.1. Participants

Au total, 103 collégiens dont 46 filles et 57 garçons ont rempli les différents questionnaires utilisés dans le cadre de l'étude. L'âge moyen des participants est de 11,86 ans, pour des élèves ayant entre 11 et 13 ans. Les participants habitent tous dans les villes et villages à proximité du collège situé à Bourgoin-Jallieu en Isère (38). Le collège possède une population très hétérogène sur de nombreux plans, avec des élèves issus de cadre socio-culturel très hétérogènes. Les élèves de nos classes sont également très différents du point de vue de la pratique physique. En effet, certains sont très sportifs et pratiquent généralement un sport en dehors de l'école tandis que d'autres sont très sédentaires. Les participants sont essentiellement monolingues. Quatre classes dont 2 classes de cinquième et 2 classes de sixième ont participé à cette expérience, sous la responsabilité de trois enseignants.

3.2. Questionnaires

Afin de réaliser cette étude, nous avons utilisé quatre questionnaires différents (cf. annexes) que les élèves ont rempli à la fin des leçons réalisées dans le cadre de l'étude. Les élèves ont dû remplir un code d'anonymat à chaque questionnaire, ce qui nous a permis d'anonymiser les identités des élèves tout en étant capable de conserver un suivi précis et voir la progression des ressentis pour chaque élève selon les différents questionnaires des différentes leçons. Toutes les consignes étaient indiquées sur les questionnaires et les enseignants restaient présents si les élèves avaient besoin d'aide pour comprendre une question. Les questionnaires étaient remplis de manière individuelle et dans le silence afin d'empêcher au mieux que les élèves ne s'influencent et pour ainsi obtenir les réponses les plus sincères possibles.

Ce protocole expérimental s'est déroulé sur quatre leçons. La première séance était une leçon de pré-test, afin de mesurer la motivation, l'engagement des élèves avant notre expérience. Elle nous a aussi servi à distribuer un questionnaire d'identification des besoins prioritaires de chaque élève. Lors de la deuxième leçon, nous avons fait en sorte de satisfaire au maximum le besoin d'autonomie des élèves en proposant des situations leur laissant de nombreux choix. Nous avons ainsi distribué des questionnaires nous permettant de voir si les besoins ont été satisfaits, et deux questionnaires permettant respectivement de mesurer leur engagement lors de la leçon et de voir comment les élèves ont perçu le comportement de leurs enseignants. Lors de la troisième leçon, nous avons essayé de satisfaire au maximum le besoin de proximité

sociale en proposant aux élèves des situations où ils devaient travailler en groupe pour arriver à un objectif commun, et nous avons distribué les mêmes questionnaires qu'à la deuxième leçon. Pour finir, lors de la dernière leçon, nous avons fait en sorte de proposer des situations permettant de satisfaire au maximum les trois besoins. Nous avons ainsi mesuré leur engagement et leur motivation pour pouvoir comparer et voir si ces mesures ont changé au fur et à mesure de notre intervention. De plus, nous allons pouvoir analyser, après avoir identifié les besoins prioritaires des élèves lors de la leçon pré-test, s'il y a une amélioration dans leur engagement lorsque nous satisfaisons ce besoin en particulier grâce aux différents questionnaires.

3.2.1 Importance des besoins

Ce premier questionnaire, que nous avons construit à partir du questionnaire de Deci & Ryan (2000), a été réalisé à la fin de la première leçon de l'étude. Il avait pour objectif d'identifier l'importance accordée aux élèves à la satisfaction des 3 besoins psychologiques fondamentaux. Pour cela, le questionnaire comportait 10 questions réunies en trois items, 1 item correspondant à un des besoins. Trois questions portaient sur le besoin de compétence, trois autres étaient sur le besoin de proximité sociale, et quatre questions sur le besoin d'autonomie. Les élèves répondaient sur une échelle de 1 à 7 aux différentes questions en fonction de l'importance qu'ils donnaient ou non à la question. L'échelle allait de «Pas du tout important» à «Très important». Par exemple, pour le besoin d'autonomie, les élèves devaient indiquer à quel point il était important pour eux de donner leur avis sur la manière de travailler et d'apprendre. Pour le besoin de proximité sociale, les élèves devaient indiquer à quel point il était important pour eux que leur enseignant soit sympa avec eux. Pour le besoin de compétence, les élèves devaient indiquer à quel point il était important pour eux de se sentir satisfait de leur travail. Une moyenne individuelle et collective pour chacun des 3 besoins fondamentaux a été calculée à partir des réponses aux questions.

3.2.2 Satisfaction des besoins

Le deuxième questionnaire, réalisé lors des leçons 2,3 et 4, avait pour objectif de mesurer si nous avions satisfait ou non les besoins fondamentaux des élèves durant les différentes leçons. Pour se faire, les élèves répondaient à 10 questions en situant leurs réponses sur une échelle de 1 à 7 allant de «Pas du tout d'accord» à «Tout à fait d'accord». Les items pour ce questionnaire sont les mêmes qu'utilisés pour le questionnaire «Importance des

besoins». Nous avons donc mesuré si nous avons réussi à satisfaire ou non les besoins des élèves grâce aux réponses sur les différentes affirmations. En effet, un score élevé sur les affirmations telles que «j'ai pu prendre des décisions» ou «je me suis senti(e) libre» témoigne d'une satisfaction du besoin d'autonomie. Un score élevé sur les affirmations telles que «j'ai pu réussir et me sentir compétent» ou «je me suis senti(e) satisfait(e) de mon travail» témoigne d'une satisfaction du besoin de compétence. Enfin, un score élevé sur les affirmations telles que «j'ai senti(e) que mon professeur était sympa avec moi» ou «je me suis senti(e) apprécié(e) par mes professeurs» témoigne d'une satisfaction du besoin de proximité sociale. Une moyenne individuelle et collective pour la satisfaction des trois besoins a été calculé en faisant la moyenne des items correspondants à chaque besoin.

3.2.3 Engagement

Le troisième questionnaire avait pour objectif de mesurer l'engagement des élèves à la fin de chaque leçon de l'étude, ce qui nous a permis de savoir si les différentes leçons portées sur l'autonomie, la proximité sociale ou une séance plus neutre, comme la dernière séance, ont eu un impact sur l'engagement des élèves en EPS. Nous nous sommes basés pour ce questionnaire sur l'échelle de Skinner (2008). Les élèves ont dû répondre à 12 questions et ont dû placer chaque proposition sur une échelle de 1 à 7 allant de «Pas du tout d'accord» à «Tout à fait d'accord». Certaines affirmations témoignaient d'un réel engagement positif des élèves comme par exemple «j'ai écouté le plus attentivement possible». Et d'autres affirmations comme «j'ai fait semblant de travailler» témoignaient d'un non engagement si les élèves répondent «Tout à fait d'accord». Pour traiter le score, nous allons réaliser la moyenne des réponses obtenues sur toutes les affirmations pour ainsi voir si les élèves étaient engagés dans nos différentes séances. Plus la moyenne se rapprochera de 7, plus les élèves se seront engagés dans les différentes séances. Nous allons aussi comparer les engagements des tous élèves et voir s'il y a eu des séances où ils s'engageaient plus selon leur besoin préférentiel.

3.2.4 Motivation

Le quatrième questionnaire avait pour objectif de mesurer le type de motivation des élèves pendant le cycle d'EPS. L'outil utilisé a été construit à partir du questionnaire de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) et des travaux de Brunet (2015). Les participants devaient ainsi estimer à quel point les propositions reflétaient la raison pour laquelle ils étaient motivés à pratiquer durant ce cycle. Pour se faire, ils devaient placer chaque proposition sur

une échelle de 1 à 7 allant de «Pas du tout d'accord» à «Tout à fait d'accord». Nous avons mesuré les différentes motivations que les élèves pouvaient avoir lors des cours d'EPS : deux affirmations portaient sur l'amotivation, et quatre affirmations portaient respectivement sur les motivations autonome et contrainte. Par exemple, pour des motivations dites autonomes, les élèves devaient indiquer à quel point ils étaient d'accord avec l'affirmation suivante : «je fais des efforts en EPS pour la satisfaction que j'éprouve dans ce cours», ou encore «je fais des efforts en EPS parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime». Pour les motivations dites contraintes, les élèves devaient indiquer à quel point ils étaient d'accord avec l'affirmation suivante : «je fais des efforts en EPS parce que c'est une matière obligatoire, je n'ai pas le choix» ou encore «je fais des efforts en EPS parce que je n'ai pas envie de décevoir quelqu'un». Pour finir, pour l'amotivation, les élèves devaient par exemple répondre à l'affirmation suivante « pour moi ça ne vaut pas le coup de faire des efforts dans cette matière, si je le pouvais, je ne viendrais pas en cours », plus leur réponse s'approche de 7, plus les élèves témoignent d'une amotivation en EPS. Nous ferons la moyenne des réponses obtenues pour la motivation autonome, la moyenne des réponses obtenues pour la motivation contrôlée et une autre pour l'amotivation.

