



HAL
open science

“ Quelle est l’influence des pratiques sociales de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS avant et après avoir vécu différents modes d’entrées ? ” : un ancrage dans la théorie de l’autodétermination

Clément Delbès

► **To cite this version:**

Clément Delbès. “ Quelle est l’influence des pratiques sociales de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS avant et après avoir vécu différents modes d’entrées ? ” : un ancrage dans la théorie de l’autodétermination. Education. 2023. <dumas-04495949>

HAL Id: dumas-04495949

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04495949v1>

Submitted on 8 Mar 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.



HAL Authorization

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention second degré

Parcours : Education Physique et Sportive

Mémoire de Master

Année universitaire 2022-2023

**« Quelle est l'influence des pratiques sociales de référence
des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS
avant et après avoir vécu différents modes d'entrées ? »**

Un ancrage dans de la théorie de l'autodétermination.

Présenté par Clément DELBES

Directrice du mémoire : Aurore Mionnet

Remerciements :

En premier lieu, je voudrais particulièrement remercier les participants aux différents questionnaires, sans qui l'étude n'aurait pu être réalisée : les élèves de la classe de seconde option EPS, ceux de la classe de seconde générale ainsi que la classe de terminale (filières générales) du Lycée polyvalent GASPARD MONGE à Chambéry (73), année scolaire 2021/2022. Mais également, M. Montchamp, professeur agrégé d'EPS, tuteur de mon stage qui m'a autorisé à mettre en place les protocoles de mon étude dans ses classes.

Je voudrais aussi remercier Aurore Mionnet, directrice de ce mémoire, chargée de mission métiers de l'enseignement à l'USMB, responsable master MEEF EPS à l'académie de Grenoble et responsable du M1 / M2 MEEF EPS à l'USMB, qui a supervisé cette étude.

Mais également tous les professeurs qui sont intervenus dans la confection de ce mémoire directement ou indirectement, particulièrement, Mme Coste, Mme Roussel, Mme Jamain-Samson ainsi que Mr Piegay.

Enfin, je remercie chaleureusement Laura Sanchez, ma camarade et mon binôme de stage avec qui j'ai travaillé au début de cette étude.

Résumé

« *Nous ne pourrons jamais avoir l'égalité devant la réussite mais nous devrions avoir l'égalité devant la motivation* » (J.G. Nicholls). Dans cette étude, nous interrogeons l'influence de la pratique sociale de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS, dans différentes activités physiques et sportives, selon la théorie de l'autodétermination (Ryan, 2000). En effet, nous voulons démontrer « *qu'un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles* » (Allal, 1985). En ce sens, les résultats montrent un sentiment de motivation positif des élèves pour l'EPS, quelle que soit leur pratique sociale de référence, qui à ce titre justifie le fait que « *les élèves prennent du plaisir en EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens* » (Terrail, 1992). La pratique sociale de référence ayant alors, une influence secondaire quant à la motivation des élèves dans certaines situations. Pour autant, les résultats ont mis en lumière des différences de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (la compétence, la proximité sociale et l'autonomie) des élèves, en fonction de la nature de leur pratique sociale de référence et de son champ d'appartenance qui peut alors favoriser des régulations autodéterminées ou contraintes de leur motivation en EPS (Boiché (J.), 2008), (Aelterman (N.), 2012).

Plus qu'une analyse quantitative, ce mémoire étudie aussi l'efficacité de différents « modes d'entrées » au regard des caractéristiques des pratiques sociales de référence des élèves. On remarque alors que la pratique sociale de référence n'exerce plus une influence directe sur la motivation des élèves, mais est une caractéristique de leur environnement social que l'enseignant doit prendre en compte afin d'adapter son style motivationnel aux intérêts et besoins des élèves.

Mots clés : motivation, éducation physique et sportive, pratique de référence, théorie de l'autodétermination, modes d'entrées.

Abstract

In this study, we question the influence of the students' social practice of reference on their motivation and its regulation in PE, in different sports and physical activities, according to the self-determination theory (Ryan, 2000). Indeed, we aim to demonstrate « qu'un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles » (Allal, 1985). In that sens, the results show a positive motivational spirit of PE students, regardless of their social practice of reference, justifying the fact that « les élèves prennent du plaisir en EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens » (Terrail, 1992). Therefore, the social practice of reference only has a minor effect on the student's motivation in certain situations. However, results showed differences in the satisfaction of the fundamental psychological needs (skills, social proximity, and affiliation) of the students depending on the nature of their social practice of reference and its given field which may have positive participating in an auto-determined regulation of their motivation which unavoidably plays a part in their learning process (Boiché (J.), 2008), or which is a source of more compelling motivations, being unfavorable to learning (Aelterman (N.), 2012).

This research also studies the efficiency of different "input modes" in view of the characteristics of the students' social practice of reference. We notice then that the social practice of reference does not have a direct influence on the students' spirit, but is a characteristic of their social environment, which must be considered by the teacher to adapt his teaching method to match the student's needs.

Keywords: motivation, PE (physical education), practice of reference, self-determined theory, input modes.

Sommaire

Table des illustrations	8
Introduction	11
I – Revue de littérature	13
<i>La pratique sociale de référence</i>	<i>13</i>
<i>L’ancrage dans la théorie de l’autodétermination</i>	<i>14</i>
<i>Les études professionnelles de terrains</i>	<i>18</i>
<i>Les modes d’entrées en EPS.....</i>	<i>20</i>
<i>Le différenciateur sémantique d’Osgood</i>	<i>21</i>
II – Problématique et Hypothèses.....	23
1) <i>Objectifs de l’étude.....</i>	<i>23</i>
2) <i>Hypothèses de réponses</i>	<i>25</i>
a) <i>Hypothèses au regard des modes d’entrées et de l’analyse microscopique</i>	<i>25</i>
b) <i>Hypothèses au regard des modes d’entrées et de l’analyse microscopique</i>	<i>26</i>
III – Méthodes de recueils et d’analyses de données.....	27
1) <i>Participants</i>	<i>27</i>
2) <i>Matériels.....</i>	<i>29</i>
3) <i>Procédures et mises en œuvre</i>	<i>32</i>
4) <i>Considérations éthiques</i>	<i>34</i>
5) <i>Statistiques et méthodes d’analyses</i>	<i>35</i>
IV – Résultats.....	37
1) <i>Présentations et analyses des résultats au niveau « macroscopique »</i>	<i>39</i>
a) <i>Résultats macroscopiques par groupements d’élèves ayant une PSR appartenant au même champ d’apprentissage.</i>	<i>39</i>
b) <i>Résultats macroscopiques par groupements d’élèves ayant une PSR appartenant au même champ d’apprentissage</i>	<i>50</i>
2) <i>Présentations et analyses des résultats de niveau « microscopique »</i>	<i>58</i>

a) Présentation des résultats de niveau microscopique pour le stimulus « futsal »	59
b) Présentation des résultats de niveau microscopique pour le stimulus « escalade ».....	68
V – Discussion et conclusion finale	77
VI – Pour aller plus loin.....	79
VII- Bibliographie	83
VIII – Table des Annexes.....	87
IX - Annexes.....	88

Table des illustrations

Figure 1 : Les principaux construits de la théorie de l'autodétermination.	17
Tableau 1 : Détail des participants ayant participé à cette étude.....	28
Tableau 2 : Distances euclidiennes entre les stimuli « Futsal », « Escalade » et « Volley-Ball » dans l'espace sémantique à 3 dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation des élèves ayant une PSR appartenant au champ d'apprentissage n°2.	39
Tableau 3 : Distances euclidiennes entre les stimuli « Futsal », « Escalade » et « Volley-Ball » dans l'espace sémantique à 3 dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation des élèves ayant une PSR appartenant au champ d'apprentissage n°4.	40
Tableau 4 : Distances euclidiennes entre les stimuli « Futsal », « Escalade » et « Volley-Ball » dans l'espace sémantique à 3 dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation des élèves ayant une PSR appartenant au champ d'apprentissage n°5.	40
Figure 2 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « compétence » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves.	41
Figure 3 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « affiliation » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves.	43
Figure 4 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « autonomie » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves.	45
Figure 5 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « compétence » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction de la nature des PSR des élèves.	50
Figure 6 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « affiliation » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction de nature des PSR des élèves.	54
Figure 7 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « autonomie » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" pour chaque nature des PSR des élèves.	56
Tableau 5 : Satisfaction des différents besoins psychologiques fondamentaux par groupement d'élèves ayant une pratique sociale appartenant à un champ d'apprentissage pour la pratique scolaire du futsal avant la mise en place des modes d'entrées (en bleu), après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » (en rouge) et après le mode d'entrée « points / défis » : coopération » (en vert).	60
Figure 8 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR appartenant au CA2 dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	61
Figure 9 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR appartenant au CA4 dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	62
Tableau 6 : Satisfaction des différents besoins psychologiques fondamentaux par groupement d'élèves ayant une nature de leur PSR commune, pour la pratique scolaire du futsal avant la mise en place des modes d'entrées	

(en bleu), après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » (en rouge) et après le mode d'entrée « points / défis » : coopération » (en vert).....	64
Figure 10 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR institutionnalisées compétitives (« PIC ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	65
Figure 11 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR non institutionnalisées / autonomes (« PNI ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	67
Tableau 7 : Satisfactions des différents besoins psychologiques fondamentaux par groupement d'élèves ayant une nature de leur PSR commune, pour la pratique scolaire de l'escalade avant la mise en place des modes d'entrées (en bleu), après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » (en rouge) et après le mode d'entrée « points / défis » : coopération » (en vert).....	69
Figure 12 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR institutionnalisées compétitives (« PIC ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	70
Figure 13 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR non institutionnalisées ou autonomes (« PNI ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	72
Figure 14 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR mixtes (« PM ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	74
Figure 15 : Positionnement de l'influence motivationnelle des élèves n'ayant pas de PSR dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».....	75
Figure 16 : Polarité motivationnelle déclinée dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « escalade » en fonction du sexe des élèves.....	80
Figure 17 : Polarité motivationnelle déclinée dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » en fonction du sexe des élèves.....	80
Figure 18 : Polarité motivationnelle déclinée dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « volley-ball » en fonction du sexe des élèves.....	81
Figure 19 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimensions « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Volley-ball » en fonction des CA d'appartenance de la PSR des élèves.....	102
Figure 20 : Positionnement de l'influence motivationnelle des CA d'apprentissage d'appartenance des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « volley-ball ».....	102
Figure 21 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimensions « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « volley-ball » en fonction de la nature des PSR des élèves.....	103
Figure 22 : Positionnement des différentes natures des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « volley-ball ».....	103

Figure 23 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Futsal » en fonction des CA d'appartenance de la PSR des élèves, avant des modes d'entrées.	104
Figure 24 : Positionnement de l'influence motivationnelle des CA d'apprentissage d'appartenance des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » avant les modes d'entrées.	104
Figure 25 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Futsal » en fonction de la nature des PSR des élèves, avant des modes d'entrées.	105
Figure 26 : Positionnement de l'influence motivationnelle des différentes natures des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » avant les modes d'entrées.	105
Figure 27 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Escalade » en fonction des CA d'appartenance de la PSR des élèves, avant des modes d'entrées.	106
Figure 28 : Positionnement de l'influence motivationnelles des CA d'apprentissage d'appartenance des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » avant les modes d'entrées.	106
Figure 29 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Escalade » en fonction de la nature des PSR des élèves, avant des modes d'entrées.	107
Figure 30 : Positionnement de l'influence motivationnelle des différentes natures des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » avant les modes d'entrées.	107
Figure 31 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR mixtes (« PM ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».	108

Introduction

Avec la démocratisation de « *la société des loisirs* » (Dumazedier, 1962), la pratique physique et sportive connaît un essor considérable depuis quelques décennies. Si la place de l'éducation physique et sportive n'est plus remise en cause au sein de l'école et si elle est d'autant plus légitimée par cette démocratisation et par les valeurs hygiéniques, sociales, méthodologiques et républicaines qu'elle véhicule, il est important de remarquer que la « culture physique et artistique scolaire » peut être en phase ou en antiphasse avec les pratiques sociales de références des élèves (Martinand, 1989). Effectivement, si « *l'EPS ne se confond pas avec les pratiques physiques et sportives qu'elle organise et propose* » (MEN M. d., 1985) elle doit cependant s'appuyer sur ces activités pour proposer une « *mise en forme scolaire* » répondant à « *l'homomorphisme scolaire* » (Arnaud, 1990). Nous pouvons aussi parler de « *transposition didactique* » (Chevallard, 1986), c'est-à-dire du passage « *des savoirs savants* » dont font parties les pratiques physiques et sportives de références, en « *savoirs à enseigner* » à l'école (didactique normative) soumis aux choix des législateurs puis aux filtres des conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignant modifiant ces « *savoirs à enseigner* » en « *savoirs enseignés* » (didactique praticienne) puis « *assimilés* » par les élèves. A ce titre, (M.Develay, 1992) évoque la perte de culture que peut amener les différentes étapes de modification des savoirs émanant de ce qu'il appelle « *la Noosphère* » (dont font parties les pratiques sociales de référence des élèves). Or, « *l'éducation et la culture ne peuvent se séparer, il faut faire des choix dans la culture : l'éducation n'est rien hors culture mais sans elle la culture ne pourrait se transmettre* » (Forquin, 1989). Alors, si cette perte de culture est trop marquée, l'élève peut accorder à la discipline « EPS » et par extension à sa motivation qui l'anime, un sens amoindri, pauvre, voire absent dans ses apprentissages, car comme disait P. Perrenoud : « *l'enseignement ne sera pas efficace si les contenus restent aussi souvent étrangers aux expériences et intérêts des élèves et si le contrat didactique laisse aussi peu de place aux personnes et à leurs expériences extra-scolaires* » in (P.Meirieu, 1985).

Au regard de cette première mise en tension, nous pouvons remarquer que la mise en forme scolaire actuelle peut être aux antipodes des nouvelles pratiques sociétales qui se veulent aujourd'hui autonomes, hédoniques et transgressives face aux pratiques fédérales ; l'EPS aurait d'ailleurs « *manqué le rendez-vous de l'hédonisme* » (Bartczak, 2007). En d'autres mots, la pratique physique des élèves « hors cadre scolaire » peut s'avérer être bien différente de celle pratiquée en éducation physique et sportive. Afin d'illustrer nos propos, la pratique du « *football de pied d'immeuble* » (Travers, 1997) valorisant l'exploit individuel, le duel et l'élimination

(qui est majoritairement celle pratiquée par les élèves) s'oppose avec la pratique du football scolaire qui valorise la coopération, la stratégie et la tactique (Hebert, 2018). Ainsi à travers cet exemple, il est intéressant de se demander quelle pourrait être l'influence des pratiques sociales de références des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS ? Quel pourrait être le contrat didactique et pédagogique idéal pour adapter l'enseignement de l'EPS aux intérêts et représentations des élèves ?

I – Revue de littérature

La pratique sociale de référence

Afin d'éclaircir et de délimiter notre étude, il convient d'en définir les termes et concepts clés à travers cet état de l'art, qui seront à l'origine de questionnements auxquels nous tenterons de répondre. Ces définitions sont issues du croisement et de la comparaison des lectures et des différents articles mentionnés en bibliographie. Comme évoqué précédemment, nous distinguerons à travers cette étude la pratique sociale de référence des élèves (PSR) de la pratique scolaire. Afin d'être précis et afin de décliner notre problématique, la pratique sociale de référence sera définie sous une approche complexe car « *lors d'une définition, toute tentative s'inscrit dans une perspective* » (M. Metoudi, 1979). En effet, celle-ci est trop souvent associée au « sport » qui est lui-même un concept polysémique et qui a l'apparence d'un paradoxe : « *c'est un mot et un phénomène compris par tous, mais que personne, même les plus savants spécialistes, ne peuvent correctement définir* » (Bernard, 1985). Pour certains sociologues, le sport serait « *un jeu qui se fige en gravité* » (Huizinga, 1938) par ses règlements, son institution et ses compétitions à l'origine d'une « *activité de loisir dont la dominante est l'effort physique, participant à la fois du jeu et du travail, pratiquée de façon compétitive, comportant des règlements et des institutions spécifiques, et susceptible de se transformer en activité professionnelle* » (Magnane, 1964). Pour d'autres, ayant une approche plus phénoménologique, le sport serait « *tous exercices ou activités physiques ayant pour but la réalisation d'une performance et dont l'exécution repose essentiellement sur l'idée de lutte contre un élément défini : une distance, une durée, un obstacle, une difficulté matérielle, un danger, un animal, un adversaire et par extension soi-même* » (Hébert, 1945). Enfin, pour des auteurs plus critiques ayant une approche politique, le sport serait « *la matérialisation du rendement corporel, c'est la perversion du jeu par le rendement corporel* » (Brohm J.-M. , 1976), « *à l'image même de la jungle capitaliste, corrompue et corrompueur, vénal et brutal, sans foi ni loi* » (Brohm J. , 1998). Ainsi, afin d'éviter toute confusion et afin de distinguer la pratique sociale de référence du sport, celle-ci sera l'ensemble des pratiques physiques, artistiques et sportives, qu'elles soient institutionnalisées (PI), autonomes (ou non institutionnalisées : PNI) ou mixtes (PM) (Travert M. , 2005) : nous parlerons alors de la « nature » de cette PSR. Nous ferons également la distinction entre une pratique institutionnalisée compétitive (PIC) ou institutionnalisée non compétitive (PINC). La pratique sociale de référence des élèves constitue une caractéristique indépendante, c'est-à-dire « *non directement modifiables par le champ éducationnel scolaire et*

disciplinaire, mais déterminantes dans la mise en place des contenus d'enseignement », on parle aussi de « *caractéristiques froides* » (Fiard, Janvier - Février 1998). La PSR ne peut être aussi dissociée des représentations et significations que l'élève apporte à une APSA : « *Les représentations sociales constituent un filtre au travers duquel l'individu appréhende la société* » (Moscovici, 1961). Ce qui amène à de premières tensions. La PSR influence-t-elle réellement la motivation en EPS ? Quelle est l'influence des pratiques compétitives fédérales (PIC) sur la motivation des élèves en comparaison avec les pratiques libres/autonomes (PNI) par exemple ?

L'ancrage dans la théorie de l'autodétermination

Afin de définir et analyser la motivation des élèves, nous utiliserons la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (Yvan Paquet, 2016). En effet, cette théorie semble la plus adaptée pour réussir à analyser et comprendre la motivation des élèves en EPS et le lien potentiel entre celle-ci et leur pratique sociale (PSR) : « *de nombreuses études ont montré que ce paradigme théorique était particulièrement utile et intéressant pour analyser la motivation des individus dans de nombreux contextes tels que l'éducation, le travail et le sport* » (Gillet, 2016). Cette théorie définit différents types de motivations (autodéterminées jusqu'à contraintes), qui peuvent être considérées respectivement, comme un processus facilitateur ou limitant de l'apprentissage. La motivation autodéterminée qui « *implique la volonté d'agir propre à l'individu, en accord avec ses valeurs* » (Escriva-Boulley, 2016) et qui « *demeure un processus interne à l'individu* » (Gernigon, 1996), serait la plus propice aux apprentissages (Gourlan, 2012). En effet, cette motivation « autonome » procure du plaisir lors de la pratique en cohérence avec les besoins et les valeurs de l'élève adoptant alors des comportements autodéterminés. Elle résulte du degré de satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (Escriva-Boulley, 2016) : l'autonomie qui représente le fait d'être responsable, à l'initiative de ses propres actions. C'est le désir de l'individu d'être à l'origine de ses comportements (avoir des choix significatifs, pouvoir donner son avis, ne pas ressentir de pression) (Charms, 1968). La compétence qui « *renvoie au désir de l'individu d'être capable de réussir à répondre à la demande de son environnement et aux défis proposés par ce dernier* » (Escriva-Boulley, 2016) selon la théorie de l'autodétermination qui prend pour exemple la capacité d'un individu de « *se sentir capable de réussir un geste sportif ou courir pendant 20*

minutes à 11 km/h par exemple » (Deci, 2002). La proximité sociale (aussi appelée « affiliation ») désigne quant à elle le besoin d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir de l'attention de personnes importantes pour soi et d'appartenir à un groupe social (se sentir significativement lié à d'autres personnes (Gillet, 2016)). En EPS, elle pourrait être le sentiment « *d'avoir l'impression de jouer un rôle au sein de la classe, faire partie d'un groupe* » (Baumeister, 1995). On parle aussi des conditions susceptibles d'affecter la motivation (Gourlan, 2012) car plus les besoins d'un individu sont satisfaits, plus sa motivation est autodéterminée (engagement spontané, pratique hédoniste, en parfaite cohérence avec ses valeurs, ses besoins, spécifiques aux régulations intrinsèques, intégrées et identifiées). Cette motivation autodéterminée étant très favorables aux apprentissages des élèves, ayant des conséquences d'ordres cognitives, affectives ou comportementales (Boiché (J.), 2008).

A contrario, la frustration des trois besoins fondamentaux est quant à elle reliée aux formes de motivations les moins autodéterminées à savoir les plus contraintes (Bartholomew, 2011), comme les régulations introjectées et externes liées à des conséquences négatives sur les apprentissages (Ryan, 2000). En d'autres mots, l'individu est motivé à l'idée de pratiquer une activité car il est influencé par une contrainte interne (aussi appelée « pression interne ») pour la régulation introjectée ou par une contrainte « externe » pour la régulation de la motivation « externe ». La motivation introjectée est majoritairement accomplie pour valoriser son égo, dissimuler un sentiment de honte ou de culpabilité (Gourlan, 2012) en se basant majoritairement sur la comparaison sociale. La régulation « externe » est tout de même plus forte, car elle est liée à une « pression externe » exercée sur l'individu, qui, en EPS, pourrait être l'évaluation ou la pression exercée par les professeurs sur leurs élèves : on parle alors de l'influence du style motivationnel de l'enseignant sur la motivation de ses élèves. Si ces pressions ne sont plus exercées, des études montrent, dans la majorité des cas, que la pratique de l'activité est abandonnée (car vécue de façon très négative sous l'emprise de contraintes). Enfin, l'état d'a-motivation représente le plus bas niveau de satisfaction des besoins fondamentaux. Les individus a-motivés n'ont aucune volonté d'agir, « *ils font les choses machinalement, sans aucun sentiment d'intentionnalité, généralement parce qu'ils ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et les conséquences qu'ils pourraient en attendre sur l'environnement, ou quand ils doutent fortement de la valeur d'un résultat* » (Gourlan, 2012). Il sera alors intéressant d'analyser le niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves ayant des PSR différentes, pour essayer d'identifier différents types de régulations de leur motivation en EPS. Les « régulations contraintes » étant très peu propices à leurs apprentissages et à la

pérennité de ceux-ci, l'apprentissage en EPS se voulant être avant tout « *un processus positif interne à l'individu* » (Famose, 1990). Effectivement, des études en EPS montrent que ces « motivations contraintes » (les moins autodéterminées) provoquent une diminution de l'effort et de l'engagement en classe (Aelterman (N.), 2012), et des effets très négatifs aux apprentissages comme l'ennui (Ntoumanis, 2001). L'identification de ces régulations néfastes aux apprentissages peut alors permettre aux professeurs d'EPS une éventuelle anticipation et une meilleure compréhension de ses élèves, afin que celles-ci se reproduisent le moins possible. Il semble donc important de connaître les facteurs qui facilitent la satisfaction des besoins fondamentaux et ceux susceptibles de l'entraver en faisant le lien avec la PSR des élèves.

En effet, selon cette théorie, l'environnement social (facteurs environnementaux et sociaux) de l'élève joue un rôle primordial dans la satisfaction de ses besoins fondamentaux. Des études en EPS montrent qu'il est à l'origine premier du « style motivationnel de l'enseignant » étant le « *comportement interpersonnel qu'un enseignant utilise pour motiver ses élèves à s'engager dans les apprentissages* » (Reeve (J.), 2014), lui-même à l'interface de trois paramètres : le soutien de l'autonomie (par opposition au contrôle), la structure (par opposition au chaos) et l'investissement interpersonnel (par opposition à l'hostilité) (G. Escriva-Boulley, 2018). Pour être plus concret, l'investissement interpersonnel est caractérisé par le temps et l'énergie investis par le professeur dans sa relation avec l'élève, par les marques d'affections témoignées, l'humour et la convivialité (Skinner (E. A.), 2002) influençant positivement la motivation des élèves vers l'autodétermination. On parle des relations des « *autrui significatifs* » (Gourlan, 2012). A contrario, un professeur hostile, sévère, pourrait être à l'origine d'une régulation de la motivation introjectée ou externe, d'élèves soumis à une pression « externe » exercée par celui-ci. Le soutien de l'autonomie est caractérisé par un enseignant laissant la possibilité à ses élèves de s'exprimer et d'exposer leur point de vue sur les contenus pédagogiques à apprendre (G. Escriva-Boulley, 2018). À l'opposé, un enseignant contrôlant est directif envers ses élèves, utilise le contrôle, la pression pour motiver ses élèves. Enfin, la structure aussi appelée « *structuration du dispositif d'apprentissage* » est l'explicitation par le travail didactique et pédagogique de l'enseignant, des objectifs à atteindre, de la détermination des moyens pour les atteindre, de la clarté de l'énoncé des consignes et des feedback délivrés.

Selon ces études, le style motivationnel est le premier paramètre qui influence la satisfaction des besoins fondamentaux, relayant alors la pratique sociale de référence des élèves au second plan (étant tout de même un facteur structurant de l'individu). Un biais non négligeable à notre étude, que nous expliciterons au maximum lors de l'analyse des résultats.

Pour mieux comprendre cette théorie et sa déclinaison ci-dessus, voici un schéma récapitulatif.

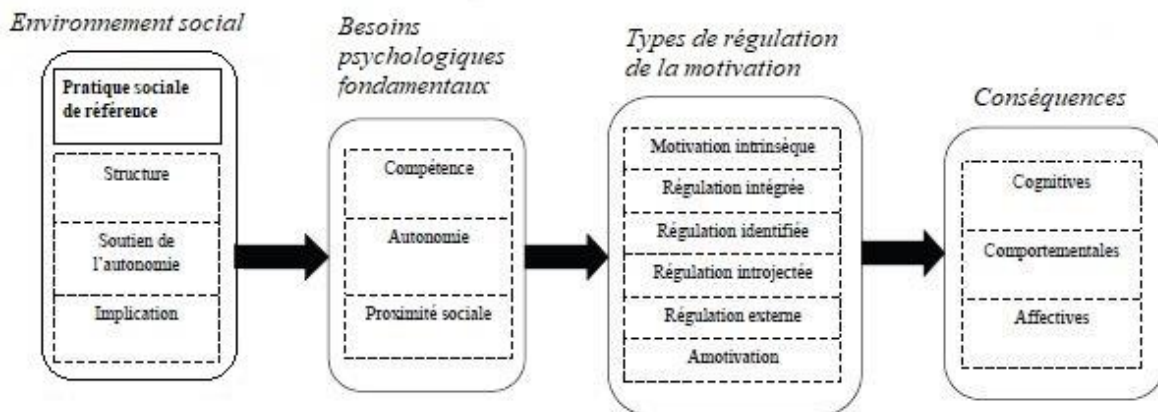


Figure 1 : Les principaux construits de la théorie de l'autodétermination.

A ce titre, des études en EPS ont montré que la satisfaction du besoin de compétence, parfois associée à la satisfaction du besoin de proximité sociale prédit davantage la motivation autodéterminée que la satisfaction des deux autres besoins (Williams, 2008). Pour expliquer cela, d'autres études conjointes montrent que cette prédominance du besoin de compétence sur la motivation autodéterminée des élèves s'explique par le fait qu'en EPS, les compétences physiques sont saillantes et identifiables par tous (Standage D. , 2006). Pour autant, des études plus récentes ont réfuté cette idée, en démontrant que le sentiment d'autonomie était un prérequis indispensable au comportement autodéterminé (Van den Berghe, 2014). Ainsi, si ce sentiment d'autonomie est peu marqué chez les élèves, les motivations contraintes (régulations introjectées et externes) peuvent être privilégiées. La PSR peut-elle alors exercer une influence sur la motivation des élèves, au même titre que le style motivationnel de l'enseignant dans notre étude ? Quelles sont les PSR (nature et CA d'appartenance) pouvant être un levier d'autonomie chez les élèves en EPS et ainsi renforcer la motivation autodéterminée des élèves ?

Il est aussi intéressant de se demander comment cette motivation en EPS et ses régulations pourraient s'identifier ? En sélectionnant les trois besoins fondamentaux de la TAD (compétence, affiliation et autonomie), nous pouvons alors créer un espace sémantique à trois dimensions permettant de modéliser la motivation de chaque élève pour chaque APSA pratiquée en EPS, en suivant la méthode du différenciateur sémantique d'Osgood qui sera présenté à la suite des définitions. En connaissant au préalable leur pratique sociale de référence, il sera possible de faire un lien entre la motivation en EPS des élèves et sa « qualité » (niveau de régulation) au sein d'une APSA et de leur PSR : « véritable guide pour l'action, elles sont

incontournables pour quiconque s'interroge sur les motivations de l'individu et/ou du groupe social vis-à-vis de telle ou telle APS » (Bergé, Mai - Juin 1992). Il est certain qu'un nombre de biais non négligeable peut venir inhiber les résultats et l'analyse de ceux-ci comme évoqué précédemment. C'est pourquoi nous nous efforcerons de présenter ceux-ci et de les minimiser. Il est à présent intéressant de se demander comment la pratique sociale de référence peut influencer la motivation des élèves dans différentes APSA en fonction de leur(s) PSR ? Y'a-t-il un lien entre les activités d'un même champ d'apprentissage et la motivation ? Par exemple, un élève qui pratique le football dans le milieu fédéral (PSR), sera-t-il motivé de la même manière (autodéterminé ou contraint) par la pratique scolaire du futsal scolaire (même champ d'apprentissage) avant et après avoir subi une mise en forme scolaire (modes d'entrées) ?

Les études professionnelles de terrains

Ce réseau de définitions et de questionnements nous amène à illustrer notre étude par différentes recherches et réflexions qui vont nous aider à étayer nos propos. Effectivement, Thibaut Hébert dans son article (Hebert, 2018), nous montre la relation et l'influence que peut avoir la représentation du football par les enseignants et les élèves en EPS. Au regard des résultats, on remarque que les enseignants possèdent une image plus négative du football que leurs élèves. Il met en avant un décalage entre les objectifs du CA4 communs à ceux des élèves qui sont la recherche du gain par le duel individuel ou inter-individuel, et le « *curriculum déclaré* », c'est-à-dire ce qui est vraiment enseigné par le professeur (« savoir enseignés »). Ainsi, il démontre que les professeurs d'EPS sont dans une logique de coopération (81%) contre la recherche de performance (gain) (1%) valorisée par les élèves et explicitement par la logique interne du champ d'apprentissage. Ces différences s'expliquent grâce aux représentations et aux pratiques sociales de référence des professeurs et des élèves. Effectivement, pour les enseignants, le football est représenté comme une activité valorisant l'agressivité motrice comme un « *acte illicite* », qu'ils rejettent en évitant de pratiquer cette activité ou en contournant ce problème par le biais de la coopération. De l'autre côté se trouve la représentation des élèves qui eux, pratiquent majoritairement le « *football de pied d'immeubles* » (Travers, 1997) valorisant l'exploit individuel, le duel et l'élimination. On retrouve ainsi une dichotomie forte, puisque les élèves ne trouvent pas d'ancrage culturel dans la pratique scolaire que proposent les enseignants. En effet, « *un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est*

pas rattaché à ses représentations naturelles » (Allal, 1985). Pour aller plus loin, en s'appuyant sur l'article de (Travert M. , 2005), on retrouve ici un paradoxe pour des élèves qualifiés « *d'originiaux* » qui ont une PSR non institutionnalisée (PNI). En effet, cette pratique non fédérale de « *pieds d'immeubles* » peut être considérée comme un « *sous monde* » propre à la société post-moderne et au tribalisme (Maffesoli, 1988). Ces élèves peuvent ainsi rejeter l'univers scolaire au même titre qu'ils rejettent l'univers très normé des pratiques fédérales, comme le prouve l'étude de Thibault Hébert. Les élèves ayant une pratique institutionnalisée (P.I) sont quant à eux qualifiés de « *spécialistes* ». Ces élèves fortement ancrés dans la recherche de performance peuvent ainsi rejeter les propositions didactiques des enseignants lorsque celles-ci sont aux antipodes du modèle fédéral : nous pouvons alors parler de tension entre « *orthodoxie scolaire* » et « *orthodoxie sportive* ». Enfin, les élèves « *curieux* » alternant des PI et des PNI (pratiques mixtes) peuvent eux, rejeter la stabilité scolaire. Quoi qu'il en soit, la PSR et la représentation des élèves peuvent être en antiphasse avec les pratiques scolaires, influençant ainsi le sens et la motivation qu'ils investissent dans leur pratique. Une remarque d'autant plus juste aujourd'hui, au sein d'une société hypermoderne où la PI décline fortement au profit de pratiques mixtes (PNI/PI), autonomes, beaucoup moins normées qui permettent aux élèves de prendre une « *distance avec l'institué* » (Travert M. , 2005) ; l'orthodoxie scolaire étant un frein important quant à la pratique scolaire d'activités que nous pouvons qualifier de « *transgressives* » aux pratiques fédérales. La PSR et ses représentations viennent donc influencer d'un côté : l'enseignement des professeurs d'EPS qui ne répondent pas à la logique même des activités en dénaturant leurs spécificités ou en étant aux antipodes des nouvelles PSR des élèves ; d'un autre côté la motivation et le sens que les élèves investissent en EPS, notamment à cause du décalage entre leurs représentations et la pratique scolaire. Les élèves peuvent se retrouver à chercher un ancrage culturel dans la pratique scolaire, limitant ainsi leur motivation : « *si l'EPS ne souffre pas des mêmes écarts culturels que d'autres disciplines d'enseignement général, reste cependant que les représentations qu'ont les élèves des APS sont effectivement différentes selon leur milieu* » (Davisse, Mai - Juin 1986). L'enseignant doit donc prendre en compte la diversité des élèves afin de trouver un équilibre entre « *l'univers culturel des élèves* » et « *l'univers culturel de l'EPS* » pour que la motivation des élèves soit le plus auto-déterminée possible.

Les modes d'entrées en EPS

Ainsi, pour étoffer notre étude et l'ancrer dans une démarche plus professionnelle et pour questionner l'influence du style motivationnel des professeurs, des « modes d'entrées » différents ont été mis en place lors du stage, afin de comparer l'effet de ceux-ci sur la motivation des élèves en fonction de leur PSR. En jouant sur la « structure du dispositif d'apprentissage » de l'environnement social des élèves en EPS (qui seraient à l'origine première de la satisfaction des besoins fondamentaux (Deci, 2002)), nous pourrions analyser et questionner le rapport qu'entretient l'élève avec ces différentes « mises en forme scolaire » (conséquence du traitement didactique et pédagogique de l'enseignant) pouvant être à l'origine d'une perte sémantique ou culturelle comme évoqué en introduction. Ceux-ci étant « *à l'interface entre le traitement didactique de l'APSA et les caractéristiques des élèves* » (Lemur, 2004), faisant alors écho à notre introduction. Cette « mise en forme scolaire » des activités par des modes d'entrées peut alors être en phase ou antiphase avec les représentations des élèves et leurs PSR, influençant alors leur motivation et sa régulation par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi, nous allons questionner le rapport qu'entretient l'élève avec ces différents modes d'entrées et faire des liens entre leur PSR et l'efficacité des modes d'entrées sur leur motivation. En effet, pour rappel chaque mode d'entrée, sont en soi une modification de la « structure » de leur environnement social en EPS. Pour concevoir ces différents modes d'entrées, nous nous appuyerons sur plusieurs études et articles à ce sujet. Tout d'abord le mode d'entrée peut être défini comme la manière intentionnelle (activité de conception) que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chaque élève de « rentrer » en activité puis en activité d'apprentissage (Lemur, 2004). Il est « *à l'interface entre le traitement didactique de l'APSA et les caractéristiques des élèves* » (Lemur, 2004). L'intérêt de concevoir des modes d'entrées adaptés aux « mobiles d'agir » des élèves, permet de faire apprendre dans et par les APSA et de créer un rapport positif à l'apprentissage tout en suscitant la motivation des élèves : « *apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir* » (Freud). D'après les auteurs, la conception des modes d'entrées se construit au travers de sept pôles de significations : « *toutes ces entrées possibles, séparées de façon formelle dans un souci de clarification, doivent (peuvent) être utilisées selon une logique combinatoire en fonction des caractéristiques des élèves* » (Lemur, 2004). Au regard de notre étude, il est intéressant de créer deux modes d'entrées : un valorisant l'exploit individuel (pôle culturel et pôle exploit : « individualisme »), l'autre valorisant la « réussite collective » (pôle collectif : « coopération »). Pour compléter ces

travaux, nous nous appuyerons sur l'étude de (Gagnaire, 2007) qui pense les modes d'entrées comme différentes « *essences émotionnelles* » qu'ils déclinent en « *formes* » (épreuve, défi et rencontre) et « *modalités de réussites* » (score, mesure et conformité). Ce tableau à deux entrées permet de faire des combinaisons de « *formes* » et de « *modalités de réussites* » pour aider à la conception des modes d'entrées. Les auteurs définissent l'épreuve comme étant le « *dépassement de soi, l'exploit par rapport à soi ou aux yeux des autres* ». Cela diffère du défi qui lui est une « *concurrence directe ou indirecte avec autrui* ». Pour les modalités de réussites utilisées, nous considérons la mesure comme étant quelque chose de quantifiable (nombre de buts/dribbles en futsal, ou cotations de blocs/voies en escalade) faisant principalement appel aux capacités physiques. Le score se calcule quant à lui en nombre de point et demande aux individus d'articuler stratégies et tactiques. Pour autant, l'impact d'un mode d'entrée sur la motivation des élèves au regard de leurs représentations sociales, ne dépend pas que de la construction de celui-ci mais également de la capacité de l'enseignant à le mettre en œuvre sur le terrain par une pédagogie adaptée : on parle alors de l'influence de l'implication du professeur et du soutien de l'autonomie (selon la TAD (Deci, 2002)).

Le différenciateur sémantique d'Osgood

Il est temps à présent de s'intéresser à cette motivation et aux outils de mesure de celle-ci. L'étude de Thibault Hébert (Hebert, 2018) nous a permis de prendre connaissance d'un outil performant quant à la modélisation de la motivation des élèves en EPS. En s'appuyant sur différents articles sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci ainsi qu'à travers l'article de Stéphane Mery (Mery, 2008), nous allons explorer le différenciateur sémantique d'Osgood et son adaptation à notre étude. Mais avant, dans son étude, S. Mery démontre à travers son utilisation que la connotation de différents sports peut être fortement influencée par la pratique sociale de référence des individus, leurs représentations et par la différence de culture sportive. Comme l'évoque l'auteur, il est intéressant de se demander et d'analyser les raisons de pratiquer une activité. Il note par exemple qu'en « *choisissant un sport de franchissement de filet, le joueur décide délibérément de s'interdire tout contact physique avec autrui, tout en ayant un duel concret* ». Des informations qui sont là aussi intéressantes pour notre étude et l'analyse future de nos résultats, notamment sur la motivation des élèves par transfert d'activités. Ces résultats sont issus de l'analyse de l'espace sémantique d'Osgood qui

a pour but de faire émerger « les significations subjectives que chaque individu associe aux stimuli de son environnement social » afin de créer à partir de trois dimensions, un espace sémantique. Ces trois dimensions, aussi appelées « *facteurs fondamentaux* » (Osgood, 1957) correspondent à la valeur (V) (« *l'image* »), la puissance (P) et enfin l'activité (A). Afin d'adapter ce différenciateur à notre étude et analyser plus concrètement la motivation des élèves, nous allons modifier ces facteurs fondamentaux (ou dimensions) et leurs paires d'antonymes (qui sont malgré tout similaires aux dimensions d'Osgood) afin de créer un espace sémantique analysant « *le degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux* » (Escriva-Boulley, 2016). On retrouve alors un espace en trois dimensions avec en abscisse (X) la compétence (C), en ordonnée (Y) l'affiliation (Af) et en cote (Z) l'autonomie (Au). En connaissant au préalable la pratique sociale de référence des élèves par un premier questionnaire, nous pourrions faire un lien entre les résultats de l'analyse sémantique de la motivation de l'élève pour la pratique d'une APSA scolaire et des caractéristiques de sa PSR : « *utilisé en parallèle avec un questionnaire prenant en compte les caractéristiques sociales des individus et leurs pratiques sportives, il devient un puissant instrument d'analyse sociologique* » (Mery, 2008). Pour illustrer nos propos, si l'on retrouve une différence de distance dans l'espace sémantique entre des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive (PIC) et des élèves ayant une pratique autonome (PNI) dans la pratique scolaire d'une APSA comme l'escalade (stimulus), on pourra évoquer une différence d'influence de la nature de ces deux PSR sur la motivation en EPS au sein de l'APSA enseignée. Par exemple, nous pourrions s'imaginer que la pratique sociale compétitive (PIC) influence positivement la motivation de l'élève pour la pratique du football en EPS et inversement pour la pratique autonome (hypothèse qui reste à prouver).