3.2.5 Style de l'enseignant

Nous avons construit ce questionnaire à partir de plusieurs travaux, ceux de Tessier (2016), et ceux de Black & Deci (2000). Proposé lors des leçons 2, 3 et 4, il avait pour objectif de savoir ce que les élèves ont pensé, à la fin de la leçon, des comportements de leurs enseignants à leurs égards. C'est-à-dire savoir si les enseignants, selon le style qu'ils ont adopté pour la leçon, ont satisfait ou non les besoins psychologiques fondamentaux. Afin de mesurer cela, le questionnaire comportait 12 questions réparties en trois items, portant sur la proximité sociale, l'autonomie et la compétence. Les élèves ont placé leurs réponses sur une échelle de 1 à 7 allant de «Pas du tout d'accord» à «Totalemment d'accord». Par exemple, pour un style soutenant la proximité sociale, les élèves devaient indiquer à quel point ils étaient d'accord avec l'affirmation suivante: «aujourd'hui, dans ce cours, mes professeurs d'EPS se sont intéressés à ce que je faisais». Pour un style soutenant l'autonomie des élèves, les élèves devaient indiquer à quel point ils étaient d'accord avec l'affirmation suivante : «aujourd'hui, dans ce cours, mes professeurs d'EPS m'ont donné la liberté de faire mes propres choix». Et pour finir, pour un style soutenant le sentiment de compétence, les élèves devaient indiquer à quel point ils étaient d'accord avec l'affirmation suivante : «aujourd'hui, dans ce cours, mes professeurs d'EPS

m'ont encouragé à améliorer mes compétences». Pour chaque item, nous avons réalisé la moyenne des réponses obtenus pour chaque élève.

3.3 Autres matériels

Nous avons également utilisé du matériel permettant de mesurer d'une autre façon l'engagement des élèves. En effet, nous avons utilisé une caméra afin de pouvoir visionner les comportements des élèves, et voir s'ils étaient réellement engagés dans nos situations en plus des questionnaires distribués. Nous pouvons ainsi regarder si les élèves faisaient plusieurs passages, s'ils observaient leurs camarades, s'ils étaient fatigués, s'ils étaient sur le côté à ne pas faire, s'ils posaient des questions aux professeurs ou à leurs camarades, ou encore s'ils manifestaient du plaisir, rigolaient... Nous avons également enregistré par dictaphone nos interventions et interactions avec les élèves durant les leçons pour pouvoir constater si nous avons aidé à satisfaire les besoins d'autonomie et de proximité sociale.

3.4 Procédure

L'étude s'est déroulée sur 3 à 4 semaines selon l'emploi du temps des classes et a pris place lors de quatre leçons d'EPS. Elle a été réalisée en course d'orientation pour les deux classes de 6^e et en relais-vitesse pour les deux classes de 5^e. Les leçons étaient réalisées au stade d'athlétisme de Bourgoin-Jallieu pour la vitesse-relais et au parc Rosière pour la course d'orientation. À la fin de chacune de ces leçons, les élèves ont rempli un questionnaire. Les leçon 2 et 3 avaient pour objectif de satisfaire un besoin en particulier, plus que les deux autres, et les résultats nous aideront à vérifier s'il y a un besoin prioritaire par rapport aux autres. Ainsi la première leçon a servi à mesurer leur engagement ainsi que l'importance qu'ils accordent aux différents besoins fondamentaux décrits précédemment, mais également à mesurer quel type de motivations les élèves avaient au regard de l'EPS avant nos interventions. Cette première séance était une leçon classique d'EPS, où nous n'avons pas joué sur notre style d'enseignement, et où les situations proposées ressemblaient aux situations que notre tutrice proposait avant l'étude.

La deuxième leçon contenait des situations d'apprentissage qui donnaient de nombreux choix aux élèves afin de satisfaire le plus possible le besoin d'autonomie. La situation d'apprentissage proposée en relais-vitesse pour cette leçon avait pour objectif la construction d'un repère. Cependant, le choix de l'endroit du repère au début était donné aux élèves. Ils

avaient le choix entre 4 plots de couleur différentes, et devaient par essai-erreur trouvé quel plot correspondait le plus au repère visuel du receveur. De plus, ils étaient par 4, deux binômes étant réunis ensemble, et devaient s'observer à tour de rôle pour donner des feedbacks de manière autonome. Pour se faire, les élèves possédaient un tableau avec différents critères pour les aider à observer de manière pertinente. En course d'orientation, nous proposons aux élèves 6 balises, et ils devaient construire eux-mêmes leurs itinéraires en groupe. Ils ont aussi eu le choix de la difficulté du parcours (niveau 1, niveau 2, ou niveau 3). Plus le niveau était compliqué, plus les balises étaient loin et espacées entre elles. Ils ont aussi pu faire eux-mêmes leur groupe, en étant au maximum 5 par groupe. De plus, nous avons adopté un style d'enseignement offrant le plus de choix et de liberté de travail aux élèves. Nous avons notamment régulé leur passage en relais en posant des questions aux élèves, et non seulement en leur disant directement ce qu'ils devaient faire pour progresser. En course d'orientation, nous avons questionné les élèves sur pourquoi avoir choisi cet itinéraire et avons discuté avec eux de pourquoi cela été un bon choix en fonction de la légende, toujours en les laissant répondre d'eux-mêmes et non leur donner la réponse. À la fin de cette deuxième leçon, les élèves ont les questionnaires permettant de mesurer la satisfaction des besoins, le style de l'enseignant et l'engagement des élèves pendant la leçon qu'ils venaient de vivre.

La troisième leçon contenait des situations d'apprentissage ayant pour but de satisfaire le plus possible le besoin de proximité sociale. Pour cela, nous avons proposé des situations où les élèves devaient communiquer entre eux afin d'atteindre un but commun. En relais-vitesse, les élèves ont vécu en échauffement une situation de compétition et de stratégie. Les élèves, répartis en deux équipes, ont réalisé un relais sur un tour de 20 par 10 mètres. Les élèves devaient trouver un cri de guerre pour représenter leurs équipes. Ensuite, la situation d'apprentissage avait pour objectif que les élèves soient capables de réaliser la transmission à vitesse la plus élevée possible. Par deux, le donneur devait être capable de toucher le receveur le plus tard dans la zone alors que le receveur devait essayer de ne pas se faire toucher. Cependant, le receveur ne pouvait partir que lorsque le donneur passait le repère. Tant que le receveur ne se fait pas rattraper, les élèves continuent de rapprocher leur repère. Ils construisaient donc leur repère par essai-erreur, en communiquant tous les deux en fin d'essai pour ainsi être en réussite. En ce qui concerne la course d'orientation, les élèves étaient répartis en groupes affinitaires. Les groupes possédaient un itinéraire à réaliser qui était réparti sur deux cartes (une moitié de l'itinéraire sur chaque carte). Pour réaliser l'itinéraire, ils étaient donc obligés de discuter entre eux pour se guider aux balises. En effet, sur la première carte se

trouvaient les balises 1, 3, 5, et 7, tandis que sur la deuxième carte se trouvaient les balises 2, 4, 6, et 8. Cela voulait dire que les élèves ayant la première carte devaient guider leurs camarades à la première balise de l'itinéraire. Une fois arrivés à cette balise, ils notaient sur leur feuille de route la lettre correspondante et les élèves possédant la deuxième carte prenaient le relais pour guider leurs camarades à la deuxième balise, et ainsi de suite. De plus, nous avons opté pour un style très soutenant, encourageant et portant sur l'affection et l'humour. En effet, nous leur avons fait quelques blagues, et avons toujours encouragé les élèves à faire mieux en leur disant par exemple en relais après des essais non concluants : «ce n'est pas grave, vous allez faire mieux au prochain essai après avoir réguler vos marques!». À la fin de la leçon, les élèves ont rempli les mêmes questionnaires que ceux de la leçon 2.

La quatrième leçon avait pour objectif de satisfaire le plus possible les trois besoins psychologiques fondamentaux. Pour cela, les leçons ont été construites avec des situations rassemblant la possibilité de laisser des choix, tout en permettant aux élèves d'avoir un maximum de contact avec leurs camarades et leurs professeurs. De plus, nous avons conservé un style d'enseignement à la fois très incitatif (e.g., poser des questions) et témoignant d'une certaine chaleur humaine (e.g., faire preuve d'humour) pour satisfaire au maximum leurs besoins d'autonomie et de proximité sociale. À la fin de la leçon, les élèves ont rempli un dernier questionnaire contenant les questionnaires sur la satisfaction des besoins, le style de l'enseignant, le questionnaire permettant de mesurer l'engagement des élèves ainsi que le questionnaire mesurant le type de motivation.

Ainsi, les élèves ont réalisé 4 leçons d'EPS, dont la deuxième et la troisième qui avaient comme objectif de satisfaire l'un des besoins en particulier afin d'observer à l'aide des questionnaires si satisfaire un besoin plus que les autres permettait d'augmenter ou non l'engagement des élèves. De plus, au vu de l'analyse faite de la littérature scientifique, nous avons décidé de ne pas manipuler le besoin de compétence, qui est un prérequis nécessaire pour susciter l'engagement des élèves. Le besoin d'autonomie et de proximité ont donc été les deux besoins que l'on a cherché à satisfaire plus que l'autre, selon la séance. Il fallait faire également attention à ne pas frustrer un besoin quand on voulait satisfaire l'autre, car selon notre analyse et au regard de la littérature scientifique, il faut éviter que l'un des trois besoins soit menacé/frustré, afin de ne pas provoquer un désengagement des élèves. La nuance était donc de satisfaire de manière privilégiée l'un des besoins, tout en continuant de satisfaire à minima les autres besoins.