II – Problématique et Hypothèses

1) Objectifs de l'étude

Pour faire suite à cet état de l'art, aux tensions qui en ont résulté et afin d'être explicite, nous allons essayer de répondre à la problématique suivante en s'ancrant dans la théorie de l'autodétermination :

« Quelle est l'influence des pratiques sociales de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS, avant et après avoir vécu différents modes d'entrées ? »

Pour être plus précis et pour enrichir cette problématique au regard des tensions évoquées précédemment, il est intéressant de se demander si la pratique sociale de référence exerce une réelle influence sur la motivation des élèves et sa régulation ? quelle serait la nature de cette régulation ? (Autodéterminée ou contrainte)

Aussi, comment la nature des PSR (PIC, PNI, PM, PINC, aucune PSR) influence-t-elle la motivation et sa régulation des élèves dans différentes APSA en EPS ? Y'a-t-il un lien entre la nature de cette PSR et la motivation autodéterminée des élèves en EPS ? Par exemple, des élèves ayant une PSR « compétitive » (« PIC ») sont-ils plus motivés en EPS que des élèves ayant une pratique autonome (« PNI ») ?

Cette problématique sera déclinée au sein de l'espace sémantique et ses trois dimensions (compétence, affiliation, autonomie). Alors, la nature de la PSR des élèves est-elle révélatrice d'une certaine dimension ou de plusieurs dimensions de cet espace sémantique ? Pour prendre un exemple, est-ce que la pratique autonome (« PNI » : pratique non institutionnalisée) des élèves, est révélatrice d'un sentiment d'autonomie chez les élèves en EPS ? Est-ce que la satisfaction du besoin d'autonomie est une condition nécessaire à la régulation autodéterminée de la motivation des élèves ? (Van den Berghe, 2014) Est-ce que l'EPS est à l'origine d'un sentiment de compétence et d'affiliation plus saillant chez les élèves ? (Williams, 2008)

De surcroît, la PSR appartenant au même champ d'apprentissage que l'APSA enseignée, est-elle révélatrice d'un sentiment de compétence chez les élèves pratiquants celle-ci, questionnant alors la pertinence de la classification des champs d'apprentissage et la « *logique interne* » (Parlebas, 1998) communes aux activités lui appartenant ?

Enfin, il sera aussi intéressant d'analyser l'influence de la mise en place de modes d'entrées différents sur la motivation des élèves, au regard de la nature et des caractéristiques de leurs pratiques sociales de référence (questionnant alors l'influence de la « structuration des dispositifs d'apprentissage des élèves » (Escriva-Boulley, 2016)).

Par exemple, la mise en place d'un mode d'entrée « mesure / épreuve » valorisant l'exploit individuel, la compétition, influence-t-il les élèves ayant une pratique compétitive (« PIC ») vers une régulation de leur motivation autodéterminée ? La mise en place d'un mode d'entrée « points / défis » valorisant la coopération des élèves, est-il révélateur d'une motivation plus autonome, des élèves ayant une PSR non institutionnalisée (PNI) ou d'une pratique d'un sport collectif (PSR) ? La modification de la « structure » de la leçon d'EPS (« environnement social de l'individu selon la théorie de l'autodétermination (Ryan, 2000)) est-elle la cause première d'une régulation de la motivation des élèves ?

N.B : Ces questionnements ne sont pas exhaustifs et seront déclinés et enrichis lors des résultats et de l'analyse de ceux-ci.

2) Hypothèses de réponses

Au regard de notre problématique et ses déclinaisons, nous pouvons, avant toute investigation sur le terrain, émettre quelques hypothèses et pistes de réponses. Ces hypothèses ne sont pas exhaustives au regard du nombre de résultats à analyser et à discuter. Elles représentent cependant, la majeure partie des réponses aux questions que nous nous sommes posées. Ainsi, nous pouvons dès à présent faire l'hypothèse que la pratique sociale de référence des élèves est un paramètre qui influence leur motivation en EPS, bien que celui-ci soit peut-être à nuancer au regard de la théorie de l'autodétermination qui montre que le style motivationnel du professeur est à l'origine première de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des individus (Escriva-Boulley, 2016).

a) Hypothèses au regard des modes d'entrées et de l'analyse microscopique :

Les élèves ayant une pratique sociale de référence appartenant au même champ d'apprentissage que l'activité en EPS, pourraient être plus motivés que les élèves ayant une pratique de référence appartenant à un autre champ d'apprentissage, quelle que soit l'activité, avec un sentiment de compétence et d'autonomie marqué (lien probable avec le transfert de motivation, de compétences et de logiques internes entre activités), et inversement.

En outre, nous faisons l'hypothèse que les élèves « spécialistes » ayant une pratique institutionnalisée compétitive (PIC) pourraient avoir des comportements autodéterminés, l'EPS étant proche de leurs représentations sportives et fédérales, avec un sentiment d'autonomie et de compétence marqué.

Nous pourrions penser également que la pratique autonome des élèves « originaux » (« PNI ») pourrait être à l'origine d'un sentiment d'autonomie en EPS, plus particulièrement en escalade, et d'un sentiment d'affiliation et de compétence moins marqué.

Enfin, les élèves n'ayant pas de pratique sociale de référence pourraient être ceux qui ont des motivations plus contraintes, par une faible satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux (plus particulièrement la compétence et l'autonomie).

Aussi, de manière générale, le sentiment d'affiliation pourrait être plus marqué par la dimension collective des activités.

b) Hypothèses au regard des modes d'entrées et de l'analyse microscopique :

Le mode d'entrée valorisant la réussite individuelle et la compétition pourrait être à l'origine d'une régulation autodéterminée des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive au même titre que ceux qui ont une PSR appartenant au même champ d'apprentissage que la pratique scolaire, étant plus proche de leurs représentations.

A contrario, ce mode d'entrée « individualiste » pourrait être à l'origine de motivations plus contraintes pour les élèves ayant une pratique autonome (PNI) rejetant les règles compétitives et fédérales (Travert M. , 2005), comme pour les élèves n'ayant pas de PSR.

Le mode d'entrée « coopératif » quant à lui pourrait avoir une influence plus négative sur la motivation des élèves spécialistes, leur réussite dépendant de celle des autres.

Ce mode d'entrée pourrait cependant être plutôt bénéfique pour la motivation autodéterminée des élèves « curieux » (pratiques mixtes), des élèves ayant une pratique autonome (PNI) ou aucune pratique sociale de référence.

Il pourrait aussi être à l'origine d'un sentiment de proximité sociale plus marqué chez tous les élèves, par sa dimension « coopérative »

III – Méthodes de recueils et d'analyses de données

1) Participants

Pour mener à bien notre étude, différents élèves ($n = 76$) de trois classes différentes, toutes issues du lycée polyvalent Gaspard Monge (73000, Chambéry) ont été interrogés. Les participants étaient âgés de 14 à 19 ans. Une classe de seconde « option EPS » a été sollicitée ($n = 28$), une classe de seconde générale ($n = 26$) et enfin une classe de terminale générale ($n = 22$). Au regard du projet et des « données d'établissement », on note une proportion majoritaire d'élèves issues de catégories sociales professionnelles défavorisées (par rapport à la moyenne académique) ainsi qu'une majorité d'élèves plutôt sportifs et motivés par la pratique physique (éléments pouvant être explicatifs des représentations et motivations des élèves). Les élèves issus de l'option EPS n'appartenaient pas à la même classe (biais potentiel quant à la dimension « affiliation » de notre espace sémantique). La classe de seconde générale était quant à elle composée d'élèves issus majoritairement de la section rugby ($n = 6$) ainsi que de la classe à horaires aménagés « football féminin » ($n = 8$). Enfin la classe de terminale générale rassemblait lors du cours d'EPS, des élèves ayant choisis des spécialités d'enseignement différentes (mathématiques, langues etc.) mais un même programme d'APSA évaluées pour le baccalauréat (Athlétisme, Escalade, Musculation). De manière générale, la cohésion et les interactions entre les élèves étaient bonnes, pouvant alors influencer en premier lieu, le sentiment de proximité sociale de ceux-ci (biais de l'étude probable). Dans un souci de clarté, nous conserverons que les données des élèves ayant participé à l'entièreté de l'étude (ayant répondu aux 3 questionnaires). Pour mieux comprendre la répartition des différents participants au sein des différentes classes, voici un tableau récapitulatif :

	Seconde option EPS	Terminale, filière générale	Seconde Générale	Total
Nombre d'élèves ayant participé à l'étude	28	22	26	76
Répartition sexuée	10 F / 18 G	6 F / 16 G	8 F / 18 G	24 F / 52 G
APSA support de l'étude : stimuli	Futsal	Escalade	Volley-Ball	/
Nombre d'élèves ayant une PSR	28	12	22	62
Nombre d'élèves n'ayant pas de PSR	0	10	4	14
Nombre d'élèves ayant une PSR ∈ CA1	0	0	0	0
Nombre d'élèves ayant une PSR ∈ CA2	4	5	1	10
Nombre d'élèves ayant une PSR ∈ CA3	2	0	0	2
Nombre d'élèves ayant une PSR ∈ CA4	20	4	18	42
Nombre d'élèves ayant une PSR ∈ CA5	1	3	3	7
Nombre d'élèves ayant une « PIC »	15	4	14	33
Nombre d'élèves ayant une « PINC »	2	0	2	4
Nombre d'élèves ayant une « PM » (pratique mixte)	6	3	0	9
Nombre d'élèves ayant une « PNI »	6	5	6	17

Tableau 1 : Détail des participants ayant participé à cette étude.

2) Matériels

Durant la phase expérimentale de notre étude, les élèves ont été interrogés à travers trois questionnaires différents. L'objectif du premier questionnaire ([Cf. annexe n°1](#)) était de connaître les pratiques sociales sportives de référence des élèves ainsi que d'évaluer le sentiment de satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux pour la pratique de l'APSA du trimestre (stimulus). Ce questionnaire se divise ainsi en deux parties distinctes : l'une portant sur les caractéristiques de la pratique sociale de référence des élèves ; l'autre portant sur leurs sentiments à l'idée de pratiquer les APSA supports de notre étude (stimulus). La première partie interroge l'élève sur son niveau de classe et ses spécialités d'enseignement choisis. Puis, le questionnaire s'intéresse à la pratique sociale de référence de l'élève en dehors du lycée et particulièrement à sa nature (PIC, PINC, PNI, PM) (Travert M. , 2005). Aussi, la première partie du questionnaire demande à l'élève de préciser s'il a déjà pratiqué l'APSA support de notre étude dans un autre contexte scolaire : à l'AS, à l'UNSS et en EPS les années précédentes (pouvant alors être un biais à notre étude). La deuxième partie du premier questionnaire est un outil de mesure de la motivation des élèves à l'idée de pratiquer l'APSA support du trimestre. Il s'agit d'une adaptation du différenciateur sémantique d'Osgood. Le but de cet outil est de faire émerger « *les significations subjectives que chaque individu associe aux stimuli de son environnement social* » afin de créer à partir de trois dimensions, un espace sémantique. Ces trois dimensions, aussi appelées « *facteurs fondamentaux* » (Osgood, 1957) correspondent à la valeur (V) (« *l'image* »), la puissance (P) et enfin l'activité (A). Pour chacune de ses trois valeurs des paires d'antonymes y sont associées sous forme de questionnaire où une échelle de -3 à +3 est présentée entre une paire d'antonyme : « *le placement d'une croix à proximité de l'un des deux adjectifs signifie que celui-ci qualifie mieux* » le stimulus. Afin d'adapter ce différenciateur à notre étude et analyser plus concrètement la motivation des élèves en EPS selon la théorie de l'autodétermination, ces facteurs fondamentaux et leurs paires d'antonymes ont été modifiés (malgré des similitudes aux dimensions d'Osgood). Les trois dimensions ou « *facteurs fondamentaux* » sont alors la compétence (C), l'affiliation (Af) et l'autonomie (Au). Cette seconde partie du premier questionnaire avait donc pour objectif de mesurer « *le degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux* » (Escriva-Boulley, 2016). Les paires d'antonymes appartenant respectivement aux trois dimensions n'étaient volontairement pas en ordre, ainsi que leurs échelles (pour éviter certains biais liés aux rapprochements des paires d'antonymes et de leurs dimensions ainsi que d'une éventuelle

automatisation des réponses). Les deux autres questionnaires étaient identiques et présentés aux élèves à la fin des leçons supports des « modes d'entrées ». Au regard des modalités de déroulement du stage (quatre semaines groupées), il était difficile de mettre en place les modes d'entrées en début de séquence d'apprentissage. C'est pourquoi, ils ont été placés au cours de la séquence.

L'objectif de ces questionnaires était d'évaluer à travers les trois besoins psychologiques fondamentaux, la motivation des élèves à l'issue des deux modes d'entrées (respectivement). Pour transposer leur motivation en un questionnaire intelligible, nous avons modéliser les trois besoins psychologiques fondamentaux en trois cercles distincts. A l'intérieur de chaque cercle, on retrouve dix mots qui font référence à l'un des besoins (mots proches voir identiques aux paires d'antonymes présentés lors du premier questionnaire). Par exemple, dans le cercle qui porte sur le besoin de compétence, on retrouvait les dix mots suivants : « Talentueux », « Compétent », « Moyen », « Mauvais », « Incapable », « Très doué », « Doué », « Capable », « Incompétent », « En échec ». Ces mots étaient hiérarchisés de sorte à obtenir cinq degrés du sentiment de compétence : du sentiment le plus négatif : « être en échec », « incapable » au sentiment le plus positif : « talentueux », « très doué » ([Cf. annexe 2](#)).

Les modes d'entrées ont quant à eux été construits au regard des caractéristiques des élèves de la classe de seconde option EPS pour laquelle le futsal était enseigné. Au regard du premier questionnaire, nous avons constaté que cette classe se compose d'une majorité d'élèves pratiquant des sports collectifs appartenant au CA4 (n= 20) ayant une nature compétitive « PIC » (n = 15) ou autonome (« PNI ») (n = 6). Aussi, certains élèves pratiquent le football (n = 4) faisant alors échos aux travaux de (Travers, 1997) qui montrent que la PSR « football » des élèves est orientée vers l'exploit individuel alors que l'enseignement du football en EPS par les enseignants est quant à lui plutôt orienté vers la valorisation de la coopération (en rupture avec les représentations des élèves footballeurs pouvant alors être à l'origine d'une motivation contrainte (Gourlan, 2012)). De ce constat, il serait pertinent de tester l'effet des deux modes d'entrées sur cette classe, l'un autour de la valorisation de l'exploit individuel (mesure / épreuve) et l'autre autour de la valorisation des réussites collaboratives (points / défis). Le mode d'entrée « individualiste » aurait alors probablement un fort impact positif sur la motivation auto-déterminée des élèves pratiquants une pratique institutionnalisée compétitive (PIC) ou du football (hypothèse) et le mode d'entrée « coopération » à contrario une influence négative sur la régulation de leur motivation. Aussi, dans un souci de conformité et pour pouvoir effectuer des comparaisons, ces deux modes d'entrées ont été reproduits dans chaque activité enseignée

lors du stage. Afin de construire ces modes d'entrées, les travaux de (Gagnaire, 2007) qui proposent diverses significations émotionnelles et modalités d'obtention de la victoire à moduler selon les objectifs de l'enseignant et le profil de la classe pour créer des modes d'entrées ont été sollicités. Pour le mode d'entrée valorisant l'exploit individuel, une modalité d'obtention de la victoire par « mesure » mettant en avant les qualités physiques et physiologiques des élèves individuellement, ainsi qu'une signification émotionnelle autour « d'épreuves » (situation de dépassement de soi ou d'exploit aux yeux des autres) ont été retenus. Ensuite, pour le mode d'entrée valorisant les réussites collectives (= coopération), une modalité d'obtention de la victoire par « points », mettant en avant les choix tactiques et stratégiques des élèves et une signification émotionnelle autour de « défis » (situation de confrontation direct ou indirecte avec un ou plusieurs individus) ont été mis en place. Aussi, les travaux de (Lemeur, 2004) autour des 7 pôles de signification ont été d'une grande aide. Le pôle « collectif » pour le mode d'entrée « coopération » et les pôles culturels et exploits pour le mode d'entrée « exploit individuel » ont été choisis respectivement. Ces modes d'entrées ont alors orienté l'ensemble des traitements didactiques et pédagogiques de l'enseignant pour la conception des différentes leçons. Vous trouverez dans cette dynamique, les quatre séances respectives aux « modes d'entrées » en annexe de ce mémoire ([Cf. annexes 3 à 6](#)).

3) Procédures et mises en œuvre

Au niveau des procédures de cette expérimentation, des règles de transmissions et d'explicitations des questionnaires ont été réfléchis au préalable afin d'inhiber certains biais et de potentielles incompréhensions. Le premier questionnaire a été donné et explicité aux élèves des différentes classes au début de la première leçon de stage. Pour autant, il ne s'agissait pas forcément de leur première leçon dans la séquence d'apprentissage, s'avérant être un biais potentiel de notre étude et du premier questionnaire. En effet, la classe de seconde option EPS en futsal a rempli le questionnaire lors de leur deuxième séance de la séquence d'apprentissage. La classe de terminale en escalade lors de leur troisième leçon, et enfin la classe de seconde en volleyball lors de leur première leçon de séquence. L'expérience des premières séances (pour les élèves de seconde option EPS ainsi que pour les terminales) a pu influencer les réponses des élèves lors du questionnaire évaluant leurs représentations et leurs motivations dans les APSA. C'est pourquoi, il a été demandé aux élèves de répondre comme s'ils n'avaient pas commencé la séquence d'apprentissage (pouvant là encore, être un biais à notre étude).

Aussi, les différentes questions et certains termes pouvant être ambiguës ont été explicités. Il a été demandé de répondre à toutes les questions sans exception, en cochant les cases quand deux réponses étaient proposées (exemple : OUI NON) ou en répondant en quelques mots aux questions plus ouvertes (exemple : « Nombre d'heures d'entraînements par semaines : »). Pour la seconde partie du questionnaire, sa mise en œuvre a été explicitée par un exemple concret ([Cf. annexe 1](#)), tout en précisant aux élèves qu'il fallait inscrire une croix à proximité de l'un des deux adjectifs qui qualifierait le mieux leurs représentations personnelles dans l'APSA du trimestre : « *le placement d'une croix à proximité de l'un des deux adjectifs signifie que celui-ci qualifie mieux* » le stimulus (ici l'APSA enseignée lors du trimestre). Ensuite, du temps a été donné aux élèves pour répondre à ce questionnaire. Ils avaient pour consignes de ne pas interagir avec leurs camarades et d'être les plus sincères possible. Ils pouvaient appeler le professeur lors d'éventuelles incompréhensions ou ambiguïtés afin de les expliciter. Les élèves ont ensuite rendu le questionnaire avant de commencer l'échauffement. Il ne leur a pas été demandé de noter leurs noms sur les questionnaires mais chacun d'eux était numéroté et correspondait à un élève (les questionnaires ont donc été donnés en même temps que l'appel pour faire correspondre chacun d'eux à l'élève associé).

Les deuxièmes et troisièmes questionnaires ([Cf. annexe 2](#)) relatifs à la motivation des élèves après la pratique d'un mode d'entrée (« structuration du dispositif d'apprentissage ») ont été donné aux élèves à la fin de chaque leçon. De la même façon que pour le premier questionnaire, la démarche à suivre a d'abord été explicitée aux élèves. Plus concrètement, il a été demandé aux élèves d'entourer deux mots par cercles, relatant selon eux, leurs sentiments pour chaque dimension, à l'issue de la leçon d'EPS qu'ils venaient de vivre. Les participants disposaient d'un temps illimité pour remplir le questionnaire, de manière individuelle sans interactions avec leurs camarades. Le système de numérotation des questionnaires évoqué précédemment a été utilisé, pour que les élèves ne se sentent pas mal à l'aise à l'idée d'être sincère en leur nom, mais en outre, pour faciliter le travail de traitement des données, notamment entre le lien du premier questionnaire et des deux suivants (ayant respectivement le même numéro attribué pour chaque élève).

4) Considérations éthiques

L'intégralité des sujets ayant participé aux différents questionnaires étaient volontaires puisqu'ils ont été avertis du caractère non obligatoire de cette tâche. La grande majorité d'entre eux a tout de même accepté de se soumettre à l'exercice. Tous les élèves ont été avertis que les conditions d'anonymat seraient garanties au moment de l'exploitation et de la présentation des résultats. En effet, les résultats seront présentés dans une approche globale respectant les règles en vigueur du RGPD, aucun résultat ne sera nominatif ou transmis individuellement.

5) Statistiques et méthodes d'analyses

Après avoir recueilli et classé tous les questionnaires par classes et par élèves grâce à la numérotation mise en place, les données ont été insérées dans un fichier Excel sous forme de tableau à plusieurs entrées. Pour le premier questionnaire, des listes sous forme de « validation de données » ont été créées pour avoir une cohérence dans le tableau et pour faciliter les filtres et le regroupement d'élève par caractéristiques de leur PSR ou de leur profil (nature PSR, sexe, champs d'apprentissage d'appartenance) lors des calculs statistiques. Pour la seconde partie du questionnaire, relatif à l'espace sémantique d'Osgood, des moyennes des résultats ont été effectuées pour chaque dimension (compétence, affiliation et autonomie ayant pour chacune une moyenne comprise entre -3 à +3) comme le questionnaire proposait deux paires d'antonymes par dimensions. Pour les deuxièmes et troisièmes questionnaires, un réajustement des moyennes par dimensions (qui étaient comprises entre -2 et +2) a été réalisé pour avoir le même ordre de grandeur que le premier questionnaire (de -3 à +3) et ainsi pouvoir comparer nos résultats. Ce réajustement s'est réalisé par un simple calcul avec un quotient $((-1.5) * 3/2) = -2.25$. Pour autant, le choix d'associer une échelle (de +2 à -2) à une hiérarchie d'adjectifs est un biais conséquent de notre étude et s'avère être moins précis que la méthode du différenciateur sémantique d'Osgood ayant une échelle visible par le participant (alors conscient de la hiérarchie). Des filtres sur Excel ont ensuite été appliqués pour chaque données relatives aux informations générales délivrées par les élèves lors du premier questionnaire, permettant ainsi un regroupement d'élèves par caractéristiques de PSR : champ d'apprentissage, activités (football, escalade, danse, gymnastique, musculation...) et par la nature de leur PSR (PIC, PINC, PNI, PM). Ce regroupement a permis de calculer la moyenne de chaque dimension (compétence, autonomie, affiliation) pour chaque caractéristiques (nature PSR, sexe, CA d'appartenance) qualifiant le stimulus en question (futsal, escalade, volley-ball). En faisant la moyenne des résultats pour chaque dimension correspondante aux différentes paires d'antonymes, des espaces à trois dimensions ont pu être modélisés manuellement sur « *Geogebra* » afin de mettre en évidence les différences ou similitudes de motivation pour chaque stimulus (un espace sémantique pour chaque stimulus) pour les élèves ayant des caractéristiques de leurs PSR communes.

Le calcul de leurs distances euclidiennes sur Excel ($d = \sqrt{dC^2 + dAf^2 + dAu^2}$ avec $dC = C_A - C_B$, $dAf = Af_A - Af_B$ et $dAu = Au_A - Au_B$) c'est-à-dire la distance qui sépare chaque caractéristique de la PSR (nature et CA d'appartenance pour l'analyse microscopique des

résultats) ou entre chaque stimulus (pour l'analyse macroscopique des résultats) dans l'espace sémantique à trois dimensions, permet de mieux comprendre la similitude ou la différence de motivation des élèves par le niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Si la distance « d » est supérieure à 1, les motivations des élèves sont éloignées, leurs représentations témoignent ainsi de « *différents univers* » voire « *d'univers opposés* » (Hebert, 2018) bien que leur motivation soit tout de même autodéterminée et inversement (la distance maximale entre deux caractéristiques / stimuli, toute étude confondue est de 10,4). Par exemple, si la distance entre un stimulus ou une caractéristique A (qui serait dans notre exemple l'ensemble des PSR des élèves appartenant au CA4) et d'une caractéristique B (qui serait l'ensemble des PSR des élèves appartenant au CA2) est inférieur à 1 dans la pratique de l'escalade en EPS (stimulus), alors, la motivation des élèves en escalade est similaire pour ces deux regroupements d'élèves. Pour autant, cette similitude peut s'avérer être différente dans chaque dimension (affiliation, autonomie et compétence) dégageant alors des « profils motivationnels orientés vers une des trois dimensions » qui sont distinguables dans les espaces sémantiques, mais qui peuvent potentiellement être « invisibles » lors du calcul des moyennes et des distances euclidiennes entre caractéristiques. Par exemple : caractéristique A : C = 3 Af = 2 Au = -2 ; caractéristique B : C = -2 Af = 2 Au = 3 ayant pourtant une distance euclidienne identique. Cette distance euclidienne n'a donc été calculée que lorsqu'elle semblait cohérente au regard des résultats et saillante par son efficacité d'analyse.

C'est pourquoi, des « graphiques différentiels » ont été aussi modélisés manuellement (avec le logiciel « Microsoft Paint ») pour mettre en avant les différences ou les similitudes de motivation au regard des trois dimensions (compétences, autonomie et affiliation) pour les trois stimuli (analyse macroscopique) puis pour chaque caractéristique des PSR dans chaque stimulus (analyse microscopique). Cette modélisation répond à la logique et l'essence même du différenciateur sémantique d'Osgood et permet une meilleure compréhension et analyse de ses résultats (Osgood, 1957)

IV – Résultats

Les résultats vont être présentés sous différentes formes (espaces sémantiques, tableaux de distances euclidiennes et graphiques différentiels ») sélectionnés en fonction de leur pertinence au regard de leur analyse (certaines modélisations sont plus « parlantes » que d'autres pour certains résultats). Ces trois modélisations répondent à l'essence même et à la logique du différenciateur sémantique d'Osgood, qui par leur complémentarité, nous permettent de mieux comprendre la motivation des élèves et sa régulation dans chaque dimension (compétence, affiliation, autonomie) de l'espace sémantique. Aussi, nous allons commencer par présenter et analyser les résultats de façon « macroscopique », c'est-à-dire, l'analyse des différences ou similitudes entre stimuli, à savoir le futsal, l'escalade et le volley-ball pour différents groupements d'élèves par caractéristiques communes de PSR ; à savoir ici la nature de la PSR (PIC, PINC, PNI, PM, Aucune PSR) et le champ d'apprentissage d'appartenance de la PSR avant chaque mode d'entrée. Le choix de questionner uniquement la nature et le CA d'appartenance des PSR des élèves semble plus pertinent pour répondre à notre problématique. En effet, premièrement, ces deux caractéristiques regroupent une majorité d'élèves au sein des classes. Les résultats sont alors plus marqués et parlants qu'un seul élève pratiquant le tennis par exemple. L'analyse des PSR de chaque élève (activité pratiquée comme le rugby, la danse, le football, le handball, le skate, l'athlétisme... hors cadre scolaire) aurait été bien trop exhaustive au regard du temps et du volume du mémoire impartit, qui de surcroît était peu parlante et significative car beaucoup d'élèves ne pratiquaient pas la même activité (plus de 10 activités différentes, pratiquées hors cadre scolaire pour la classe de seconde option EPS par exemple). Aussi, le choix d'analyser l'influence de la nature de la PSR répond plus spécifiquement à la mise en place des modes d'entrées (« individualiste » et « coopératif ») lors de l'analyse de leur efficacité. Aussi, le choix d'analyser la motivation des élèves, regroupés par l'appartenance de leur PSR aux champs d'apprentissages, est intéressant. Effectivement, ce choix peut nous permettre de mieux comprendre le transfert entre activités du même champ et ainsi questionner la pertinence de la classification des activités par champs d'apprentissage, par le degré de motivation des élèves, qui par exemple, en « *choisissant un sport de franchissement de filet, le joueur décide délibérément de s'interdire tout contact physique avec autrui, tout en ayant un duel concret* » (Mery, 2008).

Dans un second temps, nous analyserons les résultats de la même manière, mais cette fois-ci au niveau « microscopique » c'est-à-dire au sein même des activités enseignées (stimuli : futsal,

escalade) après la mise en place de modes d'entrées. Nous questionnerons et analyserons alors, à travers des espaces sémantiques et leurs tableaux, l'influence de la nature de la PSR et son CA d'appartenance sur la motivation des élèves et sa régulation, au sein d'une APSA avant et après différents modes d'entrées.

Tous les résultats ne sont pas présentés pour éviter une surcharge et une meilleure analyse de ceux-ci. Les résultats les plus pertinents, ceux qui répondent au mieux à notre problématique ont alors été sélectionnés pour être présentés (bien que la majorité des résultats soient disponibles en annexes).

Aussi, la présentation des résultats, leurs analyses et leurs discussions sont liées afin de garder une cohérence entre ceux-ci (au regard du nombre de résultats à analyser qui est conséquent) et pour faciliter leur compréhension (et ainsi éviter des retours permanents entre les résultats et leurs discussions).

1) Présentations et analyses des résultats au niveau « macroscopique »

Avant toute analyse, il est intéressant de présenter la motivation « générale » de tous les élèves pour chaque stimulus. Cette « motivation générale » est la moyenne des sentiments de compétence, d'affiliation et d'autonomie régissant la motivation des participants à notre étude. Ainsi, on remarque que les élèves (sans distinctions), sont plus motivés à l'idée de pratiquer en EPS dans le contexte de notre étude, le volley-ball ($m = 1,75$ pour $n = 26$) que l'escalade ($m = 1,22$ pour $n = 22$) ou encore le futsal ($m = 0,94$ pour $n = 26$) qui est pourtant très souvent plébiscité par les élèves. Ce sentiment est tout de même positif pour les trois activités, renforçant alors l'idée que « *les élèves prennent du plaisir en EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens* » (Terrail, 1992). Ce résultat positif nous permet aussi de montrer que la motivation engagée par les élèves en EPS est, sauf exceptions, autodéterminée (la moyenne de la satisfaction des trois besoins fondamentaux étant positive). Il est alors intéressant de mettre en évidence la cause de telles conséquences et différences de motivation pour la pratique de ces activités en EPS. Bien que celle-ci soit complexe, nous allons essayer de montrer et d'analyser les liens potentiels entre la pratique sociale de référence des élèves et son influence sur leur motivation et sa régulation en EPS pour chaque activité. Nous essayerons également d'étayer et de discuter le type de motivation engagée par les élèves en EPS au regard des différentes études et résultats présentées dans notre état de l'art à ce sujet.

a) Résultats macroscopiques par groupements d'élèves ayant une PSR appartenant au même champ d'apprentissage.

N.B : Des tableaux de calculs qui ont permis de calculer ces distances euclidiennes sont présentés en [annexe n°7](#).

	Futsal	Escalade	Volley-Ball
Futsal		0,41	2,05
Escalade	0,41		2,41
Volley-Ball	2,05	2,41	

Tableau 2 : Distances euclidiennes entre les stimuli « Futsal », « Escalade » et « Volley-Ball » dans l'espace sémantique à 3 dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation des élèves ayant une PSR appartenant au champ d'apprentissage n°2.

	Futsal	Escalade	Volley-Ball
Futsal		1,74	2,24
Escalade	1,74		0,76
Volley-Ball	2,24	0,76	

Tableau 3 : Distances euclidiennes entre les stimuli « Futsal », « Escalade » et « Volley-Ball » dans l'espace sémantique à 3 dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation des élèves ayant une PSR appartenant au champ d'apprentissage n°4.

	Futsal	Escalade	Volley-Ball
Futsal		3,26	2,19
Escalade	3,26		2,01
Volley-Ball	2,19	2,01	

Tableau 4 : Distances euclidiennes entre les stimuli « Futsal », « Escalade » et « Volley-Ball » dans l'espace sémantique à 3 dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation des élèves ayant une PSR appartenant au champ d'apprentissage n°5.

Ces premiers résultats nous présentent les distances euclidiennes entre les trois stimuli (Futsal, Escalade et Volley-Ball) dans l'espace sémantique à trois dimensions (compétence, affiliation et autonomie) au regard de la motivation et de sa représentation par des élèves ayant une PSR appartenant aux champs d'apprentissage deux, quatre et cinq. Pour rappel, si la distance « d » est supérieure à 1, les motivations des élèves sont éloignées, leurs représentations témoignent ainsi de « *différents univers* » voire « *d'univers opposés* » (Hebert, 2018) et inversement (la distance maximale entre deux caractéristiques / stimuli, toute étude confondue est de 10,4). Ainsi, on remarque que le sentiment de motivation est similaire pour les stimuli « Escalade et Futsal » des élèves ayant une pratique sociale de référence appartenant au CA2. En d'autres mots, les élèves ayant une PSR du CA2 seraient autant motivés à l'idée de pratiquer le « futsal » que « l'escalade » en EPS d'après nos résultats. Un résultat intéressant car l'escalade appartient au même champ d'apprentissage que la PSR des élèves qui influencent alors autant leur motivation pour pratiquer l'Escalade que le Futsal (qui lui appartient au CA4) en EPS. Dans le même registre, les élèves ayant une PSR du CA4, seraient autant motivés à l'idée de pratiquer l'escalade et le volley-ball en EPS. Les autres résultats ne sont pas significatifs mais tout aussi intéressants, la motivation des élèves ayant une PSR appartenant au CA2, CA4 et CA5 est d'univers différents pour la pratique scolaire du futsal, de l'escalade et du volley-ball. Ainsi les élèves ayant une PSR appartenant au CA4, ont une représentation de leur motivation différente pour la pratique du futsal que pour celle de l'escalade par exemple. Pour revenir à nos hypothèses, nous avons évoqué une probable différence de motivation des élèves pour les

activités n'étant pas du même champ d'apprentissage que leur PSR. En effet, nous avons émis l'hypothèse que les élèves seraient plus motivés à l'idée de pratiquer en EPS, une activité appartenant au même CA que leur PSR plutôt qu'une activité d'un autre CA, avec de surcroît un sentiment de compétence et d'autonomie important. Pour autant, cette hypothèse ne peut être vérifiée totalement, l'analyse de ces résultats reste difficile et très globale. Le sentiment de motivation ne peut pas être identifié (élèves motivés ou pas motivés ?) bien que celle-ci soit similaire ou différente. Aussi, la motivation peut être similaire mais les « traits » de celle-ci (compétence, affiliation et autonomie) peuvent être bien différents comme évoqués précédemment. De surcroît, le type de motivation des élèves et ses régulations ne peuvent pas être discutées par cette approche statistique. C'est pourquoi, nous allons analyser et discuter ces résultats plus précisément, grâce aux graphiques différentiels présentés ci-dessous.

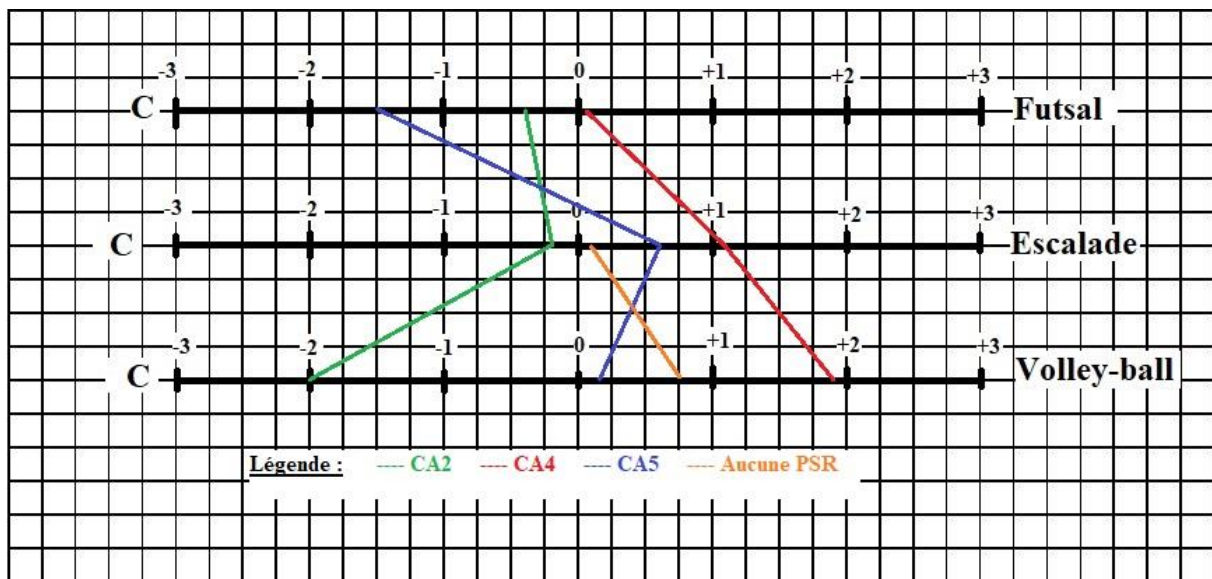


Figure 2 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « compétence » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves.

Au regard de ce premier graphique nous présentant « la polarité motivationnelle » concernant uniquement la dimension « compétence » pour chaque stimulus (futsal, escalade et volley-ball), on remarque un sentiment de compétence peu marqué voir négatif pour la pratique du futsal en EPS, y compris pour les élèves ayant une PSR appartenant au CA4, réfutant alors notre hypothèse initiale (sentiment de compétence important pour la pratique en EPS d'une activité du même CA que sa PSR). C'est aussi le cas de l'escalade pour les élèves ayant une PSR appartenant au même CA, à savoir le CA2 qui, malgré un sentiment de compétence plus élevé en escalade qu'en futsal ou en volley-ball, reste tout de même négatif sur l'échelle d'Osgood. Cela peut s'expliquer par le faible nombre d'élèves interrogés en futsal, pratiquant cette activité,

hors cadre scolaire (n=4) ou l'escalade (n=2). Par la difficulté motrice que représente le futsal et le football qui demandent de conduire une balle avec ses membres inférieurs. Mais surtout, en échos aux travaux de Thibault Hebert (Hebert, 2018) sur le football en EPS, ce faible sentiment de compétence en futsal pour les élèves ayant une PSR du même CA peut s'expliquer par l'approche « *coopérative* » que proposent une grande majorité des professeurs d'EPS (Hebert, 2018) étant alors loin des représentations des élèves qui souhaitent eux, une pratique du football en EPS proche de leurs représentations. C'est-à-dire valorisant l'exploit individuel, l'épreuve et le score du match (Travers, 1997) étant proche de la « *logique interne* » (Parlebas, 1998) de l'activité que minimisent la majorité des professeurs qualifiant celle-ci de « *vulgaire et violente* ».

Pour autant notre hypothèse se révèle être juste pour la pratique du Volley-Ball en EPS, pour les élèves ayant une PSR appartenant au même CA (CA4). Cela pourrait s'expliquer par un fort nombre d'élèves interrogés pratiquant cette activité hors cadre scolaire, or, aucun d'entre eux (n=0) ne pratiquent celle-ci. Nous pourrions alors questionner le transfert de compétence qu'il pourrait y avoir entre les activités physiques et sportives d'un même CA, à savoir ici le CA4, légitimant alors la construction et la mise en place de cette classification en EPS et par la même occasion une de nos hypothèses.