4. Résultats

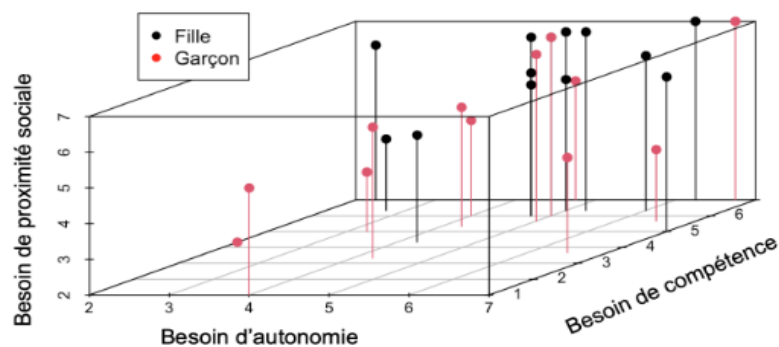
4.1. Dans quelle mesure les élèves diffèrent-ils dans l'importance accordée à la satisfaction des 3 besoins fondamentaux ?

Tableau 1 - Moyennes et écarts types des réponses au questionnaire sur l'identification du besoin prioritaire.

Identification du besoin prioritaire	AUTONOMIE	COMPÉTENCE	PROXIMITÉ SOCIALE
Moyenne tous (+/- écart type)	4,77 (+/- 1,31)	5,56 (+/- 1,38)	5,65 (+/- 1,31)
Moyenne 6 ^e (+/- écart type)	5,25 (+/- 0,78)	6 (+/- 0,78)	6,29 (+/- 0,77)
Moyenne 5 ^e (+/- écart type)	4,54 (+/- 1,47)	5,35 (+/- 1,56)	5,35 (+/- 1,42)
Moyenne Garçon (+/- écart type)	4,69 (+/- 1,40)	5 (+/- 1,71)	5,08 (+/- 1,46)
Moyenne Fille (+/- écart type)	4,83 (+/- 1,34)	6,06 (+/- 0,75)	6,22 (+/- 0,95)

Dans le tableau 1, nous retrouvons les moyennes du premier questionnaire portant sur l'importance accordée aux besoins par les élèves, ayant pour but d'identifier un potentiel besoin prioritaire. Les besoins de compétence et de proximité sociale sont plus élevés que le besoin d'autonomie, et les scores sont également plus élevés chez les 6^e que chez les 5^e ; et également plus élevés chez les filles que chez les garçons pour les trois besoins.

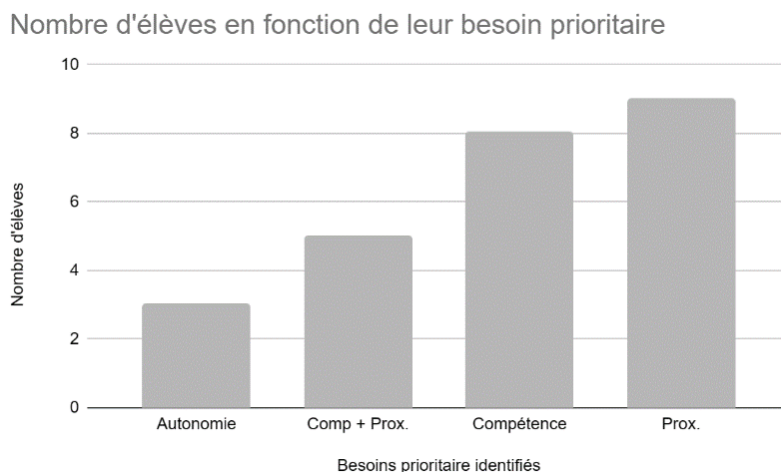
Figure 2 - Représentation visuelle du besoin prioritaire des élèves en fonction du sexe.



De plus, nous pouvons distinguer des profils différents en identifiant les besoins prioritaires des élèves. Nous avons relevé les réponses à ce questionnaire en regroupant les réponses par besoin et en faisant une moyenne pour chaque élève sur chacun de ses trois besoins. Ainsi, pour chaque élève, nous avons comparé les moyennes des trois besoins et identifié un besoin prioritaire. En effet, trois élèves ont pour besoin prioritaire le besoin

d'autonomie, huit élèves ont pour besoin prioritaire le besoin de compétence, neuf élèves ont pour besoin prioritaire le besoin de proximité sociale, et pour finir, cinq élèves accordent autant d'importance aux besoins de proximité sociale et de compétence.

Figure 3 - Graphique montrant le nombre d'élèves en fonction du besoin prioritaire



4.2. Dans quelle mesure les leçons ont-elles permis de cibler la satisfaction des besoins ?

4.2.1. Evolution de la perception du style motivationnel au cours des leçons

Tableau 2 - Moyennes et écarts types de la perception des élèves du style motivationnel de l'enseignant face à la satisfaction de leurs besoins pour chaque leçon.

	AUTONOMIE			COMPÉTENCE			PROXIMITÉ SOCIALE		
	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
Moyenne tous (+/- écart type)	4,49 (+/- 1,81)	4,39 (+/- 1,96)	5 (+/- 1,96)	5,33 (+/- 1,53)	5,45 (+/- 1,66)	5,84 (+/- 1,65)	4,51 (+/- 1,53)	5,81 (+/- 1,28)	5,11 (+/- 1,7)
Moyenne 6è (+/- écart type)	5,28 (+/- 1,96)	4,41 (+/- 1,75)	5,59 (+/- 2,10)	6,19 (+/- 0,73)	5 (+/- 1,8)	5,75 (+/- 2,07)	5,41 (+/- 1,37)	5,79 (+/- 1,14)	5,63 (+/- 1,3)
Moyenne 5è (+/- écart type)	4,12 (+/- 1,67)	4,38 (+/- 2,10)	4,72 (+/- 1,93)	4,93 (+/- 1,66)	5,67 (+/- 1,59)	5,88 (+/- 1,49)	4,09 (+/- 1,44)	5,82 (+/- 1,38)	4,87 (+/- 1,85)
Moyenne Garçon (+/- écart type)	4 (+/- 1,8)	3,46 (+/- 2,07)	4,38 (+/- 2,15)	4,625 (+/- 1,53)	5,56 (+/- 1,4)	5,58 (+/- 1,77)	4,15 (+/- 1,03)	5,56 (+/- 1,68)	5,02 (+/- 1,63)
Moyenne Fille (+/- écart type)	4,88 (+/- 1,83)	5,15 (+/- 1,97)	5,54 (+/- 1,65)	6,02 (+/- 1,32)	5,28 (+/- 0,79)	6,08 (+/- 1,64)	4,81 (+/- 1,93)	6,06 (+/- 1,21)	5,17 (+/- 1,91)

Le tableau 2 présente les résultats des questionnaires permettant de mesurer si le style de l'enseignant était plus favorable à soutenir le besoin d'autonomie, de compétence ou de

proximité sociale. Les résultats montrent qu'à la leçon 2, où les enseignants ont tenté d'adopter un style soutenant au maximum l'autonomie des élèves (en leurs laissant le plus de choix possible), c'est le besoin de compétence qui a été perçu comme étant le plus soutenu par l'enseignant (5.3 points), devant les besoins d'autonomie et de proximité sociale (4.5 points). Le score est également plus élevé chez les 6^e que chez les 5^e (plus d'1 point pour chaque besoin) et plus élevé chez les filles que chez les garçons (plus de 0.7 point au minimum pour les trois besoins).

De plus, les résultats montrent qu'à la leçon 3, où les enseignants ont tenté d'adopter un style soutenant au maximum le besoin de proximité sociale, c'est encore le besoin de compétence qui a été perçu comme étant le plus soutenu par l'enseignant (5.6 points), devant les besoins d'autonomie et de proximité sociale (4.8 et 4.9). La moyenne pour les trois besoins entre les 6^e et les 5^e est très proche pour les trois besoins (- de 0.2 points d'écart). En revanche, elle est plus élevée chez les filles que chez les garçons dans les trois besoins.

Pour finir, lors de la leçon 4 où le style adopté soutenait au maximum les trois besoins, les résultats montrent que les élèves ont perçu que l'enseignant a soutenu les trois besoins car la moyenne est supérieure à 5, mais plus particulièrement celui de la compétence (5.8). La score des 6^e est plus élevée que celle des 5^e pour les besoins d'autonomie et de proximité sociale, mais est légèrement inférieure pour le besoin de compétence. La moyenne chez les filles est plus élevée dans les trois besoins, particulièrement pour le besoin d'autonomie (+1 point).