Pour autant, au regard des résultats se voulant être négatifs majoritairement, des études sur la théorie de l'autodétermination montrent qu'une faible satisfaction des besoins fondamentaux pourraient être à l'origine de motivation contrainte chez les élèves (Gourlan, 2012). D'autres études montrent que ces « motivations contraintes » provoquent une diminution de l'effort et de l'engagement en classe (Aelterman (N.), 2012), et des effets très négatifs aux apprentissages comme l'ennui (Ntoumanis, 2001). Une analyse d'autant plus marquée que la satisfaction du besoin de compétence, parfois associée à la satisfaction du besoin de proximité sociale prédit davantage la motivation autodéterminée que la satisfaction des deux autres besoins en EPS (Williams, 2008). Or, pour les élèves ayant une pratique sociale de référence appartenant aux CA2 ou CA5, on remarque que le sentiment de compétence est plutôt négatif, pouvant alors être néfaste pour ces élèves et la régulation de leur motivation. Pour expliquer cela, d'autres études conjointes montrent que cette prédominance du rôle du besoin de compétence sur la motivation autodéterminée des élèves s'explique par le fait qu'en EPS, les compétences physiques sont saillantes et identifiables par tous (Standage D. , 2006). La pratique du futsal pourrait l'être encore plus car les différences physiques et techniques y sont facilement identifiables, avec souvent, une hétérogénéité de pratique au sein des classes. Il est alors

intéressant de se questionner sur la mise en place d'une telle activité en EPS qui favoriserait la motivation contrainte des élèves, néfastes pour leur apprentissage. D'autant plus que ce sentiment de compétence n'est pas premier chez les élèves ayant une PSR appartenant au même champ d'apprentissage. Aussi, les participants à cette étude sont plus motivés à l'idée de pratiquer le volley-ball ou l'escalade ($m_{VB} = 1,75$; ($m_E = 1,22$ pour $n = 22$) que le futsal ($m_F = 0.94$), réfutant alors les représentations sociales sur cette activité qui semble être toujours plébiscitée (à nuancer, cette étude n'est pas exhaustive et réalisée au sein d'un seul établissement). Il est alors intéressant de se demander quelle pourrait d'être l'influence d'une modification de l'environnement social de l'élève comme la structuration de son dispositif d'apprentissage par différents modes d'entrées, sur ce sentiment de compétence et sur la régulation de sa motivation ? Nous essayerons de répondre à cette question lorsque nous aborderons les résultats et l'influence des modes d'entrées sur cette motivation.

Aussi, on remarque que les élèves n'ayant pas de PSR se sentent plus compétents en volley-ball qu'en escalade bien que cette compétence soit peu marquée mais tout de même supérieure aux élèves ayant une pratique sociale de référence appartenant au CA2 ou CA5. La pratique sociale de référence aurait-elle alors un fort impact sur le sentiment de compétence des élèves et plus généralement sur leur motivation en EPS ? Ou est-ce l'environnement social de l'élève en EPS (style motivationnel du professeur prioritairement) qui influence majoritairement la régulation de la motivation des élèves en EPS ? Des questions complexes que nous essayerons d'étayer tout au long de ces résultats.

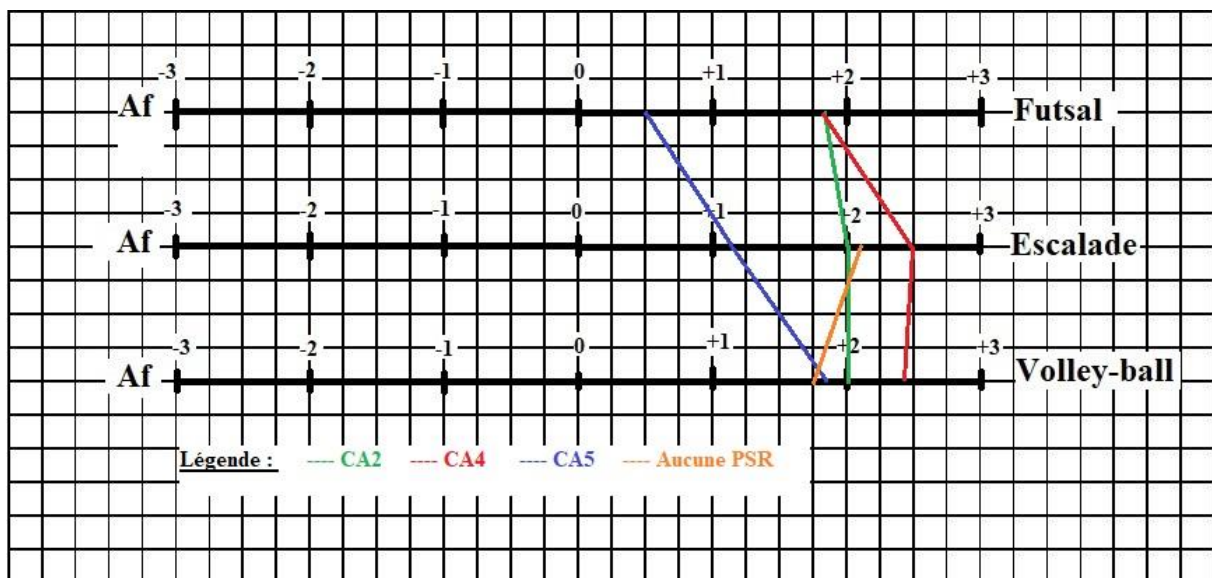


Figure 3 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « affiliation » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves.

Au regard de ce graphique nous présentant la polarité motivationnelle concernant uniquement la dimension « affiliation » pour les trois stimuli « futsal, escalade et volley-ball » en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves, on remarque déjà, un sentiment d'affiliation marqué pour ces groupements d'élèves qui vient alors confirmer dans une certaine mesure, notre hypothèse de départ. Cela peut s'expliquer par la « dimension collective » que représentent ces trois activités et notamment le volley-ball qui permet aux « *joueur d'exister grâce à la cohésion du groupe qui fait partie intégrante d'une équipe* » (Mery, 2008). En effet, le futsal et le volley-ball sont des sports collectifs qui demandent une interaction directe avec ses partenaires (au sein d'une équipe) mais aussi envers ses adversaires bien qu'en « *choisissant un sport de franchissement de filet, le joueur décide délibérément de s'interdire tout contact physique avec autrui, tout en ayant un duel concret* » (Mery, 2008). Pour le futsal, comme évoqué précédemment, (Hebert, 2018) montre que la majorité des professeurs orientent l'enseignement du football en EPS, vers une pratique coopérative, qui pourrait alors expliquer ce sentiment d'affiliation pouvant alors être contradictoire avec les représentations individualistes des élèves et par extension leur motivation. Aussi, on remarque un sentiment d'affiliation plus marqué en escalade pour la majorité des élèves quel que soit le CA d'appartenance de leur PSR. Cela peut s'expliquer par la dimension « *d'interdépendance* » : *acteurs qui coopèrent, agissent d'une façon mutuellement dépendante* » et par « *la préoccupation relative à la coordination avec leur partenaire* » (A. Evin, 2013) que représente la mise en place de dyade (grimpeur / assureur) en escalade.

Ces résultats questionnent également le degré d'influence de la PSR sur ce sentiment d'affiliation en EPS. En effet, l'influence de celle-ci est peu identifiable au regard de ce graphique de résultats. La dimension collective des activités est plus crédible quant à cette influence sur la motivation. Quoi qu'il en soit, ce résultat est très positif car il démontre un sentiment d'affiliation fort des participants quelle que soit leur PSR, qui participe considérablement à une régulation autodéterminée de leurs motivations et ainsi à leurs apprentissages.

Il est alors intéressant de se demander quelle pourrait être l'influence d'une modification de la structuration du dispositif d'apprentissage des élèves par un mode d'entrée plus « individualiste », sur ce sentiment d'affiliation ? Nous essayerons d'y répondre dans l'analyse microscopique des résultats.

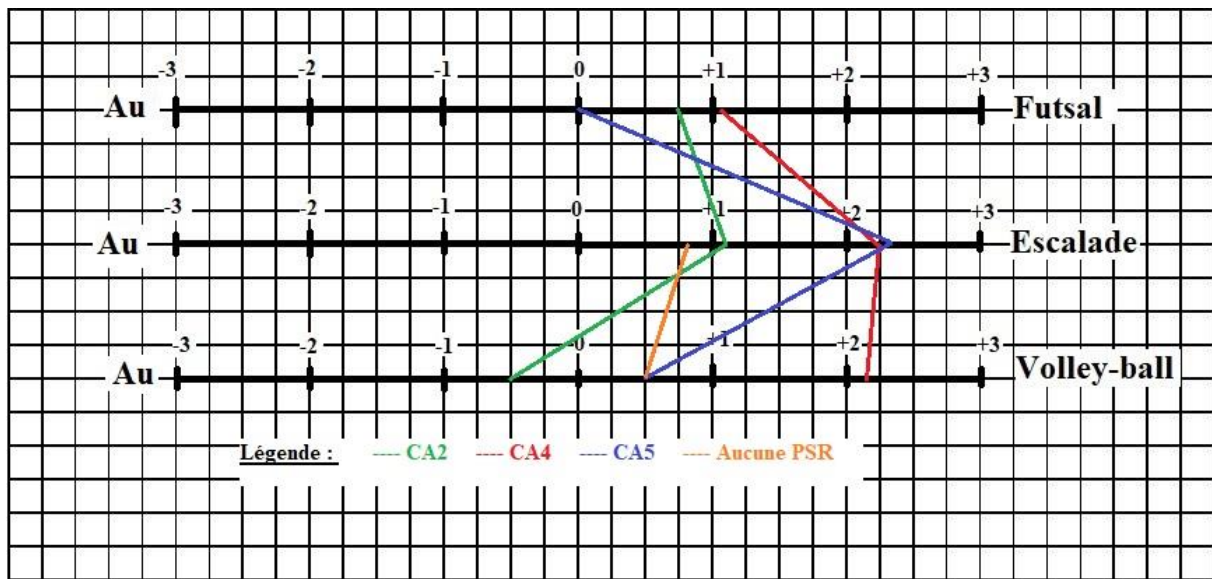


Figure 4 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « autonomie » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves.

Au regard de ce graphique nous présentant la polarité motivationnelle concernant uniquement la dernière dimension de l'espace sémantique, à savoir « l'affiliation » pour les trois stimuli « futsal, escalade et volley-ball » en fonction des CA d'appartenance des PSR des élèves, on remarque très vite un sentiment d'autonomie marqué en escalade participant à la motivation des élèves (Yvan Paquet, 2016) plus qu'en futsal ou en volley-ball pour tous nos participants. En d'autres mots, les élèves se sentent plus autonomes en escalade plutôt qu'en futsal ou en volley-ball (EPS) malgré leur différence de pratiques hors cadre scolaire. Cela peut s'expliquer par l'enseignement de l'escalade qui laisse souvent beaucoup d'autonomie aux élèves, autant dans la mise en place d'une cordée que dans l'ascension d'une voie ou la réalisation d'un bloc (bien que ceux-ci peuvent être guidés / ou à thèmes). Une explication qui est à contextualiser au regard de la « posture du professeur d'EPS » qui lui est demandée en escalade. En effet, il est très souvent sollicité pour la vérification de paramètres sécuritaires (nœuds, cordées, voies, manipulation), laissant alors les autres élèves en autonomie (comme lors de cette étude, un travail de bloc en autonomie et un travail de voie avec professeur étaient proposés). Mais le sentiment d'autonomie ne pourrait pas se limiter à la présence ou pas de l'enseignant : *« finalement, plus que l'absence ou la présence du professeur, c'est le degré de guidage de l'activité de l'élève qui devient la variable déterminante, car c'est elle qui détermine les marges de liberté, les marges d'initiatives, les possibilités de choix, d'auto-organisation de l'élève ou des groupes d'élèves »* (Lebrun, 2017). Or, dans notre étude, nous questionnons l'influence de la PSR de l'élève sur son autonomie en EPS, à savoir le « désir de l'individu d'être à l'origine de ses comportements (avoir des choix significatifs, pouvoir donner son avis, ne pas ressentir

de pression) » (Charms, 1968) in (Escriva-Boulley, 2016). Ainsi, ce sentiment d'autonomie est difficilement distinguable en escalade, au regard de l'autonomie relative qui est déjà conférée à l'élève lors de la pratique (limite à notre étude). Pour autant, nous pouvons nous demander si l'escalade en EPS et au-delà, serait plus motivante pour les élèves malgré leurs différentes PSR par la dimension autonome de ses résultats ? Aussi, nous venons d'expliquer ces résultats au regard de la structuration du dispositif d'apprentissage de l'élève et du soutien de l'autonomie du professeur (étant deux des trois composantes du style motivationnel de l'enseignant d'EPS qui influence prioritairement la motivation des élèves en EPS). Il est alors pertinent de questionner l'influence réelle de la PSR sur la motivation des élèves en EPS, qui, d'après ces graphiques et nos explications ne serait effectivement pas première.

Pour autant la question est intéressante car la PSR est un des facteurs environnementaux et sociaux des élèves, au même titre que le style motivationnel de l'enseignant. Au regard de l'histoire de l'escalade en France qui s'est voulue, avant d'être démocratisée, une pratique transgressive (pratique autonome, libre et ludique) propre à la « *culture fun* » (Loret, 1995) « *sortant de la moyenne, de l'ordinaire ou de la norme* » censurant le symbolique du système traditionnel (Yonnet, 1996) propre au « *tribalisme* » (Maffesoli, 1988) comme le montre « *l'exemple de l'escalade à claret* » (Deleseuleuc, 2000). Une pratique de l'escalade « autonome et libre » qui se veut aujourd'hui toujours d'actualité, et qui pourrait être la PSR des élèves influençant alors leur motivation et leur sentiment d'autonomie en EPS (à minimiser dans notre étude, seulement deux élèves pratiquent l'escalade hors cadre scolaire de façon autonome « PNI » sur l'ensemble des élèves interrogés (n=76)) bien que celle-ci semble motivante pour les élèves (« profil motivationnel général » = 1.22 pour l'escalade (n=21) contre 0.94 pour le futsal (n=27)). Ainsi, il est intéressant de se demander si l'escalade n'est pas à privilégier en EPS, dans la mesure où les conditions matérielles le permettent, afin que les élèves investissent une motivation autodéterminée par un fort sentiment d'affiliation et ainsi être plus concernés par leurs apprentissages.

On remarque aussi un sentiment d'autonomie qui est plus marquée pour des élèves ayant une PSR appartenant au même CA que la pratique scolaire, confirmant alors dans une certaine mesure, une de nos hypothèses (sentiment d'autonomie plus marqué pour les élèves ayant une PSR appartenant au même CA que la pratique scolaire). Effectivement, les élèves ayant une PSR appartenant au CA2 se sentent plus autonomes en escalade qu'en futsal ou en volley-ball. C'est aussi le cas des élèves ayant une PSR appartenant au CA4 se sentant autonome en futsal

et d'autant plus en volley-ball (bien qu'ils le soient aussi en escalade). Cela peut s'expliquer par un transfert de « *logiques internes* » (Parlebas, 1998) entre activités, qui pourrait être à l'origine de plus d'autonomie chez les élèves en EPS, et par extension de leur motivation autodéterminée (l'autonomie étant un des trois besoins fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination (Yvan Paquet, 2016)) à savoir la capacité de l'élève « *d'être à l'origine de ses comportements (avoir des choix significatifs, pouvoir donner son avis, ne pas ressentir de pression)* » (Charms, 1968).

Pour autant, le sentiment d'autonomie négatif en volley-ball des élèves ayant une PSR appartenant au CA2 peut nous alerter. En effet, comme évoqué dans notre revue de littérature, ce sentiment d'autonomie est un prérequis indispensable au comportement autodéterminé (Van den Berghe, 2014). Selon l'étude, les auteurs démontrent que si ce sentiment est négatif chez les élèves, alors, ils sont souvent sujet à des motivations contraintes comme des régulations introjectées ou externes. Pour rappel, ces régulations de leur motivation sont liées à des pressions internes ou externes, néfastes aux apprentissages et à leur pérennité (G. Escriva-Boulley, 2018) (Ntoumanis, 2001). Dans notre étude, ce faible sentiment d'autonomie en volley-ball, des élèves ayant une PSR appartenant au CA2, est peut-être liée au style motivationnel du professeur comme le démontre certaines études et plus particulièrement le « soutien de l'autonomie » effectué par le professeur. Pour autant, cette analyse est discutable au regard du nombre d'élèves concernés ($n = 1$) mais reste très intéressante. En effet, l'élève en question pratique une activité dite « transgressive » très autonome à l'instar du parapente (loin du système compétitif et fédéral étant coercitifs pour ces individus) (Loret, 1995). Cet élève peut alors « rejeter » les normes scolaires au même titre qu'il rejette les normes fédérales (Travert M., 2005). L'interaction et les règles imposées par le professeur (« pression externe ») peuvent alors contraindre cet élève qui perd alors son sentiment d'autonomie au profit d'une régulation externe de celle-ci, qui peut être à l'origine d'ennui, ou de désengagement (Ntoumanis, 2001). Une hypothèse probable au regard de son sentiment de compétence qui est très négatif (-2). Dans une démarche de professionnalisation, il est intéressant d'identifier les leviers qui pourraient permettre à cet élève de réguler sa motivation vers des comportements auto-déterminés. Pour cela, des études montrent que le soutien de l'autonomie (par opposition au contrôle), la structure (par opposition au chaos) et l'investissement interpersonnel (par opposition à l'hostilité) (G. Escriva-Boulley, 2018) régissant le style motivationnel du professeur peuvent être des leviers importants. Pour être plus concret, le sentiment d'autonomie

de ces élèves peut être mieux considéré si le professeur permet aux élèves « *d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage* » ou encore de leur « *offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt (par exemple laisser les élèves choisir parmi les situations d'apprentissage et les niveaux de difficulté proposés)* » (G. Escriva-Boulley, 2018). Le sentiment de compétence peut quant à lui être mieux considéré par les élèves si l'enseignant « *propose des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter* » ou encore par une « *communication de buts et des contenus clairs* ». La mise en place de différents modes d'entrées (qui représente en soi, une forme de « structuration de l'apprentissage ») peut alors être un levier intéressant, que nous discuterons plus tard dans les résultats.

Enfin, la pratique sociale de référence des élèves influencerait positivement l'autonomie (sauf exception en volley-ball pour le CA2) et la compétence des élèves pour une activité scolaire du même champ que celle-ci, bien que l'affiliation soit plus à nuancer par la dimension collective des stimuli (une des limites de l'étude). Aussi cette influence reste limitée dans la mesure où les facteurs explicatifs de ces résultats étaient souvent liés à l'environnement social de l'élève selon la TAD (Gourlan, 2012) plutôt qu'à l'appartenance de la PSR à un champ d'apprentissage.

Bien que l'influence de la PSR soit nuancée, il est intéressant, en tant que professeur d'EPS, de se questionner sur la programmation des activités physiques et sportives à mettre en place, au regard des pratiques sociales de références des élèves. Si l'on suit nos résultats (en aucun exhaustifs et scientifiquement improuvés par la dimension faible de ses participants), il serait peut-être cohérent de proposer une programmation d'activité en EPS, appartenant au mêmes CA que la majorité des PSR des élèves, transférant alors leur sentiment d'autonomie et de compétence entre activités (PSR et EPS) si l'on suit nos résultats. Ce choix pourrait alors permettre aux élèves d'être plus motivés par un fort sentiment de compétence et d'autonomie (bien que l'affiliation soit aussi forte mais à nuancer par la dimension collective des stimuli) dans les activités scolaires, étant proches de la logique interne et des représentations des élèves, participant d'autant plus à leur motivation auto-déterminée, favorable à leurs apprentissages (Gourlan, 2012). Cependant, la découverte de stimuli « d'univers opposés » par les élèves est tout aussi intéressante pour leur permettre une ouverture culturelle, un développement de nouveaux pouvoirs moteurs et de nouvelles compétences au service du transfert dans chaque

activité enseignée, pouvant participer à leur motivation auto-déterminée : « *de même, les situations de découverte qui conduisent les élèves à vivre de nouvelles expériences participent à nourrir leur besoin d'autonomie* » (G. Escriva-Boulley, 2018)

A présent, il est intéressant de se demander si la nature de la PSR des élèves est aussi à l'origine d'une influence de leur motivation et de ses dimensions en EPS pour chaque stimulus ?

b) Résultats macroscopiques par groupements d'élèves ayant une PSR appartenant au même champ d'apprentissage

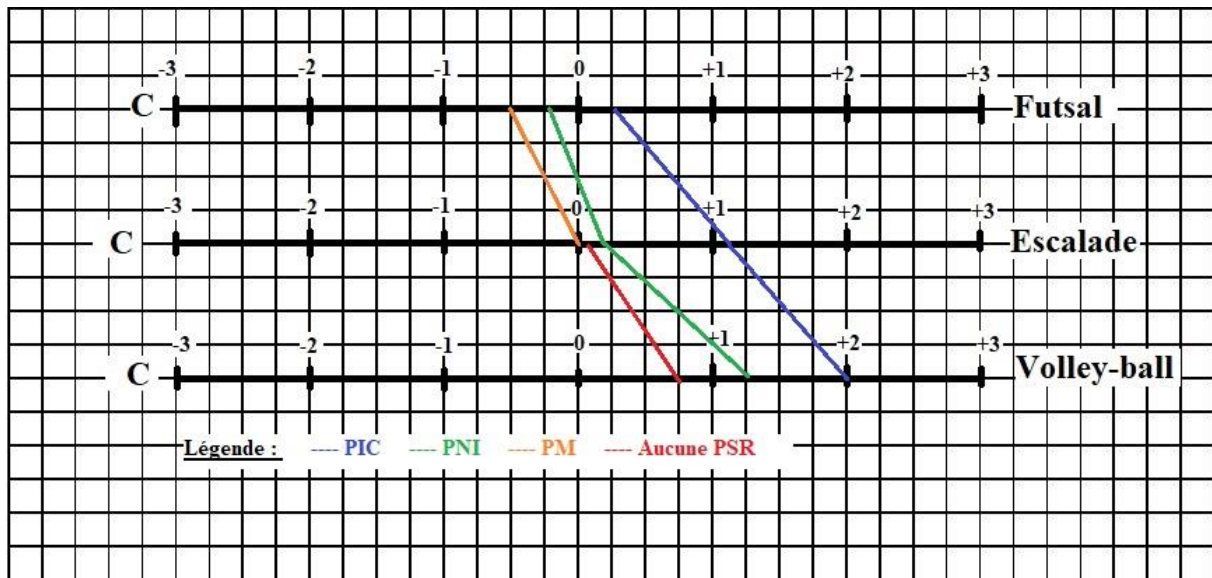


Figure 5 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « compétence » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" en fonction de la nature des PSR des élèves.