4.2.2. Evolution de la satisfaction des 3 besoins fondamentaux au cours des leçons

Tableau 3 - Moyennes et écarts types de la satisfaction des besoins de chaque leçon

	AUTONOMIE			COMPÉTENCE			PROXIMITÉ SOCIALE		
	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
Moyenne tous (+/- écart type)	4,59 (+/- 1,41)	4,39 (+/- 1,96)	4,92 (+/- 1,94)	5,2 (+/- 1,49)	5,45 (+/- 1,66)	5,65 (+/- 1,14)	5,63 (+/- 1,06)	5,81 (+/- 1,28)	5,8 (+/- 1,61)
Moyenne 6^e (+/- écart type)	5,66 (+/- 1,42)	4,41 (+/- 1,75)	5,88 (+/- 1,81)	5,46 (+/- 1,93)	5 (+/- 1,8)	5,67 (+/- 1,23)	6,12 (+/- 0,75)	5,79 (+/- 1,14)	6,46 (+/- 1,18)
Moyenne 5^e (+/- écart type)	4,09 (+/- 1,23)	4,38 (+/- 2,10)	4,47 (+/- 1,88)	5,08 (+/- 1,32)	5,67 (+/- 1,59)	5,65 (+/- 1,13)	5,39 (+/- 1,44)	5,82 (+/- 1,38)	5,49 (+/- 1,72)
Moyenne Garçon (+/- écart type)	4,31 (+/- 1,44)	3,46 (+/- 2,07)	4,17 (+/- 1,92)	4,92 (+/- 1,31)	5,56 (+/- 1,39)	5,64 (+/- 1,11)	5,25 (+/- 1,19)	5,56 (+/- 1,68)	5,61 (+/- 1,56)
Moyenne Fille (+/- écart type)	4,75 (+/- 1,47)	5,15 (+/- 1,98)	5,60 (+/- 1,82)	5,42 (+/- 1,40)	5,28 (+/- 0,79)	5,64 (+/- 1,26)	6 (+/- 0,91)	6,06 (+/- 1,21)	5,97 (+/- 1,78)

Le tableau 3 présente les moyennes des réponses obtenues pour les questionnaires visant à mesurer la satisfaction des besoins pour les leçons 2, 3 et 4. Pour rappel, lors de la leçon 2, nous avons cherché à satisfaire en priorité le besoin d'autonomie, lors de la leçon 3, le besoin de proximité sociale, tandis que lors de la leçon 4, tous les besoins devaient être satisfaits le plus possible.

Nous pouvons ainsi constater dans ce tableau que, lors de la leçon 2, les trois besoins ont été satisfaits, en effet la moyenne est supérieure à 4. De plus, nous remarquons que le besoin de proximité sociale est celui qui a été le plus satisfait (5.6 points), devant le besoin de compétence (5.2 points) et le besoin d'autonomie (4.6 points). En moyenne, les 6^e ont senti leurs besoins plus satisfaits que les 5^e et les filles plus que les garçons.

Pour la leçon 3, nous constatons que les 3 besoins ont aussi été satisfaits, en effet la moyenne est toujours supérieure à 4 pour les trois besoins, avec une satisfaction plus élevée pour le besoin de proximité sociale (5.8 points) devant le besoin de compétence (5.5) et le besoin d'autonomie (4.4). Ici, les moyennes pour les 6^e et les 5^e sont très proches pour les besoins d'autonomie et de proximité sociale (- de 0.1 point de différence), sauf pour le besoin de compétence où la moyenne des 5^e est plus élevée (5.7 > 5). La moyenne des filles est supérieure à celle des garçons pour les besoins d'autonomie et de proximité sociale, mais est plus faible pour le besoin de compétence.

Pour finir, lors de la leçon 4, on remarque aussi que tous les besoins ont été satisfaits avec une moyenne supérieure à 5 pour les trois besoins. On constate que pour les besoins d'autonomie et de compétence, les moyennes sont supérieures à la leçon 4 qu'aux leçons 2 et 3. De plus, le besoin de proximité est celui qui a été le plus satisfait (5.8) devant le besoin de compétence (5.7) et celui d'autonomie (4.9). La satisfaction moyenne chez les 6^e est supérieure que chez les 5^e pour le besoin d'autonomie et de proximité, et est très proche pour le besoin de compétence. Le besoin d'autonomie est sensiblement plus satisfait chez les filles que chez les garçons (+1.4 point), légèrement supérieur pour le besoin de proximité sociale (+0.4 point) et égal pour le besoin de compétence.

4.2.3. Evolution du style motivationnel et de la satisfaction des trois besoins en fonction des différents profils.

Tableau 4 - Moyennes et écarts types du style motivationnel et de la satisfaction des besoins en fonction des trois besoins selon les différents profils d'élèves.

Les 4 Profils d'élèves	Moyennes (± écart type)	Autonomie			Compétence			Proximité sociale		
		Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
Profil Autonomie	Style soutenant le besoin de ...	3 (± 2,14)	4,08 (± 2,88)	4,25 (± 2,41)	3 (± 1,5)	4,33 (± 1,38)	4,42 (± 2,92)	2,42 (± 1,55)	3,67 (± 1,01)	4,25 (± 2,63)
	Satisfaction du besoin de...	3,58 (± 1,7)	3,33 (± 3,21)	3,08 (± 1,26)	5,11 (± 0,84)	5,44 (± 0,96)	5 (± 1)	4,22 (± 0,69)	5 (± 0)	4 (± 2,19)
Profil Compétence	Style soutenant le besoin de ...	4,72 (± 1,39)	4,72 (± 1,95)	4,41 (± 2,19)	5,75 (± 1,3)	5,44 (± 1,88)	6 (± 1,01)	5,03 (± 0,97)	5,09 (± 1,64)	4,59 (± 1,91)
	Satisfaction du besoin de...	4,56 (± 1,37)	4,41 (± 1,94)	4,66 (± 1,99)	5,71 (± 1,35)	5,88 (± 1,51)	5,75 (± 1,02)	5,63 (± 1,25)	5,75 (± 1,86)	5,75 (± 1,47)
Profil Proximité sociale	Style soutenant le besoin de ...	4,14 (± 2,06)	5,25 (± 1,7)	5,61 (± 1,29)	5,53 (± 1,4)	6,17 (± 1,43)	6,42 (± 0,82)	4,72 (± 1,43)	5 (± 1,99)	5,47 (± 1,27)
	Satisfaction du besoin de...	4,61 (± 1,53)	4,67 (± 1,58)	5,69 (± 1,45)	4,89 (± 1,8)	5,26 (± 1,91)	5,74 (± 1,02)	6,19 (± 0,8)	5,78 (± 1,1)	6,04 (± 1,6)
Profil Compétence + Proximité sociale	Style soutenant le besoin de ...	5,65 (± 1,34)	4,75 (± 2,41)	5,3 (± 2,64)	5,7 (± 1,19)	5,55 (± 1,62)	5,4 (± 2,53)	4,55 (± 1,91)	4,95 (± 1,73)	5,8 (± 1,51)
	Satisfaction du besoin de...	5,2 (± 1,52)	4,5 (± 2,3)	5,05 (± 2,56)	5 (± 1,68)	5,13 (± 2,04)	5,73 (± 1,74)	5,47 (± 0,69)	6,47 (± 0,61)	6,53 (± 1,04)

Le tableau 4 présente les moyennes et écarts types des réponses obtenues aux questionnaires visant à mesurer la satisfaction des besoins et la perception du style motivationnel de l'enseignant selon les besoins prioritaires des élèves pour les leçons 2, 3, et 4.

Nous pouvons voir que pour le profil "autonomie", c'est-à-dire les élèves ayant pour besoin prioritaire le besoin d'autonomie, la satisfaction des besoins et du style de l'enseignant est en moyenne plus faible que pour tous les autres profils. Nous pouvons aussi constater que leur perception d'un style motivationnel soutenant leur besoin prioritaire "l'autonomie" est plus faible dans la leçon 2, alors que celle-ci avait pour objectif de prioriser ce besoin (moyenne de 3 lors de la leçon 2 alors que celle-ci est de 4,08 et de 4,25 lors des leçons 3 et 4). De plus, on constate que leur besoin prioritaire est moins satisfait que les deux autres besoins, et cela sur les 3 leçons. En effet, la moyenne de la satisfaction du besoin d'autonomie ne dépasse jamais 4 alors que pour les autres besoins, la moyenne est systématiquement supérieure à 4.

Pour le profil “proximité sociale”, on peut constater que la satisfaction de leur besoin prioritaire est plus faible à la leçon 3, alors que celle-ci avait pour objectif de soutenir ce besoin en priorité. De plus, nous pouvons constater que c’est lors de la leçon 4 que les élèves ayant pour besoin prioritaire la proximité sociale, ont eu leurs 3 besoins le plus satisfaits et qu’ils ont perçu que le style motivationnel satisfaisait ces 3 besoins.

Pour le profil “compétence + proximité sociale”, nous pouvons voir que la moyenne du style de motivationnel et également la satisfaction des besoins augmente pour le besoin de proximité sociale à la leçon 3 (leçon priorisant la proximité sociale) et augmente encore à la dernière leçon priorisant les trois besoins. La satisfaction du besoin de compétence pour ce groupe augmente également à la leçon 4, lorsque tous les besoins sont soutenus.

4.3. Les effets de l’étude sur les différentes motivations et l’engagement des élèves.

4.3.1. Quels sont les effets des leçons ciblant certains besoins sur les différentes motivations ?

Tableau 6 : Moyenne et écart type de la motivation autonome, contrôlée et amotivation des leçons 1 et 4.

Motivation	Motivation Autonome		Motivation Contrôlée		Amotivation	
	<i>Leçon 1</i>	<i>Leçon 4</i>	<i>Leçon 1</i>	<i>Leçon 4</i>	<i>Leçon 1</i>	<i>Leçon 4</i>
Moyenne tous (+/- écart type)	5,2 (+/- 1,39)	5,66 (+/- 1,42)	4,00 (+/- 1,11)	4,34 (+/- 1,77)	1,84 (+/- 1,70)	2,12 (+/- 1,78)
Moyenne 6^e (+/- écart type)	5,5 (+/- 1,05)	5,95 (+/- 1,22)	4,55 (+/- 0,69)	5,22 (+/- 1,82)	1,45 (+/- 0,73)	2,25 (+/- 1,26)
Moyenne 5^e (+/- écart type)	5,06 (+/- 1,54)	5,53 (+/- 1,52)	3,75 (+/- 1,19)	3,92 (+/- 1,63)	2,05 (+/- 2)	2,06 (+/- 2,01)
Moyenne Garçon (+/- écart type)	5 (+/- 1,35)	5,55 (+/- 1,02)	3,8 (+/- 1,28)	4,06 (+/- 2)	1,79 (+/- 1,78)	1,96 (+/- 1,83)
Moyenne Fille (+/- écart type)	5,53 (+/- 1,48)	5,88 (+/- 1,75)	4,22 (+/- 1,02)	4,6 (+/- 1,63)	1,85 (+/- 1,85)	2,29 (+/- 1,88)

Le tableau 6 nous présente les résultats obtenus des questionnaires sur les différentes motivations (autonome, contrôlée, et amotivation), entre la leçon 1 et la leçon 4. On constate donc la motivation autonome des élèves a augmenté de 0.4 point entre la leçon 1 et la leçon 4 en moyenne, la motivation contrôlée a également augmenté de 0.3 point et l’amotivation a elle aussi augmenté de 0.3 points. Cependant, nous constatons que pour les 5^e, la motivation autonome augmente presque de 0,5 point tandis que la motivation contrôlée n’augmente que de 0,2 et que l’amotivation reste constante. Tandis que pour les 6^e la motivation autonome

augmente de 0,4, la motivation contrôlée de 0,7 tandis que l'amotivation de 0,8. On constate donc que pour les 6^e, nous avons une augmentation de l'amotivation plus conséquente tandis que pour les 5^e, c'est la motivation autonome qui a le plus augmenté.

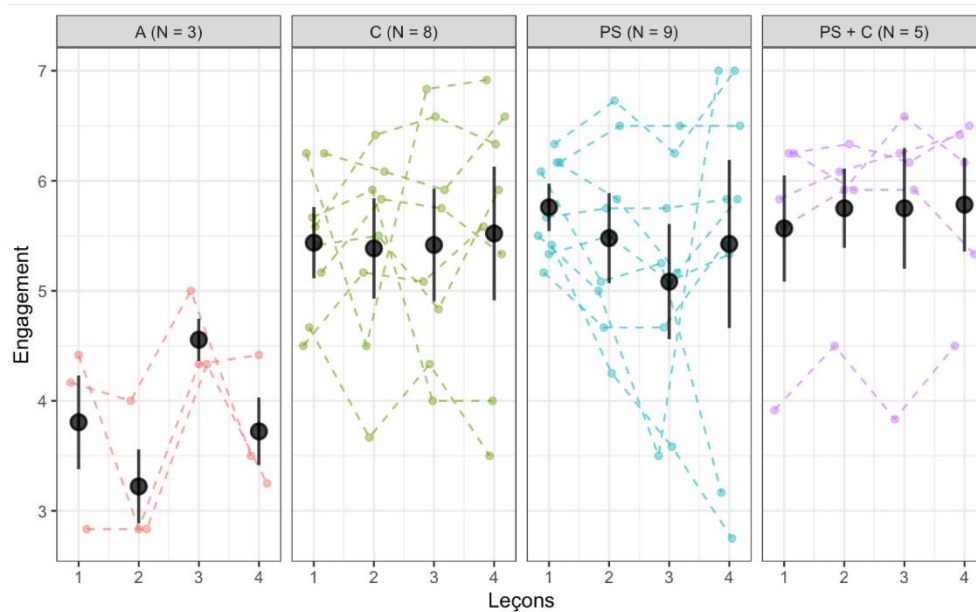
4.3.2. Quels sont les effets des leçons ciblant certains besoins fondamentaux sur l'engagement, en fonction de l'importance accordée au besoin ?

Tableau 5 - Moyennes et écarts types de l'engagement des élèves pour chaque leçon

<i>Engagement</i>	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
Moyenne tous (+/- écart type)	5,38 (+/- 0,88)	5,23 (+/- 1,09)	5,26 (+/- 1,01)	5,32 (+/- 1,32)
Moyenne 6^e (+/- écart type)	6 (+/- 0,45)	5,93 (+/- 0,75)	5,66 (+/- 0,93)	5,73 (+/- 1,35)
Moyenne 5^e (+/- écart type)	5,09 (+/- 0,89)	4,90 (+/- 1,08)	5,07 (+/- 1,02)	5,13 (+/- 1,3)
Moyenne Garçon (+/- écart type)	5,24 (+/- 0,68)	4,78 (+/- 0,98)	4,91 (+/- 1,08)	4,99 (+/- 1,37)
Moyenne Fille (+/- écart type)	5,54 (+/- 1,1)	5,64 (+/- 1,09)	5,57 (+/- 0,89)	5,65 (+/- 1,3)
Moyenne profil A (+/- écart type)	3,81 (+/- 0,85)	3,22 (+/- 0,67)	4,56 (+/- 0,38)	3,72 (+/- 0,61)
Moyenne profil C (+/- écart type)	5,44 (+/- 0,65)	5,39 (+/- 0,91)	5,42 (+/- 1,02)	5,52 (+/- 1,21)
Moyenne profil PS + C (+/- écart type)	5,57 (+/- 0,97)	5,75 (+/- 0,72)	5,75 (+/- 1,1)	5,78 (+/- 0,85)
Moyenne profil PS (+/- écart type)	5,76 (+/- 0,43)	5,48 (+/- 0,82)	5,08 (+/- 1,05)	5,43 (+/- 1,53)

Dans le tableau 5, nous avons rapporté les réponses aux questionnaires des élèves sur leur engagement lors de toutes les leçons. Ainsi, nous pouvons constater que les résultats obtenus ne montrent pas de grosses évolutions de l'engagement des élèves. En effet, l'engagement entre la leçon 1 et la leçon 2 n'a diminué que de 0.2 point, et n'a varié que de 0.1 point entre la première et la dernière leçon ; il n'y a donc pas eu d'augmentation ou de diminution réelle de l'engagement au cours de nos quatre leçons.

Figure 4 - Représentation visuelle de l'évolution de l'engagement en fonction du profil identifié en termes de besoins fondamentaux



Cependant, si nous nous intéressons à l'engagement des élèves selon les différents profils décrits précédemment en fonction de leur besoin prioritaire, nous pouvons constater que les élèves ayant pour besoin prioritaire le besoin d'autonomie ont en moyenne un engagement plus faible que les autres profils. Ici, nous le voyons bien sur la figure 4, les courbes d'engagement de ces élèves ne dépassent jamais 5, alors que les autres profils, la majorité des courbes se trouvent au-dessus de 5.

De plus nous pouvons constater que pour les élèves ayant pour besoin prioritaire l'autonomie, leur engagement est plus faible lors de la leçon ayant pour but de satisfaire au maximum ce besoin, que lors des trois autres leçons (moyenne de 3,22 à la leçon 2 contre 3,81 ; 4,56 et 3,72 lors des 3 autres leçons). De même pour les élèves ayant pour besoin prioritaire le besoin de proximité sociale, leur engagement est plus faible lors de la leçon ayant pour but de satisfaire au maximum ce besoin, que lors des trois autres leçons (moyenne de 5,08 à la leçon 3 contre 5,76 ; 5,48 et 5,43 lors des 3 autres leçons). Pour ce qui est des élèves ayant pour besoin prioritaire la compétence, et les élèves ayant pour besoins prioritaire à la fois la compétence et la proximité sociale, la moyenne de leur engagement sur les 4 leçons reste constante.

5. Discussions

Si nous résumons, notre étude avait pour objectif de savoir si, premièrement, l'importance accordée à un des trois besoins variait selon les élèves. Deuxièmement, elle avait aussi pour objectif de savoir si l'enseignant pouvait changer son style motivationnel afin de soutenir ce besoin prioritaire et ainsi espérer augmenter leur engagement. Et troisièmement, notre étude avait aussi pour intérêt de savoir si l'enseignant d'EPS pouvait cibler la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux les plus importants aux yeux des élèves afin de pouvoir augmenter leur motivation autonome et leur engagement en EPS. Pour cela, nous avons proposé aux élèves des leçons satisfaisant au maximum un des trois besoins, tout en identifiant leur besoin prioritaire grâce à un questionnaire.