Ce graphique nous présente la polarité motivationnelle concernant le sentiment de « compétence » pour les trois stimuli « futsal, escalade et volley-ball » en fonction de la nature des pratiques sociales de référence des élèves. Au premier coup d'œil, on remarque que la nature « institutionnalisée compétitive » (« PIC ») de la PSR des élèves, influence positivement le sentiment de compétence de ceux-ci, quel que soit le stimulus, confirmant alors une de nos hypothèses. Bien que ce sentiment soit plus marqué en volley-ball, il est nettement plus fort que pour des élèves ayant une pratique de référence « non institutionnalisée » (autonome, « PNI ») ou mixte (« PM ») entres-autres. Cela peut s'expliquer par le fait que la majorité des élèves pratiquants en compétition une activité, soient les plus compétents dans leur domaine de prédilection (la compétition fédérale demandant un certain niveau de compétence quel que soit son niveau). Aussi, la compétition sportive est ce qui définit, sous une approche sociologique, le « sport » au sens premier du terme. En effet, celui-ci est défini comme étant « *une activité de loisir dont la dominante est l'effort physique, participant à la fois du jeu et du travail, pratiquée de façon compétitive, comportant des règlements et des institutions spécifiques, et susceptible de se transformer en activité professionnelle* » (Magnane, 1964) avec comme principe constituant « *le principe de rendement, moteur du système sportif* » (Brohm J.-M. , 1976). Ainsi, la pratique compétitive amène ses pratiquants à rechercher un niveau de performance en cherchant le meilleur « rendement » de leur corps, qui devient alors plus fort,

plus adapté à la pratique physique et sportive, et de ce fait plus compétent sur le plan « moteur » (expliquant alors éventuellement, le sentiment de compétence en EPS pour la pratique d'activité physique et sportive des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive (quid des activités artistiques ?)). Ces « *élèves spécialites* » sont alors plus à même de « *rechercher de la performance compétitive dans le champ du mouvement directement ou indirectement corporel, affronté intentionnellement à des difficultés* » (Bouet, 1968) plus que leurs camarades ayant une « PNI » qualifiés « *d'originaux* » (Travert M. , 2005). Or, comme l'explique très bien Philippe Meirieu au sujet de ces difficultés, « *les savoirs (ici moteur) sont des objets qui à la fois nous résiste et que nous devons nous approprié par un travail avec leur résistance* » (Meirieu, Faut-il désespérer de la pédagogie ? , 2021). Ainsi peut expliquer ce sentiment de compétence très marqué en EPS, des élèves pratiquant une PSR compétitive et institutionnalisée, étant plus habitués à travailler par leur PSR avec des résistances, des difficultés qu'ils retrouvent en EPS mais de façon plus atténuée. Pour autant, l'EPS se distingue du sport et ne doit en aucun cas être « *la matérialisation du rendement corporel, ou la perversion du jeu par le rendement corporel* » (Brohm J.-M. , 1976). En effet, « *un professeur d'EPS n'est pas un entraîneur sportif. La finalité de son métier n'est pas de produire quelques champions, mais de permettre à chaque élève d'accéder à la maîtrise de ses activités motrices* » (Meirieu, Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer). Effectivement, l'EPS recherche avant tout la « *formation d'un futur citoyen lucide, autonome physiquement et socialement éduqué dans un souci de vivre ensemble* » par la notion de compétence qui en EPS est « *la capacité de l'élève à mobiliser un certain nombre de ressources devant une tâche complexe* » (MEN, 2015). Un sentiment de compétence qui peut alors être plus marqué pour les « *élèves spécialistes* » ayant des ressources motrices et psychiques au service de la pratique physique et sportive, déjà acquises par leur pratique sociale de référence. Dans cette dynamique, il est intéressant de se questionner sur le sens à donner au sentiment de compétence des élèves en EPS, qui ne peut être réduit à l'atteinte d'un « haut niveau de performance » comme pourrait être la représentation des « *élèves spécialites* ». Ce sentiment doit surtout s'attacher aux conditions de réalisation d'une « performance », au regard des capacités et des ressources de chaque élève qui se veulent être bien différentes : « *Bien évidemment, le résultat – la performance – reste, de toutes façons, important. Mais pas à n'importe quel prix. On ne peut le considérer indépendamment des conditions de sa réalisation. Ce qui est essentiel, en réalité, c'est ce dont témoigne le résultat au regard de ces conditions. C'est « quelque chose » qui n'est pas immédiatement observable, « quelque chose » qu'on peut nommer – en première approximation – une compétence* »

(Meirieu, Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer). Or, les représentations de la compétence des élèves « spécialistes » (n = 33) est, comme évoquée ci-dessus, l'atteinte d'un certain niveau de performance (pour la majorité). Pour éviter cela, le professeur d'EPS peut essayer de déconstruire cette « représentation » en EPS, en sensibilisant les élèves à ce qu'appelle Philippe Meirieu « *l'émulation* ». C'est-à-dire, « *se dépasser soi-même, exploiter ses propres limites, plutôt que vouloir dépasser l'autre* » (Meirieu, Faut-il désespérer de la pédagogie ? , 2021). La compétence étant une approche idéale en ce sens. Cependant, la motivation de l'élève « *spécialiste* » peut être atténuée par l'écart entre ses représentations sociales et la finalité par compétences recherchée en EPS (au même titre que la « pratique de pieds d'immeubles » face à la pratique scolaire du football) ; mais qui dans ce contexte, pourrait se justifier pour des raisons éthiques et éducatives.

Si ce premier niveau d'analyse plutôt « sociologique » nous apporte des éléments de réponse, la théorie psychologique de l'autodétermination peut renforcer nos explications qui pourraient alors être contradictoires. En effet, si le professeur déconstruit en EPS, les représentations très compétitives des élèves ayant une pratique sociale institutionnalisée compétitive, ceux-ci pourraient perdre du sens dans leur pratique scolaire et voir leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation diminuer à cause du style motivationnel de l'enseignant (bien que celui-ci soit légitimé pour des raisons éthiques). En effet, si ces sentiments diminuent, alors les élèves sont plus à même de réguler leur motivation vers la contrainte (Ryan, 2000), néfaste à leur apprentissage par un sentiment d'ennui ou par un désengagement de la pratique. Or, comme disait Perrenoud « *l'enseignement ne sera pas efficace si les contenus restent aussi souvent étrangers aux expériences et intérêts des élèves et si le contrat didactique laisse aussi peu de place aux personnes et à leurs expériences extra-scolaire* » in (P.Meirieu, 1985). Afin d'atténuer cette dichotomie entre un choix éthique ou un choix sémantique liée à un fort sentiment de compétence des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive, des études ont montré que la prédominance du besoin de compétence sur la motivation autodéterminée des élèves s'expliquait par le fait qu'en EPS les compétences physiques sont saillantes et identifiables par tous quelle que soit leur pratique sociale de référence (Standage D. &., 2006). Les résultats de notre étude pourraient alors confirmer et renforcer cette thèse. Aussi, nous pourrions se poser la question si la pratique institutionnalisée compétitive des élèves (« PIC ») n'est pas finalement, une plus-value en EPS, dans la mesure où elle influence leur motivation autodéterminée par un fort sentiment de compétence, d'affiliation et

d'autonomie (graphique ci-dessous), bien que cette pratique soit parfois délétère comme évoqué précédemment. Pour autant, la PSR est une variable indépendante c'est-à-dire « *non directement modifiables par le champ éducationnel scolaire et disciplinaire, mais déterminantes dans la mise en place des contenus d'enseignement* », on parle aussi de « *caractéristiques froides* » (Fiard, Janvier - Février 1998). Le professeur d'EPS ne peut donc pas intégrer et mettre en place des dispositifs qui permettent de modifier celle-ci. Pour autant, il peut orienter son enseignement pour permettre aux élèves de se sentir compétent non pas uniquement par l'influence de leur PSR mais par son style motivationnel. C'est-à-dire la structuration du dispositif d'apprentissage ou encore l'investissement interpersonnel de celui-ci (G. Escriva-Boulley, 2018). Par exemple, il pourrait proposer des « *situations de défi, dont le niveau de difficulté est légèrement supérieur au niveau d'habileté des élèves, sont propices à satisfaire leur besoin de compétence* » (G. Escriva-Boulley, 2018).

En continuant d'analyser ce graphique, on remarque que le sentiment de compétence est plus fort pour la pratique du volley-ball que pour les autres stimuli quelle que soit la nature de la PSR des élèves. Cela peut s'expliquer par un grand nombre d'élèves pratiquants une PSR appartenant au CA4 (n = 18 dont 9 élèves pratiquants une activité similaire avec une maîtrise de la balle par les membres supérieurs comme le rugby, le handball ou le basket, sur 26 élèves) dans la mesure où nous venons de montrer que la PSR appartenant au même CA que la pratique scolaire, influençait positivement le sentiment de compétence des élèves en EPS pour certaines activités. Une compétence qui se veut alors transférable entre activités d'un même champ d'apprentissage, renforçant l'analyse et les perspectives professionnelles déjà évoquées à ce sujet bien que « *la science nous dit ce qui est, et non ce qui doit être* » (Poincaré, 1902).

On remarque également un sentiment de compétence négatif pour la pratique du futsal en EPS chez des élèves ayant une pratique autonome (« PNI ») pourtant rependue dans la société comme le montre Maxime Travers in (Travers, 1997) ; bien que pour notre étude et ses participants, il n'y est que deux élèves ayant une « PNI » du football (pour n = 28). Ici, le facteur explicatif peut être la faible proportion d'élèves pratiquant en autonomie (hors institution) le football (n=2 parmi 6 « PNI ») mais également la difficulté des élèves « non spécialistes » à s'évaluer « compétents » en futsal au regard d'élèves qui le seraient (conduite de balle difficile avec les membres inférieurs par rapport au handball par exemple : écart de niveau très facilement observable). Aussi, les élèves ayant une pratique non institutionnalisée (autonome)

peuvent rejeter les règles scolaires du futsal au même titre qu'ils rejettent les règles fédérales (Travert M. , 2005). Cette analyse pourrait être alors vérifiée dans notre étude, dans la mesure où cette « PNI » influence la régulation de la motivation des élèves de façon contrainte. C'est-à-dire soumis à des règles scolaires, des pressions « externes » qui menacent alors leur autodétermination. C'est pourquoi, le professeur peut être vigilant au sujet de ces élèves, en proposant une structuration de leurs apprentissages différents, comme le propose (G. Escriva-Boulley, 2018). Les auteurs évoquent et discutent la mise en place de « formes jouées en sports collectifs ou en sports de raquette qui sont de nature à nourrir la motivation intrinsèque des élèves : « s'appuyer sur cette motivation naturelle des élèves pour le jeu permet d'optimiser leur engagement initial » ? Le jeu étant alors plus proche des représentations des élèves ayant une pratique non institutionnalisée, qui pratique de manière autonome, rejetant souvent les règles fédérales qui font du jeu, « un jeu qui se fige en gravité » (Huizinga, 1938)

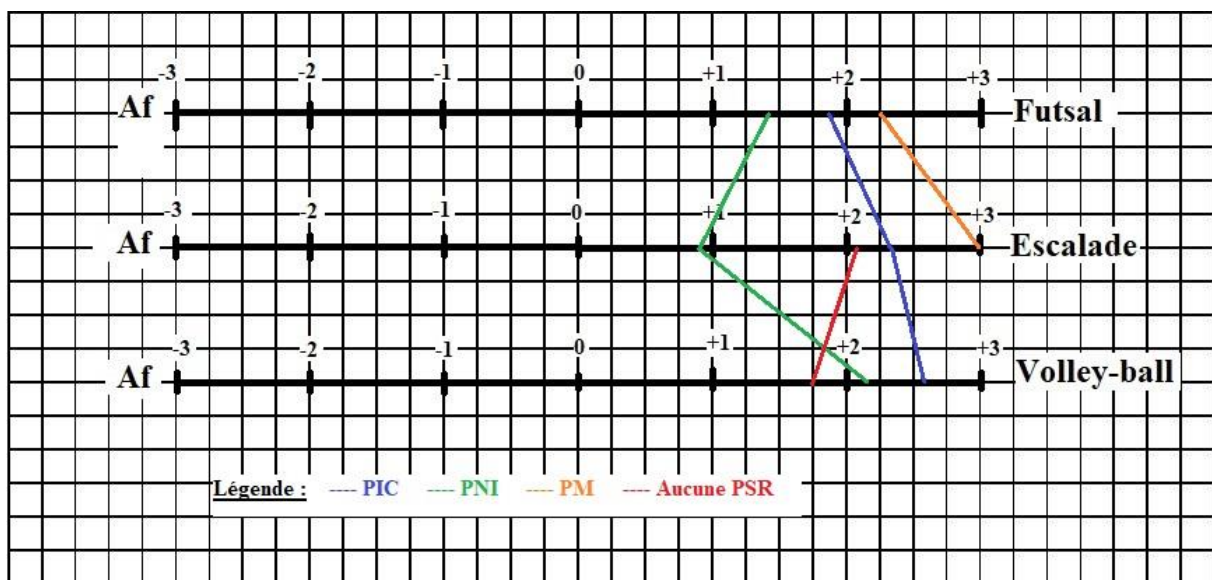


Figure 6 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « affiliation » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball en fonction de nature des PSR des élèves.

Ce graphique nous présente la polarité motivationnelle de la dimension « affiliation » pour chaque stimulus en fonction de la nature des PSR des élèves. Comme évoqué précédemment pour ce même graphique mais en fonction des CA d'appartenance de la PSR, on remarque un fort sentiment d'affiliation dans chaque stimulus quelle que soit la nature de la pratique sociale de référence des élèves avec un sentiment plus marqué en volley-ball (lié peut-être à la dimension affinitaire des équipes). Cela peut s'expliquer par la dimension collective de ces trois activités scolaires comme évoqué précédemment. Ainsi, il est encore intéressant de se demander si l'influence de la PSR sur ce sentiment d'affiliation au sein des trois stimuli est vraiment la

cause de ce fort sentiment ? En effet, l'ensemble des élèves semble ressentir un fort sentiment d'affiliation malgré la différence de leurs PSR. La dimension d'interdépendance de ces activités et « *les interventions de l'enseignant sont susceptibles d'influencer la coopération entre les élèves* » (A. Evin, 2013) peuvent en être l'origine. La coopération étant un des facteurs clés du sentiment d'affiliation, lui-même « *influencé par les caractéristiques de l'environnement social* » (Gourlan, 2012). La structure, le soutien de l'autonomie et l'implication du professeur peuvent alors être à l'origine de ce fort sentiment de proximité sociale comme le démontre la majorité des études sur la théorie de l'autodétermination. Aussi, au même titre que le sentiment de compétence qui est plus marqué en EPS par sa dimension saillante et explicite (Standage D. &, 2006), le sentiment d'affiliation pourrait être plus marqué dans les activités collectives et/ou étant plus propice aux interactions comme l'évoquait Williams dans ses études (Williams, 2008). Dans une perspective professionnelle, il est intéressant de se questionner sur la dimension coopérative à mettre en place en EPS (« par la structuration du dispositif d'apprentissage »), qui pourrait alors être intéressante dans la mesure où elle favoriserait l'affiliation des élèves, et de surcroît leur motivation autodéterminée. Une question à laquelle nous essayerons de répondre lors de la présentation et l'analyse des résultats spécifiques au mode d'entrée « coopération ».

Aussi, les études de Skinner et Edge ont montré que le besoin de « proximité sociale » à savoir l'affiliation, pouvait être très influencé par « l'investissement interpersonnel » des enseignants d'EPS (Skinner (E. A.), 2002) pouvant alors expliquer dans une certaine mesure, nos résultats. Pour rappel, cet investissement est caractérisé par le temps et l'énergie investis par le professeur dans sa relation avec l'élève, par les marques d'affections témoignées, l'humour et la convivialité (Skinner (E. A.), 2002). A contrario, un professeur hostile, sévère pourrait être à l'origine d'un sentiment d'affiliation négatif, qui pourrait lui-même être à l'origine d'une régulation introjectée ou externe des élèves soumis à la pression exercée par leur professeur, inhibant alors considérablement leurs apprentissages par un désinvestissement ou de l'ennui chez les individus. Il est donc important pour un professeur d'EPS, de mettre en place une certaine « proximité sociale » avec les élèves afin de participer à leur sentiment d'affiliation et ainsi favoriser leurs comportements autodéterminés. Cette analyse est encore plus saillante pour expliquer nos résultats, plutôt qu'une éventuelle influence des pratiques sociales de référence des élèves qui n'est pas significative pour le sentiment d'affiliation.

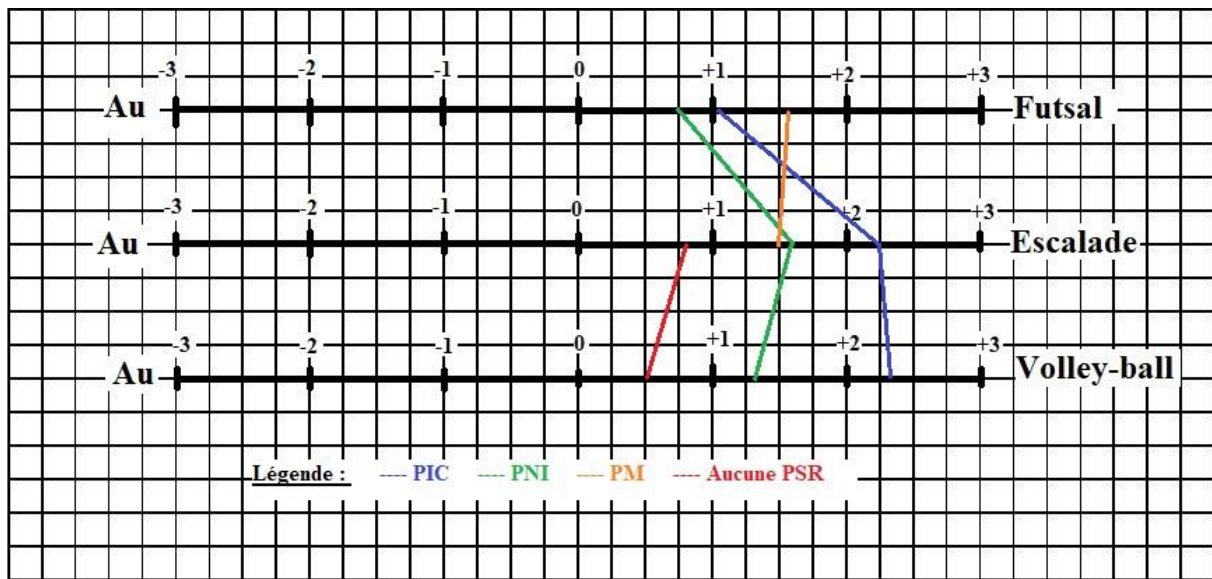


Figure 7 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant la dimension « autonomie » pour trois stimuli "Futsal", "Escalade", "Volley-ball" pour chaque nature des PSR des élèves.