5.1. Mise en lien avec les recherches antérieures

5.1.1. Les besoins de compétence et de proximité sociale : des besoins plus qu'indispensables dans l'adolescence des élèves.

Pour commencer, les résultats ont montré que notre première hypothèse pourrait être validée. Nous nous demandions si la satisfaction du besoin d'autonomie comme besoin prioritaire pouvait varier selon l'âge et la maturité des élèves et si le besoin de proximité sociale était perçu comme important par ces élèves en pleine transformation. En effet, pour cette tranche d'âge (11-13 ans), nous pouvons constater que les besoins de proximité sociale et de compétence sont perçus comme prioritaires sur le besoin d'autonomie, car seulement trois élèves sur 25 ont comme besoin prioritaire l'autonomie. Force est de constater que le besoin de proximité sociale est réellement primordial à satisfaire pour des élèves de 6e et 5e. En effet, c'est surtout lors de l'adolescence que les élèves ont besoin de soutien et d'encouragement par leurs pairs et par leurs professeurs car ce sont les premiers échecs et difficultés qu'ils rencontrent. Cela passe par une écoute de ses émotions, un réconfort physique et moral et une vision optimiste de la suite, ils ont besoin de se sentir soutenus et entourés par l'enseignant et ses camarades de classe. De plus, notre étude vient renforcer le fait que les élèves ont besoin de se sentir en réussite dans les cours d'EPS car le besoin de compétence est aussi perçu comme important avec une moyenne des réponses obtenues au-dessus de 5. Le besoin de compétence est donc inévitable à satisfaire au maximum pour un engagement des élèves comme nous le précisait Elliot & Dweck (2017).

5.1.2. Le style motivationnel adopté par l'enseignant : réellement nécessaire de changer son style afin d'engager les élèves ?

Pour la deuxième hypothèse, nous pouvons nous questionner sur sa validation. En premier lieu, nous pouvons valider l'hypothèse disant que l'enseignant peut changer son style motivationnel afin de soutenir les besoins prioritaires des élèves et augmenter leur engagement car nous constatons les résultats montrent que les élèves ont senti que leurs professeurs satisfaisaient leur besoin. De plus, les enregistrements pris grâce aux microphones lors des différentes leçons ont aussi prouvé que lorsque l'enseignant adopte un style soutenant l'autonomie des élèves alors leur engagement est favorisé. En effet, nous pouvons relever certaines phrases dites par l'enseignant comme "Qu'est-ce que vous pouvez faire pour améliorer", "À votre avis qu'est-ce qu'il faut changer", " Est-ce que vous pensez...", " À ton avis il est parti au bon point ?". Ces phrases témoignent d'une réelle intention de l'enseignant de laisser les élèves trouver d'eux même leurs solutions et ainsi leur laisser faire leurs propres choix, les poussant à réfléchir d'eux même. Nous pouvons ainsi constater que cela à fonctionner et à réellement engager les élèves dans les leçons car nous pouvons aussi relever des interactions entre élèves comme "Justement c'est mieux qu'on soit groupé on perdra moins de temps", "Non c'est mieux de faire comme j'ai dit ça va plus vite", "Ok, regardez, je propose qu'il y en ait 5 qui aillent là-bas (pointe la ligne) et le reste ici". Ces différentes interactions prouvent que les élèves s'engagent davantage en réfléchissant d'eux-mêmes.

Dans un second temps, cette même hypothèse peut aussi être refusée. En effet, les résultats ont montré que, pour le profil des élèves ayant pour besoin prioritaire le besoin de proximité sociale, les élèves ont eu l'impression d'avoir tous leurs besoins plus satisfaits lors de la dernière leçon, où nous avons essayé de satisfaire le plus possible tous les besoins. De même pour le style motivationnel de l'enseignant, c'est lors de la leçon 4 que ces élèves ont perçu un style soutenant au maximum leurs 3 besoins. Pourtant, leur engagement tout au long des leçons est constant. Il est élevé, mais reste constant et n'éprouve pas de réelle augmentation ou diminution au long des 4 leçons. Cela montre tout de même que lorsque leurs besoins sont satisfaits, les élèves s'engagent, cependant, cela voudrait donc dire que le style de l'enseignant n'est pas forcément une variable permettant de favoriser l'engagement des élèves. Nous pouvons donc nous demander si, avoir un style motivationnel neutre ne permettant ni de menacer ni de satisfaire au maximum les besoins, pourrait tout de même permettre un engagement élevé des élèves. Ce serait par la mise en place d'une situation avec des leviers

pédagogiques permettant de satisfaire des besoins, et non pas un style motivationnel tourné vers la structure, l'humour et l'autonomie que les élèves s'engageraient. Nous pouvons aussi aller plus loin en nous demandant si les élèves, selon leurs âges, étaient plus ou moins réactifs au style adopté par l'enseignant, car on constate que les 6e ont davantage fait attention aux gestes et feedback de l'enseignant car les résultats des questionnaires sur le style motivationnel montrent que la moyenne des 6e était plus haute sur pratiquement toutes les leçons et pour les 3 besoins.

5.1.4. Une corrélation entre les 3 besoins

Les résultats obtenus lors de cette étude ne nous ont pas réellement permis de valider notre dernière hypothèse. Notamment, en comparant le niveau d'engagement des élèves au fil des séances, nous n'avons pas observé d'augmentation significative du niveau de l'engagement des élèves selon l'identification du besoin prioritaire identifié. Si nous reprenons l'article de Grendinning, Woodman, Hardy et al, cela ne validerait donc pas l'hypothèse "intra-individuelle" car l'engagement des élèves n'a pas significativement augmenté lors des leçons satisfaisant au maximum leur besoin prioritaire. Toutefois, nous avons pu voir quelques évolutions intéressantes quant à cet engagement.

Tout d'abord, nous pouvons constater, grâce à nos résultats, une diminution de l'engagement des élèves ayant comme besoin prioritaire le besoin d'autonomie et ceux ayant comme besoin prioritaire la proximité sociale sur les leçons respectives soutenant au maximum ces deux besoins. Lors de la leçon 2, leçon soutenant au maximum le besoin d'autonomie, l'engagement des élèves ayant ce besoin comme prioritaire est bien plus faible que dans les autres leçons. De même pour les élèves ayant comme besoin prioritaire la proximité sociale, leur engagement lors de la leçon 3 satisfaisant un maximum ce besoin est plus faible que dans les autres leçons. Nous pouvons donc penser que ces élèves ont des attentes plus fortes lorsqu'il s'agit du besoin identifié comme prioritaire. Ils perçoivent moins les choix laissés ou encore les interactions qu'ils peuvent avoir et ainsi ne voient pas forcément la différence avec une autre leçon. Ils répondraient donc aux questionnaires en fonction de comment s'est passé globalement la leçon. En effet, si nous relisons le tableau 4, nous constatons aussi que, pour le profil d'élèves ayant pour besoin prioritaire le besoin d'autonomie, la moyenne des réponses obtenues lors du questionnaire sur la satisfaction de ce besoin de la séance 2 (leçon portant sur le besoin d'autonomie) n'est que de 3,58 sur 7. Et pour le profil d'élèves ayant pour besoin prioritaire le

besoin de proximité sociale, la moyenne de satisfaction de ce besoin lors de la leçon 3 (leçon sur la proximité sociale) est de 5,78 alors que pour les leçons 2 et 4, elle est de 6,19 et 6,04.

De plus, nous constatons que, hormis pour le profil des élèves ayant pour besoin prioritaire l'autonomie, les 3 besoins ont d'autant plus été satisfaits lors de la dernière leçon, leçon visant à satisfaire au maximum les 3 besoins. Nous pouvons donc penser que les élèves ne voient pas lorsque le professeur essaie de satisfaire un maximum le besoin prioritaire. Ils ne voient aucune différence, mise à part lorsque l'enseignant fait en sorte de proposer une séance leur laissant le plus de liberté possible, le plus d'interactions possible, et le plus de possibilités de réussir. Ainsi, l'hypothèse universelle de Grendinning, Woodman, Hardy et al (2021), est validée, mais nous pouvons rajouter que les élèves ont bel et bien un besoin perçu comme prioritaire, mais que celui-ci, lorsqu'il est d'autant plus satisfait que les deux autres, ne permet pas aux élèves de s'engager d'avantage.

Nous avons aussi pu remarquer que l'engagement des élèves ayant pour besoin prioritaire le besoin d'autonomie est fortement plus faible que l'engagement des élèves des 3 autres profils. Nous pouvons essayer d'expliquer cela. Cela peut provenir du fait que ce besoin d'autonomie est très peu satisfait tout au long des leçons. En effet, on a pu constater grâce au tableau 4, que le besoin de d'autonomie n'a jamais été plus satisfait qu'à hauteur de 3,58 sur 7 pour ces élèves. Cela rejoindrait donc notre hypothèse de base disant que lorsque nous satisfaisons au maximum le besoin prioritaire des élèves, ainsi nous favorisons leur engagement alors qu'à l'inverse, ne pas satisfaire ce besoin reviendrait à avoir un engagement plus faible des élèves.

5.2. Perspectives et limites

Premièrement, nous pouvons nous demander si les résultats de l'étude menée sont réellement fiables. En effet, nous avons mené notre étude sur au total 103 élèves, donc 2 classes de 6e et 2 classes de 5e. Cependant, nous n'avons pu extraire et analyser seulement 25 élèves. En effet, nous devons suivre l'évolution de l'engagement, de la motivation, du style enseignant et de la satisfaction des besoins sur toutes les leçons. Malheureusement, beaucoup d'élèves ont été absents au fil des leçons. A chaque fois qu'un élève ratait une leçon, ces réponses n'étaient donc plus analysables. De plus, nous avons fait passer les questionnaires avec un code d'anonymat à remplir sur feuilles pour les classes de 6è. De nombreux élèves ont oublié de remplir la case, ou la remplissait mais cela était illisible, ou n'écrivaient pas le même code à

chaque fois. Nous ne pouvions pas non plus retracer leurs réponses pour ainsi suivre l'évolution de toutes les variables sur toutes les leçons. Pour les 5^è, nous avons fait passer les questionnaires sur tablettes, ce qui a été beaucoup plus facile afin de récolter et traiter les réponses, mais aussi beaucoup plus lisible. De plus, on peut se demander si les questions étaient réellement explicites et si les élèves ont réellement compris ce à quoi nous faisons référence. Nous étions à leurs côtés pour répondre aux questions qu'ils pouvaient avoir, cependant, nous n'avons pas la certitude que tous les élèves aient réellement compris toutes les affirmations. Ainsi, nous pouvons nous demander si, par le peu de réponses que nous avons pu traiter et l'incertitude quant aux questions posées, l'analyse de nos résultats est fiable.

Nous pouvons aussi émettre une limite quant aux APSA pratiquées lors de l'étude. Nous avons volontairement choisi deux APSA de deux champs d'apprentissage différents pour ainsi voir si les résultats pouvaient être différents d'une APSA à une autre. La première APSA est course d'orientation et en effet, les élèves sont plus livrés à eux même et libre de faire leurs propres choix étant donné que l'enseignant ne les suit pas. Tandis qu'en Relais vitesse, les élèves sont constamment en compagnie du professeur. Cette variable de l'APSA a pu jouer dans les réponses obtenues des questionnaires liés à la satisfaction des besoins, et d'autant plus pour celui d'autonomie. Nous pouvons donc dire que certaines APSA peuvent être facilitantes afin de satisfaire tel besoin, alors qu'une autre APSA aurait tendance à moins le satisfaire. Nous pouvons aussi penser que le relais permettrait plus aux élèves de satisfaire le besoin de proximité sociale en leur permettant de discuter, pratiquer et faire à deux leurs choix et régulations afin d'atteindre un objectif commun, là où la course d'orientation aurait plus de difficultés à le satisfaire étant donné que, normalement, c'est une activité à pratiquer seul avec une seule carte. Ainsi, choisir d'autres APSA aurait pu changer nos résultats.

Dans cette étude, nous n'avons pas pris en compte les sentiments des élèves le jour même où nous avons passés les questionnaires. Comment se sentaient les élèves les jours où nous avons menés notre expérience ? En effet, les réponses des élèves auraient pu être différents d'un jour à l'autre selon leur humeur et les actions qu'ont pu se passer les jours précédents. Ajoutons à cela que certaines séances étaient faites les deux dernières heures de la journée, ou les élèves ont déjà dû rester concentrés pendant minimum 6h. Cela a pu jouer sur leurs comportements, et ainsi leur engagement car les élèves peuvent être fatigués de leur journée. De plus, nous pouvons aussi nous demander si la personnalité de l'enseignant n'est pas partie prégnante du style qu'il va adopter. En effet, une personne assez froide dans la vie de

tous les jours va certainement adopter un style assez strict tandis qu'une personne toujours très souriante ayant de l'empathie va certainement adopter un style en conséquence. Cela voudrait dire que, même si nous essayons de jouer un rôle en adoptant un style ou un autre pour satisfaire le besoin des élèves, la vraie personnalité de l'enseignant pourrait tout de même ressortir et prendre une place importante quant au style qu'il va adopter.

6. Conclusion

Ainsi, grâce à cette étude, nous avons pu valider notre première hypothèse. En effet, nous remarquons que pour des élèves entre 11 et 13 ans, les besoins de compétence et de proximité social sont perçus comme prioritaires face au besoin d'autonomie. A l'inverse, notre deuxième hypothèse, disant que le style motivationnel de l'enseignant permet d'augmenter l'engagement lorsque le besoin prioritaire est identifié, ne peut être validé qu'à moitié. En effet, nous avons pu voir qu'un style motivationnel permettant de satisfaire les besoins permet de favoriser l'engagement, cependant nous avons pu nous demander si ce n'est pas seulement la mise en place de situations avec des leviers pédagogiques spécifiques à la satisfaction des besoins qui permettraient d'engager les élèves. Est-ce qu'avoir un style neutre, ne favorisant pas et ne menaçant pas la satisfaction des besoins permettrait tout autant l'engagement des élèves ? Et pour finir, nous avons vu que notre dernière hypothèse disant qu'identifier le besoin prioritaire des élèves permettrait un engagement plus élevé des élèves, n'a pas été validée. En effet, les élèves ont des besoins prioritaires, mais les satisfaire plus que les autres ne permet pas forcément de les engager davantage. A l'inverse, la satisfaction des trois besoins en même temps le permettrait.

7. Bibliographie

Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*.

Brunet, J., Grunell, K.E., Gaudreau, P., & Sabiston, C.M. (2015). *An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation*, 2-15.

Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Traité de recherche sur l'engagement de l'élève New York: Springer Science, p840.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). *Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. *Canadian Psychology*, Vol. 49 (3), 182–185.
- Digelidis, N., Byra, M., Mizios, D., Syrmipas, I., & Papaioannou, A. (2018). *The reciprocal and self-check styles in physical education : effects in basketball skills' performance, enjoyment, and behavioural regulations*. *International Journal of Physical Education*, 4(4), 13-22.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2020). *L'engagement de l'élève en EPS, la motivation autodéterminée* in Dossier EPS n°85, Chapitre 6.
- Elliot, A., J., Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. 2è edition. New York, NY : Guilford.
- Faust, L., & Kuperminc, G. (2019). *Psychological Needs Fulfillment and Engagement in Afterschool: "I Pay Attention Because I am Really Enjoying This"*.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, 59-109.
- Grendinning, F., Woodman, T., Hardy, L., & Wei Ong, C. (2021). *The benefits of need satisfaction depend on their relative importance for people with a unidimensional identity: an idiographic analysis*, in *Motivation and Emotion*, volume 45, 728–746.
- Hastie, P., Stringfellow, A., Johnson, J.L., Dixon, C.E., Hollett, N. & Ward, K. (2020). *Examining the concept of engagement in physical education*, 1-18.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). *Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). *Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination*, in *Traité de psychologie positive*, 273-312

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*, in *Revue française de pédagogie*, n°157, 12p.

Reeve, J. (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement*, in Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C., *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer US, p.149-172

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267

Skinner, E., & Edge, K. (2002). *Self-determination, coping, and development*. In E. L. Deci & R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research*, pp. 297–337

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). *Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.

Skinner, E. A., Kindermann, T., & Furrer C. (2009). *A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities*, in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, Volume 69.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). *The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviors of physical education teachers*, In *European Journal of Psychology of Education - EJPE* (Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Vol. 23 Issue 3, p239-253.

Vallerand, R. J. & Thill, E. E (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, p18.

Viau, R. , *La motivation en contexte scolaire*, 2e édition, De Boeck, 2015.

8. Annexes

8.1. Questionnaires

Sur chaque feuille distribuée, regroupant les différents questionnaires ci-dessous, se trouvaient des explications. Les voici.

Un questionnaire sur l'EPS

Quelques précisions avant de commencer à répondre aux questions...

→ Il n'y a ni **bonnes ni mauvaises réponses** ! Ce questionnaire va nous aider à mener nos recherches. Réponds le plus honnêtement possible, avec ton point de vue.

→ Nous te rappelons que ce questionnaire est **individuel**, nous te remercions de répondre aux questions seul, sans prendre en compte l'avis de tes camarades.

→ Merci de répondre à **toutes** les questions ci-dessous. Si jamais tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à nous solliciter !

→ Ce questionnaire est **anonyme**, nous ne saurons pas qui a répondu à chaque question donc sois sincère et réponds ce que tu penses **vraiment** !

Pour commencer, nous te demandons juste de rentrer un code d'anonymat, votre sexe et votre classe afin que nous puissions retrouver tes réponses aux questionnaires au cours des différents cours d'EPS.

Code d'anonymat : Mois de naissance/ 2^e lettre de votre prénom/ 3^e lettre de ton nom de famille.