Au regard de ce graphique on remarque cette fois-ci une cohérence plus nette du sentiment d'autonomie en fonction de la nature de la PSR des élèves. En effet, ce sentiment est positif quelle que soit la nature de la PSR des élèves, qui selon la TAD (théorie de l'auto-détermination), participe fortement à la motivation autodéterminée des élèves étant un prérequis indispensable au comportement autodéterminé (Van den Berghe, 2014). Des résultats qui viennent là encore discuter l'influence réelle de la PSR de référence des élèves sur leur motivation en EPS, qui serait au second plan d'après ce graphique. En effet, ces résultats peuvent s'expliquer par une majorité d'élèves ayant déjà pratiqué les activités dans le milieu scolaire (EPS, AS ou UNSS) ou fédéral (n = 13 pour le futsal, n = 8 pour l'escalade et n = 19 pour le volley-ball) étant alors plus à même de se sentir autonomes puisque déjà sensibilisés à l'activité. Mais aussi, comme le démontrent les études sur la TAD citées précédemment, le style motivationnel, la structuration de l'apprentissage (liée à la transposition didactique et à la pédagogie) ainsi que l'investissement interpersonnel de l'enseignant constituant l'environnement social de l'élève en EPS, peuvent être la cause première de la régulation de la motivation des élèves en EPS.

Pour autant, on remarque que les élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive se sentent plus autonomes que leurs camarades ayant une pratique autonome (« PNI ») ou mixte (« PM »), comme nous l'avons évoqué en hypothèse. Aussi, les élèves n'ayant pas de PSR se sentent moins autonomes que leurs camarades ayant une PSR. Ainsi, le lien entre la PSR et le besoin d'autonomie en EPS peut probablement exister. Cela peut s'expliquer par la

connaissance du système fédéral des élèves « *spécialistes* » ayant une pratique sportive qui se veut transférable en EPS bien que celle-ci se distingue du sport. Par le transfert de compétences et de « logiques » entre activités, qui permet alors à l'élève d'être plus autonome en EPS. Mais aussi, par le fait que les élèves « spécialistes » soient les plus préparés à la pratique physique et sportive, comme nous l'avions évoqué précédemment, malgré des limites éthiques que certains auteurs évoquent.

Quoi qu'il en soit, ce sentiment positif pour la majorité des élèves participe à des régulations autodéterminées de leur motivation, entraînant des conséquences très favorables aux apprentissages des élèves, d'ordres cognitives, affectives ou comportementales (Boiché (J.), 2008).

Il est alors intéressant de se demander si la modification de la « structuration du dispositif d'apprentissage » par différents modes d'entrées, peut être à l'origine d'un sentiment d'autonomie plus fort ou moins faible et pour quels élèves (lien avec leur pratique sociale de référence) ?

2) Présentations et analyses des résultats de niveau « microscopique »

N.B : La majorité des résultats « avant modes d'entrées » ont déjà été analysés et discutés lors de la présentation macroscopique de ceux-ci. C'est pourquoi, afin d'éviter toutes répétitions et accumulations d'informations, ces résultats seront juste explicités par des modélisations différentes (présentés en annexes).

N.B bis : comme évoqué dans la partie méthode et analyse du recueil de données, le choix d'associer une échelle (de +2 à -2) à une hiérarchie d'adjectifs (pour les questionnaires n°2. [Cf annexe 2](#)) est un biais conséquent de notre étude et s'avère être moins précis que la méthode du différenciateur sémantique d'Osgood ayant une échelle visible par le participant (alors conscient de la hiérarchie). Aussi, la réussite du monde d'entrée est considérablement liée à l'enseignement du professeur et à la séance qu'il propose. Cette remarque étant là encore un biais important de notre étude et de ses résultats.

Pour rappel, selon la TAD, les modes d'entrées peuvent être une modification de la « structure du dispositif d'apprentissage » de l'environnement social des élèves en EPS, qui serait à l'origine première de la satisfaction des besoins fondamentaux (Deci, 2002) et qui influencerait en premier lieu leur motivation. Ainsi, la PSR exercerait une influence secondaire comme évoqué précédemment, bien que celle-ci fasse partie de l'environnement et des représentations sociales des élèves. Ainsi, comme évoqué dans notre revue de littérature et ses tentions, ces « modes d'entrée » résultent du traitement didactique et pédagogique de l'enseignant qui peuvent être en antiphasse avec la pratique sociale de référence des élèves et leurs représentations comme l'évoque (Travers, 1997) pour la pratique de « football de pied d'immeubles » (PSR des élèves) et l'orientation coopérative des enseignants d'EPS pour la pratique du football scolaire. A ce sujet, nous avons souvent questionné l'influence de ces modes d'entrées sur les résultats de l'analyse macroscopique. En effet, nous nous sommes demandé si la structuration du dispositif d'apprentissage par différents modes d'entrées, pouvait exercer une forte influence sur le sentiment de compétence, qui était faible dans chaque stimulus (d'autant plus marqué en futsal) quel que soit le CA d'appartenance de la PSR des élèves. Aussi, après avoir analysé et discuté les résultats montrant un sentiment d'affiliation très marqué dans chaque stimulus, quelle que soit la nature ou le champ d'apprentissage d'appartenance de la

PSR des élèves, nous nous sommes questionnés sur l'influence d'un mode d'entrée plus « individualiste », sur ce sentiment d'affiliation important ?

Des questions auxquelles nous allons essayer de répondre à présent.

a) Présentation des résultats de niveau microscopique pour le stimulus « futsal »

Avant tout, il est pertinent d'analyser le sentiment de motivation des élèves (quelle que soit leur PSR) avant et après ces modes d'entrées.

Ainsi, on remarque que les élèves étaient plus motivés avant les modes d'entrées qu'après. En effet, par simple calcul de moyenne on remarque que leur motivation était plus forte avant la pratique scolaire ($m = 0.94$) qu'après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » ($m = 0.76$) ou que celui des « points / défis : coopération » ($m = 0.5$). Ces résultats prouvent que la modification de la structure d'apprentissage de l'élève, influence bien la motivation des élèves par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (G. Escriva-Boulley, 2018). Pour autant, ces résultats ne sont pas significatifs (écart type = 0.44). Aussi, la méthode d'analyse et de recueil des données pour les questionnaires après « modes d'entrées » sont peu précis, étant alors un biais important à ces résultats (échelle hiérarchique de +2 à -2 attribuée à des adjectifs puis réajustement de l'échelle par quotient).

Pour mieux analyser et discuter ces résultats, nous allons nous intéresser à leurs analyses en fonction des champs d'apprentissages d'appartenance de la PSR des élèves et de sa nature.

N.B : par soucis de lisibilité et de volume du mémoire, seuls les résultats les plus pertinents sont présentés au regard de notre problématique et de ses hypothèses.

a') Présentation et analyses des résultats après les modes d'entrées, en fonction de certains CA d'appartenances des PSR des élèves

Dimensions	PSR € CA2	PSR € CA3	PSR € CA4	PSR € CA5	Moyenne
Compétence	-0,375	-0,5	0,05	-1,5	-0,58
Affiliation	1,875	2	1,85	0,5	1,56
Autonomie	0,75	1,25	1,05	0	0,76
Compétence	-0,56	-0,38	0,41	0	-0,13
Affiliation	0,75	0,38	1,13	1,5	0,94
Autonomie	0,56	-0,75	1,2	2,25	0,82
Compétence	0,38	-0,38	-0,08	0,75	0,17
Affiliation	1,13	0,38	0,38	1,5	0,85
Autonomie	0,56	-1,13	0,98	2,25	0,67
Nbr élèves	4	2	20	1	27

Tableau 5 : Satisfaction des différents besoins psychologiques fondamentaux par groupement d'élèves ayant une pratique sociale appartenant à un champ d'apprentissage pour la pratique scolaire du futsal avant la mise en place des modes d'entrées (en bleu), après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » (en rouge) et après le mode d'entrée « points / défis » : coopération » (en vert).

Rappel : Plus la distance euclidienne entre deux caractéristiques (ici entre avant / après modes d'entrées) est faible dans l'espace sémantique et plus la motivation des élèves et ses régulations sont proches malgré la différence de ces caractéristiques. Inversement, plus cette distance euclidienne est élevée, plus la motivation des élèves par la satisfaction des besoins fondamentaux (3 dimensions) sont éloignés, voire « *d'univers opposés* » (Hebert, 2018).

Légende :

PSR ∈ CA2 (avant modes d'entrées)
PSR ∈ CA2 (après mode d'entrée "mesure / épreuve" : individualisme)
PSR ∈ CA2 (après mode d'entrée "points / défis" : coopération)

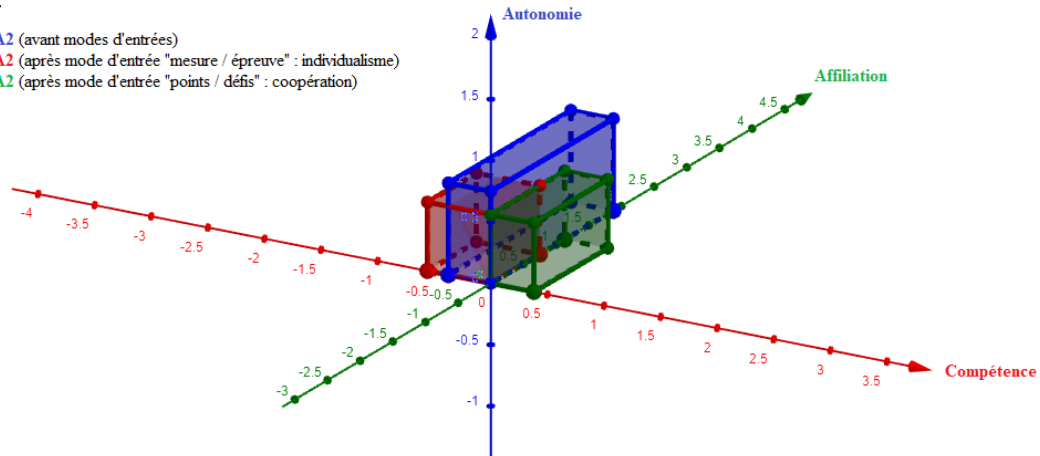


Figure 8 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR appartenant au CA2 dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Au regard de ce premier espace sémantique spécifique à l'appartenance des élèves ayant une pratique sociale de référence appartenant au CA2, on remarque une influence positive du mode d'entrée coopératif (« points / défis ») et négative pour celui de « l'individualisme » sur la motivation de ces élèves. En effet, ces élèves ont une représentation de leur motivation « *de même univers* » avant la pratique, qu'après un mode d'entrée valorisant la « mesure et l'épreuve » (individualisme) malgré un sentiment d'affiliation moins marqué après ce mode d'entrée. Ce sentiment peut être expliqué par la dimension très individuelle et compétitive du mode d'entrée, qui légitime sa réussite dans une certaine mesure (nous pourrions presque parler d'évaluation formative pour l'enseignant d'EPS, évaluant l'efficacité de sa séance et de sa mise en place). Pour autant, le résultat saillant se trouve après le mode d'entrée coopératif. En effet, bien que ce mode d'entrée soit à l'encontre des représentations des élèves comme le montre Maxime Travers (Travers, 1997), pour les participants de notre étude ayant une PSR appartenant au CA2, on remarque un meilleur sentiment de compétence après ce mode d'entrée. Bien que le sentiment de proximité sociale soit moins fort qu'avant, nuancant ainsi l'efficacité de sa mise en place (biais de l'étude), ce sentiment positif de compétence est très important pour la régulation autodéterminée de la motivation des élèves. Ainsi, dans une perspective de professionnalisation, il serait peut-être intéressant de proposer une approche coopérative du futsal en EPS, pour permettre un meilleur sentiment de compétence des élèves ayant une PSR appartenant au CA2. A contrario, nous pourrions éviter de proposer une approche compétitive et individualiste de cette activité, au risque de frustrer ces élèves, alors plus à même d'investir une motivation introjectée, délétère à leurs apprentissages. Une perspective intéressante si toutefois la majorité des élèves de la classe pratiquent une activité du CA2, ce qui n'est pas du

tout le cas de notre étude ($n = 4$). Nous allons voir à présent, si cette influence des modes d'entrées se confirme et s'avère être de même nature pour des élèves ayant une pratique sociale de référence appartenant au CA4.

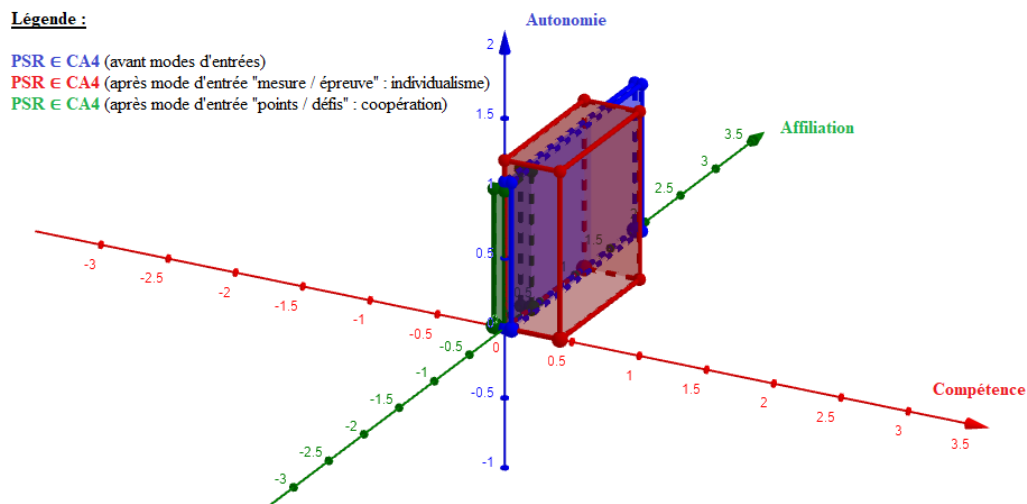


Figure 9 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR appartenant au CA4 dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Si le mode d'entrée coopératif exerçait une influence positive sur la motivation des élèves ayant une PSR appartenant au CA2, ce n'est pas le cas, voir l'inverse pour les élèves ayant une PSR ∈ au CA4 ($n = 20$) pour l'activité futsal. Dans un premier niveau d'analyse, nous pourrions dire que la PSR peut influencer la motivation des élèves en EPS étant donné que l'on ne retrouve pas du tout les mêmes résultats pour chaque groupement d'élèves (confirmant alors notre hypothèse et la portée de cette étude). Il est peut-être préférable d'évoquer la pertinence de ce mode d'entrée, s'avérant être plus adapté aux représentations de ces élèves. La PSR étant alors, un élément structurant l'identité de l'élève plutôt qu'un élément influençant sa motivation.

Aussi, ces résultats confirment notre hypothèse selon laquelle le mode d'entrée « compétitif et individualiste » favorise une motivation autodéterminée des élèves ayant une PSR appartenant au même champ d'apprentissage que l'activité pratiquée en EPS, à savoir ici le CA4. Cela peut s'expliquer par le « transfert » de logique interne entre activités d'un même champ, qui sont alors plus proches des représentations des élèves (Travers, 1997). Des résultats qui confirment aussi la résistance de ces élèves face à l'approche coopérative des enseignants d'EPS en football (bien que seulement quatre d'entre eux ne pratiquent le football). Ainsi, on remarque que la

modification de la « structure d'apprentissage » de ces élèves peut être bénéfique pour leur motivation ou à contrario néfaste renforçant l'analyse des études précédentes (Escriva-Boulley, 2016). C'est pourquoi, il est intéressant de questionner la transposition didactique et les choix effectués par l'enseignant, pouvant être à l'origine de motivations autodéterminées ou à contrario contraintes, selon les représentations et la pratique sociale de référence des élèves. Dans le cas où une classe présenterait une majorité d'élèves ayant une pratique de référence appartenant aux activités du CA4, faut-il privilégier une approche individualiste et compétitive proche de la logique interne des activités (Parlebas, 1998) au risque de « frustrer » les élèves ayant une PSR appartenant au CA2 ?

N.B : ces perspectives sont à nuancer et en aucun cas exhaustives, elles sont particulièrement adaptées à notre étude, ses participants et à leur environnement social. Quid de la véracité de leur généralisation ?

b') Présentation et analyses des résultats après les modes d'entrées pour le stimulus « futsal », en fonction de la nature des PSR des élèves

Rappel :

PIC : Pratique institutionnalisée compétitive

PINC : Pratique institutionnalisée non compétitive

PNI : Pratique non institutionnalisée aussi appelée « autonome »

PM : Pratique mixte (PNI & PIC par exemple)

Dimensions	PIC	PINC	PNI	PM	Moyenne
Compétence	0,27	-1,25	-0,17	-0,5	-0,41
Affiliation	1,93	1	1,42	2,25	1,65
Autonomie	1,03	-0,25	0,75	1,625	0,79
Compétence	0,8	0	-0,25	-0,94	-0,10
Affiliation	1,15	1,13	1	0,94	1,06
Autonomie	1,45	-0,38	1,38	0,375	0,71
Compétence	0	0	0,38	0	0,10
Affiliation	0,25	0,38	1,13	0,75	0,63
Autonomie	1	-1,13	1,13	1,125	0,53
Nbr élèves	15	2	6	4	27

Tableau 6 : Satisfaction des différents besoins psychologiques fondamentaux par groupement d'élèves ayant une nature de leur PSR commune, pour la pratique scolaire du futsal avant la mise en place des modes d'entrées (en bleu), après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » (en rouge) et après le mode d'entrée « points / défis » : coopération » (en vert).

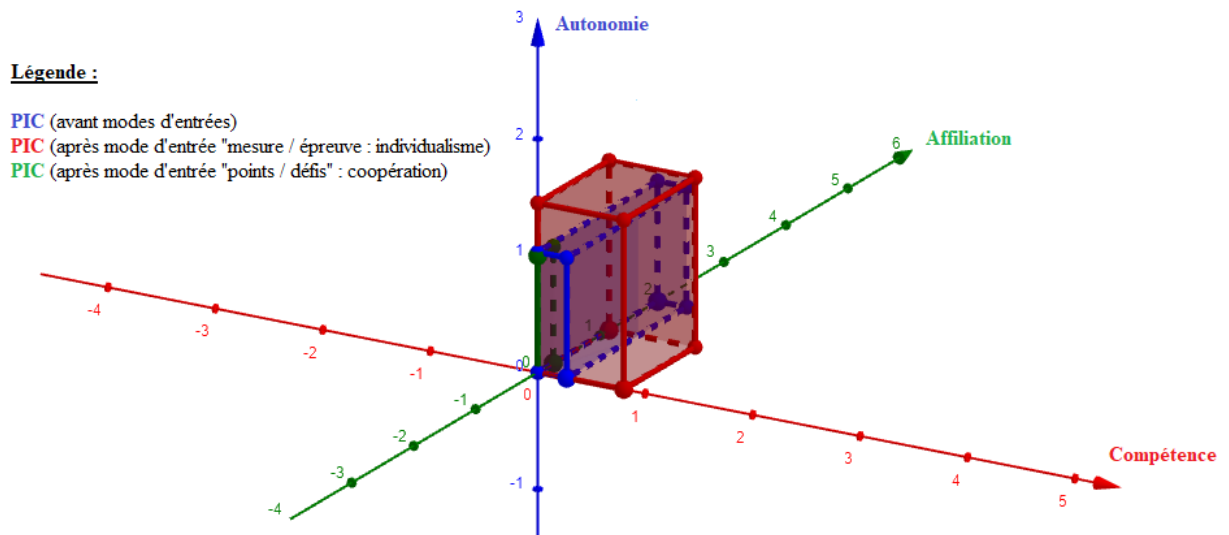


Figure 10 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR institutionnalisées compétitives (« PIC ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Au regard de ce graphique, on remarque très rapidement l'influence du mode d'entrée « mesure / épreuve » (modification de la « structure d'apprentissage ») sur la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive, confirmant ainsi notre hypothèse. Alors, ce n'est pas la PSR qui influencerait la motivation des élèves mais bien l'orientation compétitive et individuelle du mode d'entrée qui serait à l'origine de leur régulation auto-déterminée, étant plus en phase avec leur PSR.