Exemple : Je m'appelle Julie MARTIN, je suis née le 7 avril, mon code d'anonymat sera 04UR.

Votre code d'anonymat :

Sexe : Fille / Garçon

Classe :

Consigne : Indique sur chaque question à quel point tu es d'accord avec chacune des affirmations suivantes en entourant le chiffre correspondant à ta réponse, *par exemple* :

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	<i>Moyenne-ment d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>J'aime la glace au chocolat</i>	1	2	3	4	5	6	7

8.1.1. Annexe 1 : questionnaire afin d'identifier le besoin prioritaire des élèves

Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'importance que tu donnes à chacune des phrases ci-dessous en cours d'EPS :

<i>Dans les cours d'EPS, il est important...</i>	Pas du tout important	Pas important	Plutôt pas important	Moyenne-ment important	Plutôt important	Important	Très important
1. Que je puisse prendre des décisions	1	2	3	4	5	6	7
2. Que je puisse réussir et me sentir compétent	1	2	3	4	5	6	7
3. Que je sente que mon professeur est sympa avec moi	1	2	3	4	5	6	7
4. Que j'ai mon mot à dire concernant le déroulement des situations	1	2	3	4	5	6	7
5. Que je me sente performant(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. Que je me sente apprécié(e) par mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
7. Que je puisse donner mon avis sur la manière de travailler et d'apprendre	1	2	3	4	5	6	7
8. Que je sois satisfait(e) de mon travail	1	2	3	4	5	6	7
9. Que je me sente en confiance avec mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
10. Que je me sente libre	1	2	3	4	5	6	7

8.1.2. Annexe 2 : questionnaire sur la satisfaction des 3 besoins psychologiques des élèves

Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux perceptions que tu viens de ressentir lors du cours d'EPS qui vient de se dérouler.

Dans ce cours d'EPS ...	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyenne-ment d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout a fait d'accord
1. J'ai pu prendre des décisions	1	2	3	4	5	6	7
2. J'ai pu réussir et me sentir compétent	1	2	3	4	5	6	7
3. J'ai senti que mon professeur est sympa avec moi	1	2	3	4	5	6	7
4. J'ai eu mon mot à dire concernant le déroulement des situations	1	2	3	4	5	6	7
5. Je me suis senti(e) performant(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. Je me suis senti(e) apprécié(e) par mes professeurs	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai pu donner mon avis sur la manière de travailler et d'apprendre	1	2	3	4	5	6	7
8. Je me suis senti(e) satisfait(e) de mon travail	1	2	3	4	5	6	7
9. Je me suis senti(e) en confiance avec mes professeurs	1	2	3	4	5	6	7
10. Je me suis senti(e) libre	1	2	3	4	5	6	7

8.1.3. Annexe 3 : questionnaire afin de mesurer l'engagement des élèves

Tout d'abord, nous allons nous intéresser **aux perceptions** que tu viens de ressentir lors du cours d'EPS qui vient de se dérouler.

Dans ce cours d'EPS ...	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyenne-ment d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout a fait d'accord
1. J'ai pu prendre des décisions	1	2	3	4	5	6	7
2. J'ai pu réussir et me sentir compétent	1	2	3	4	5	6	7
3. J'ai senti que mon professeur est sympa avec moi	1	2	3	4	5	6	7
4. J'ai eu mon mot à dire concernant le déroulement des situations	1	2	3	4	5	6	7
5. Je me suis senti(e) performant(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. Je me suis senti(e) apprécié(e) par mes professeurs	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai pu donner mon avis sur la manière de travailler et d'apprendre	1	2	3	4	5	6	7
8. Je me suis senti(e) satisfait(e) de mon travail	1	2	3	4	5	6	7
9. Je me suis senti(e) en confiance avec mes professeurs	1	2	3	4	5	6	7
10. Je me suis senti(e) libre	1	2	3	4	5	6	7

8.1.4. Annexe 4 : questionnaire afin de mesurer les différentes motivations

Nous allons maintenant nous intéresser **aux raisons** pour lesquelles tu t'engages et tu fournis des efforts lors de ce cycle d'EPS. Indique s'il te plaît à quel point tu es d'accord avec les phrases suivantes.

<i>Pourquoi fais-tu des efforts lors de ce cycle d'EPS ?</i>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyenne ment Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Parce que c'est une matière obligatoire, je n'ai pas le choix	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que je n'ai envie de décevoir quelqu'un (mes parents, mon professeur)	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce qu'apprendre de nouvelles connaissances, c'est quelque chose d'important pour moi	1	2	3	4	5	6	7
4. Pour moi ça ne vaut vraiment pas le coup de faire des efforts dans cette matière; si je le pouvais, je ne viendrais pas en cours.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime	1	2	3	4	5	6	7
6. Parce que j'aime bien aller dans ce cours	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour éviter d'être puni	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans cette matière	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que j'ai besoin de sentir que mes connaissances progressent	1	2	3	4	5	6	7
10. Je ne vois vraiment pas ce que m'apporte cette matière	1	2	3	4	5	6	7
11. Parce que je me dis que c'est important pour plus tard	1	2	3	4	5	6	7
12. Pour la satisfaction que j'éprouve dans ce cours	1	2	3	4	5	6	7

8.1.5. Annexe 5 : questionnaire afin d'identifier le style de l'enseignant

Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont tu as perçu les comportements de tes enseignants au cours d'EPS qui vient de se dérouler...

<i>Aujourd'hui, dans ce cours, mes professeurs d'EPS...</i>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyenne-ment d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. M'ont donné la liberté de faire mes propres choix	1	2	3	4	5	6	7
2. M'ont encouragé à améliorer mes compétences	1	2	3	4	5	6	7
3. Se sont intéressés à ce que je faisais	1	2	3	4	5	6	7
4. Ont soutenu mes choix	1	2	3	4	5	6	7
5. Ont reconnu que j'étais capable de progresser	1	2	3	4	5	6	7
6. Ont pris du plaisir à partager du temps avec moi	1	2	3	4	5	6	7
7. M'ont donné des conseils utiles	1	2	3	4	5	6	7
8. Ont pris le temps de s'occuper de moi	1	2	3	4	5	6	7
9. Ont soutenu les décisions que j'ai prises pour moi-même	1	2	3	4	5	6	7
10. M'ont fait comprendre que je pouvais réussir des choses	1	2	3	4	5	6	7
11. M'ont encouragé à prendre mes propres décisions	1	2	3	4	5	6	7
12. Ont été proches de moi	1	2	3	4	5	6	7

Année universitaire 2022-2023

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré

Titre du mémoire : *Motiver et engager les élèves en EPS en identifiant leurs besoins psychologiques prioritaires et en adaptant son style d'enseignement*

Auteur : DIAS FERNANDES Elisa

Résumé : L'objectif de l'étude est de savoir si l'enseignant d'EPS pouvait cibler la satisfaction des besoins prioritaires des élèves afin d'augmenter leur motivation autonome et leur engagement en EPS, et de savoir si son style motivationnel lui permettait de soutenir ce besoin prioritaire et ainsi espérer augmenter leur engagement. Nous nous sommes basés sur les différentes recherches sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2002), et plus particulièrement sur la théorie des 3 besoins psychologiques fondamentaux. Après avoir identifié le besoin prioritaire des élèves, nous avons mesuré leur engagement, les différents types de motivations, le style de l'enseignant et la satisfaction des besoins à chaque leçon en distribuant aux élèves des questionnaires que nous avons confectionnés. En regardant l'évolution des différentes variables à chaque leçon, les résultats ont montré qu'un style motivationnel soutenant l'autonomie, la structure et l'investissement personnel des élèves n'était pas une véritable variable de l'engagement des élèves, et que la priorisation du besoin ne permettait pas un engagement plus élevé. En effet, nous pouvons nous demander si finalement, soutenir les trois besoins psychologiques fondamentaux de manière égale serait plus intéressant que de soutenir le besoin prioritaire plus que les autres.

Mots clés : Enseignement de l'EPS ; Cycle 3 (sixième) et 4 (cinquième), Style motivationnel, Théorie de l'autodétermination et des trois besoins, Hypothèse "intra individuelle" et universelle, Corrélation des 3 besoins.

Abstract : The interest of the study will be if the importance given to the needs are different according to the students. If the teacher is able to identify a priority in the needs, he may be able to increase the engagement and the motivation of his students. To answer this, we based our research on the autodetermination theory (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2002) We've decided to focus on the 3 fundamentals psychological needs. We created differents questionnaires for the students to complete at each lesson, to identify the most important needs and follow the evolution of their engagement and motivation .The goal here was to see the effect on the engagement and their motivation when we supported, or not, their priority need and if the teacher style had a role to play. The result shows that the teaching style used wasn't a real variable, and that prioritizing one need doesn't allow a more autonomous motivation nor a bigger engagement. In fact, it it more interesting to satisfy the three fundamentals needs equally than satisfying the "most important" one for the student more than the others.

Keywords : Teaching PE ; Sixth grade and Seventhgrade, Teaching styles, self-determination theory and three psychological needs theory, Universal and intra-individual hypotheses, correlation of the three needs