Pour autant, cette influence reste à nuancer car elle n'est saillante. En effet, la distance euclidienne entre la motivation des élèves avant modes d'entrées (en bleu) et celle après le mode d'entrée « mesure / défis » (en rouge) est légèrement supérieure à 1 ($D_i = 1.032$). Nous ne pouvons donc pas affirmer que leur motivation est « *d'univers opposé* » ni même « *de même univers* » (Hebert, 2018). Quoi qu'il en soit, ce mode d'entrée participe à la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves qui sont plus à même d'investir en EPS pour l'activité futsal, des comportements auto-régulés. En effet, il semble être plus en accord avec « *les besoins et valeurs des élèves* » (Deci, 2002) étant plus proche du système compétitif à l'image même de la nature de la PSR de ces élèves ($n = 15$), valorisant l'âgon, c'est-à-dire la compétition et la capacité individuelle de chaque joueur (Caillois, 1956). Ainsi il est intéressant de se demander si la mise en place de modes d'entrées très compétitifs en EPS pour des classes ayant en leurs sein, une majorité d'élèves pratiquant de manière compétitive une activité, ne serait pas un moyen pour que ces élèves investissent une motivation autonome par des comportements auto-

régulés ? Justifiant alors l'analyse de P. Perrenoud qui évoquait : « *l'enseignement ne sera pas efficace si les contenus restent aussi souvent étrangers aux expériences et intérêts des élèves et si le contrat didactique laisse aussi peu de place aux personnes et à leurs expériences extra-scolaire* » in (P.Meirieu, 1985). En effet, comme l'évoque Maxime Travers (Travert M. , 2005), les élèves « *spécialites* » peuvent rejeter les règles ainsi que les formes de pratiques scolaire s'éloignant le plus de l'univers et de la logique du monde fédéral. En proposant un contrat didactique mettant en avant la compétition et la réussite individuelle ou collective (logique systémique des sports collectifs), le professeur s'intéresse aux expériences et intérêts des élèves pour la pratique compétitive et favorise alors, leur motivation auto-déterminée comme le démontrent nos résultats et les études précédemment citées (Escriva-Boulley, 2016). Cependant, il est important de ne pas trop individualiser la pratique des élèves au risque de diminuer leur sentiment d'affiliation. Pour cela, l'enseignant peut sensibiliser les élèves à « *l'émulation* », c'est-à-dire le dépassement de ses propres limites au regard de ses propres ressources, plutôt que « *le dépassement de l'autre* » (Meirieu, Faut-il désespérer de la pédagogie ? , 2021). Pour cela, l'enseignant peut mettre en place des contrats individuel de performance adaptés aux ressources et besoins de chaque élève, comme le propose Hanula dans sa proposition « *champion soi-même* » (Hanula, 2015) renforçant d'autant plus le sentiment de compétence des élèves comme le démontre Gérardilne Escriva-Boulley dans ses nombreuses études (Escriva-Boulley, 2016) (G. Escriva-Boulley, 2018).

Aussi, le sentiment d'affiliation qui était souvent très présent avant les modes d'entrées, tend quant à lui à diminuer après ces deux modes d'entrées malgré la dimension très « collective » des activités. Cela peut s'expliquer par la mise en place du mode d'entrée « mesure & épreuve » qui valorise la compétition et la réussite individuelle. Pour autant, c'est contradictoire avec le mode d'entrée valorisant la coopération. En effet, on remarque que le sentiment de proximité sociale est faible ($D_{Af} = 0.25$) après ce mode d'entrée pour les élèves ayant une pratique institutionnelle compétitive. Cela peut s'expliquer par la réussite de sa mise en place (au regard de nos résultats), renforçant alors l'influence du « *style motivationnel de l'enseignant* » sur la motivation des élèves (Escriva-Boulley, 2016). Mais aussi par le contrat didactique de l'enseignant qui impose une mise en forme scolaire du futsal avec certaines règles (« pression externe »), aux élèves ayant une pratique compétitive pouvant alors rejeter ce système qui s'éloigne de leurs intérêts et de leurs références. Ce mode d'entrée peut alors être à l'origine de régulation introjectée ou externe de la part de ces élèves, pouvant alors, diminuer leurs efforts

et de leur engagement en classe (Aelterman (N.), 2012), ou entrainer des effets très négatifs aux apprentissages comme l'ennui (Ntoumanis, 2001). Pour autant, ce mode d'entrée peut être à l'origine de motivations auto-déterminées pour les élèves ayant une pratique non institutionnalisée comme le démontre le graphique ci-dessous.

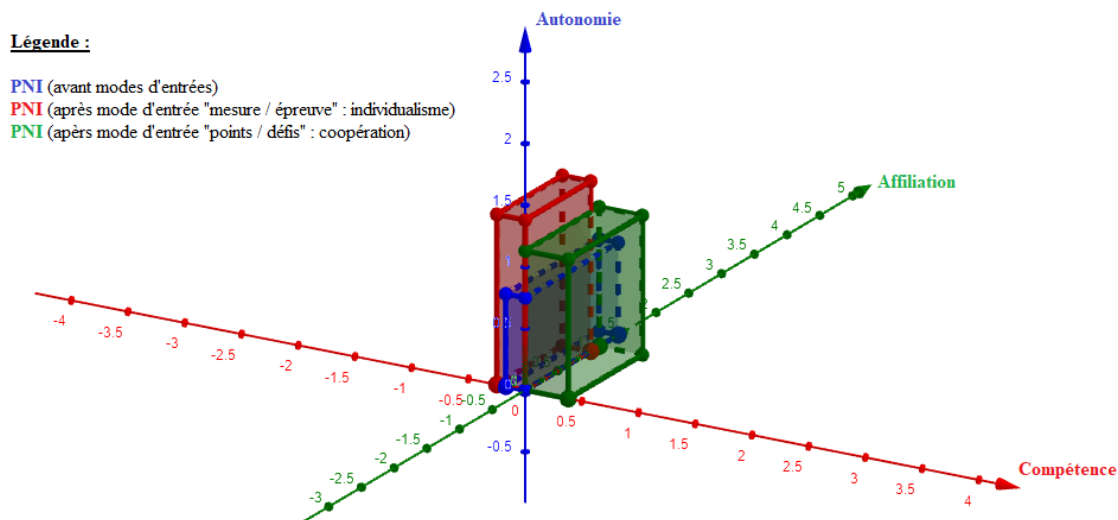


Figure 11 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR non institutionnalisées / autonomes (« PNI ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Effectivement, on remarque que le mode d'entrée « coopératif » aurait une influence positive sur la motivation en futsal, des élèves ayant une pratique non institutionnalisée compétitive (n = 6). A contrario, le mode d'entrée valorisant « l'individualisme » et la compétition aurait quant à lui, une influence négative sur les sentiments de compétence et d'affiliation de ces élèves, renforçant notre hypothèse à ce sujet. En suivant les études précédentes (Travert M. , 2005), (Travers, 1997), ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves ayant une pratique autonome (« PNI ») peuvent rejeter les règles du système fédéral au même titre que les règles scolaires qui seraient trop coercitives. En imposant aux élèves la compétition et la valorisation de l'exploit individuel, l'enseignant peut être à l'origine d'a-motivation ou de motivations contraintes pour ce groupe d'élève en EPS, qui d'autant plus, auraient un sentiment de compétence négatif ($D_c = 0.17$) pour la pratique scolaire du futsal (résultats de l'analyse macroscopique).

A contrario, on remarque que la « structuration » de leurs apprentissages par une approche coopérative, favoriserait un peu plus les sentiments de compétence et d'affiliation de ces élèves, à l'origine de comportements autodéterminés favorables à leurs apprentissages (Boiché (J.), 2008). Cela peut s'expliquer par la dimension «co-motrice » de la majorité des pratiques autonomes actuelles (Parlebas, 1998), qui pourraient être celles des participants à cette étude, retrouvant alors l'intérêt et le sens de leur pratique autonome dans le système scolaire, lors d'une approche coopérative. Aussi, la mise en place de ce mode d'entrée peut venir inhiber le sentiment d'incompétence individuel, au profit d'un sentiment de compétence collectif qui est mis en avant dans cette approche.

b) Présentation des résultats de niveau microscopique pour le stimulus « escalade »

Avant toute chose, il est pertinent de s'intéresser à la motivation des élèves pour le stimulus escalade, de façon générale (sans distinction des élèves). Ainsi, on remarque que les élèves, comme pour le stimulus « futsal », sont plus motivés à l'idée de pratiquer cette activité avant les modes d'entrées, plutôt qu'après. En effet, on constate une motivation positive ($m = 1.22$) avant la pratique scolaire, qui l'est nettement moins après le mode d'entrée « compétition / individualisme » ($m = 0.38$) qu'après le mode d'entrée « coopératif » ($m = 0.40$). Des résultats se voulant être plus significatifs qu'en futsal, ayant un écart type plus grand ($E_t = 0.84$). Ainsi, ces résultats prouvent encore une fois l'influence de la modification de la « structure d'apprentissage » des élèves sur leur motivation en EPS comme le démontrent plusieurs études citées (Boiché (J.), 2008), (G. Escriva-Boulley, 2018). Pour autant, bien que cette influence soit plutôt négative, le sentiment de satisfaction des besoins fondamentaux reste quant à lui positif, participant considérablement à une régulation auto-déterminée de la motivation des élèves.

Cependant, nous ne pouvons pas affirmer cette analyse, car elle n'est en aucun cas exhaustive. Des biais sont peut-être à l'origine des résultats comme évoqué précédemment (attribution d'une échelle hiérarchique à des adjectifs). Aussi, l'escalade était plus motivante que le futsal pour nos participants, avant les modes d'entrées. Or, on remarque une inversion de ces résultats après les modes d'entrées. Nous pourrions alors questionner l'efficacité des modes d'entrées en escalade ? Seraient-ils plus adaptés dans une activité collective du CA4 à l'instar du futsal ?

C'est pourquoi, nous allons nous intéresser à l'analyse microscopique des résultats pour le stimulus « escalade », au sein de l'espace sémantique à trois dimensions (compétence, affiliation, autonomie) en fonction de la nature des pratiques sociales de référence des élèves. Par soucis de conformité et de lisibilité, seuls les résultats les plus pertinents et discutables sont présentés. Le choix de ne présenter que la nature des PSR des élèves est plus cohérente que l'appartenance des PSR au CA d'apprentissage qui ne présentait pas de résultats significatifs.

a') Présentation et analyses des résultats après les modes d'entrées pour le stimulus « escalade », en fonction de la nature des PSR des élèves

Rappel :

PIC : Pratique institutionnalisée compétitive

PINC : Pratique institutionnalisée non compétitive

PNI : Pratique non institutionnalisée aussi appelée « autonome »

PM : Pratique mixte (PNI & PIC par exemple)

Dimensions	PIC	PM	PNI	Aucune PSR	Moyenne
Compétence	1,13	0	0,2	0,11	0,36
Affiliation	2,5	3	0,9	2,11	2,13
Autonomie	2,25	1,5	1,6	0,83	1,55
Compétence	1,13	-0,25	0	-0,25	0,16
Affiliation	1,5	0,5	0,3	0,83	0,78
Autonomie	1,5	-0,5	0,75	0,25	0,50
Compétence	0,56	-0,75	0	0,42	0,06
Affiliation	1,5	0	0,15	0,75	0,60
Autonomie	1,13	0,5	0,9	0,58	0,78
Nbr élèves	4	3	5	9	21

Tableau 7 : Satisfaction des différents besoins psychologiques fondamentaux par groupement d'élèves ayant une nature de leur PSR commune, pour la pratique scolaire de l'escalade avant la mise en place des modes d'entrées (en bleu), après le mode d'entrée « mesure / épreuve : individualisme » (en rouge) et après le mode d'entrée « points / défis » : coopération » (en vert).

Rappel : Plus la distance euclidienne entre deux caractéristiques (ici entre avant / après modes d'entrées) est faible dans l'espace sémantique et plus la motivation des élèves et ses régulations sont proches malgré la différence de ces caractéristiques. Inversement, plus cette distance euclidienne est élevée, plus la motivation des élèves par la satisfaction des besoins fondamentaux (3 dimensions) sont éloignés, voire « *d'univers opposés* » (Hebert, 2018).

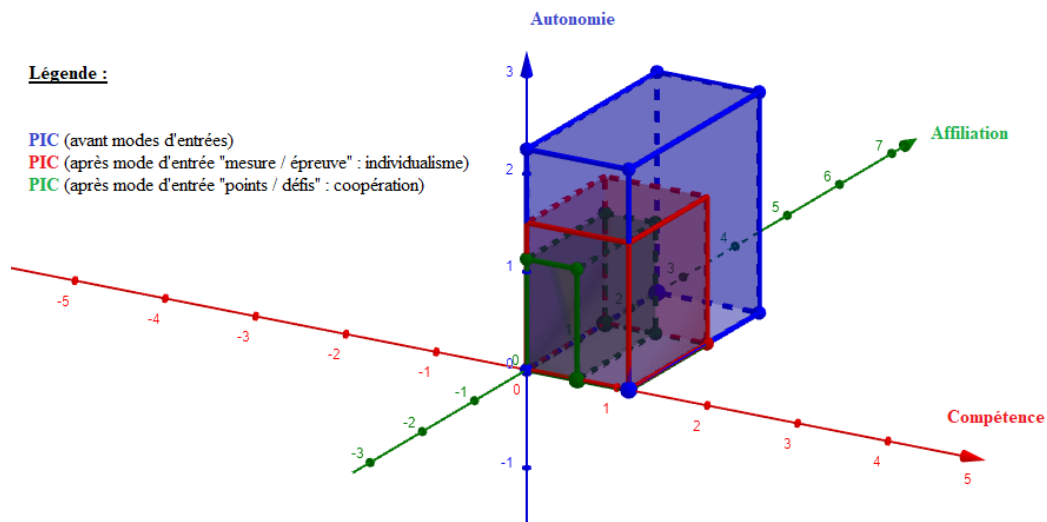


Figure 12 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR institutionnalisées compétitives (« PIC ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Au regard de ce premier graphique spécifique au stimulus « escalade » en fonction de la nature de la PSR des élèves, on remarque une influence négative des deux modes d'entrées sur la régulation de la motivation des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive (PIC), bien que leur motivation reste positive et de ce fait, auto-déterminée (la satisfaction des trois besoins fondamentaux étant positive). Ces résultats viennent là encore, renforcer la véracité de l'influence de la « modification de la structure du dispositif d'apprentissage » sur la motivation des élèves en EPS (Escriva-Boulley, 2016). Ils réfutent cependant notre hypothèse selon laquelle le mode d'entrée valorisant l'exploit individuel et la compétition en escalade serait plus motivant pour les « élèves spécialites » (ayant une PIC), étant plus proche de leur pratique sociale de référence et de sa logique compétitive. Aussi, il est intéressant de remarquer que le mode d'entrée « coopératif » semble être à l'origine d'un sentiment de proximité sociale plus mitigé chez nos « élèves spécialites », nuanciant alors la réussite de sa mise en place (biais

de notre étude). Cela peut aussi s'expliquer par la dimension très individuelle que représente la pratique compétitive (PIC) des élèves, étant alors plus à même de rejeter la pratique coopérative et l'interdépendance de leur réussite en EPS (bien que la coopération soit aussi importante dans les pratiques compétitives collectives). Une hypothèse qui peut être d'autant plus marquée en escalade, s'agissant d'une activité où le résultat reste individuel dans les représentations sociales. Pour autant, « *l'EPS ne se confond pas avec les pratiques physiques et sportives qu'elle organise et propose* » (MEN M. d., 1985) et comme nous l'avons évoqué précédemment, l'escalade par sa dimension d'interdépendance entre le grimpeur et l'assureur, favoriserait jusqu'à présent, le sentiment d'affiliation des élèves (A. Evin, 2013). Ainsi, les deux modes d'entrées seraient à l'origine d'une diminution de la motivation des élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive par une atténuation de leur satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux en escalade. En effet, on remarque que la distance euclidienne entre ces deux modes d'entrées est inférieure à 1 ($D_e = 0.67$). La motivation des élèves ayant une PIC après les deux modes d'entrées seraient alors du « *même univers* » et du même ordre. Pour autant, elle est « *d'univers opposé* » par rapport au sentiment de motivation des élèves ayant une PIC avant la pratique de l'escalade en EPS ($D_e = 1.25$ avec le mode d'entrée « individualiste » et $D_e = 1.6$ avec celui valorisant la coopération).

Il est alors intéressant de se demander si la mise en place de modes d'entrées en escalade lors d'une séquence en EPS est pertinente, au regard de nos résultats. Ils pourraient éventuellement être à l'origine de « *pression externe* » (Gillet, 2016) sur les élèves « spécialites », ayant déjà beaucoup de responsabilités et de préoccupations en escalade (dimension affective de l'activité, risques perçus et risques réels, sécurité...).

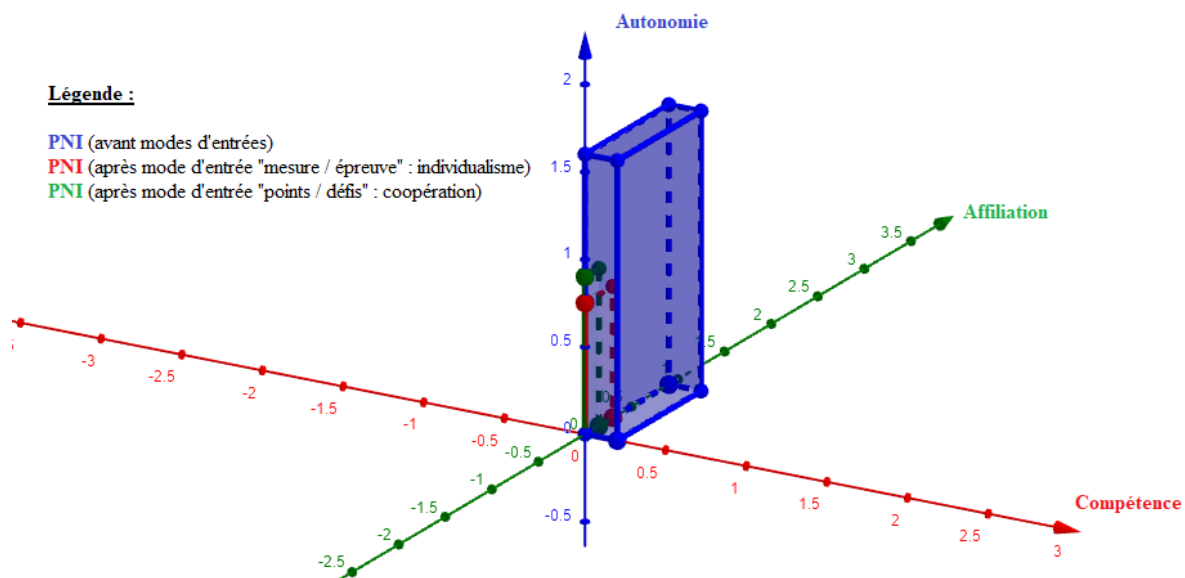


Figure 13 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR non institutionnalisées ou autonomes (« PNI ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Si la différence de résultats entre les élèves ayant une PIC et une PNI pour le futsal était marquée après chaque mode d'entrée, ce n'est pas le cas pour l'escalade. En effet, on remarque là encore une influence négative de leur mise en place, sur la régulation de la motivation des élèves « originaux » après les avoir vécus. Ces résultats viennent encore renforcer le fait que la modification de « la structuration du dispositif d'apprentissage des élèves » par les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant, sont la première cause de la régulation de la motivation des élèves (G. Escriva-Boulley, 2018). Ainsi, l'influence de la PSR n'est pas marquée entre les élèves ayant une pratique autonome (PNI) ou institutionnalisés compétitives (PIC) après chaque mode d'entrée en escalade, bien que la distance euclidienne entre ces deux caractéristiques (PIC – PNI) après le mode d'entrée « individualiste » soit supérieure à 1 ($D_i = 1.8$) comme pour le mode « coopératif » ($D_i = 1.47$) témoignant d'une motivation « d'univers opposés » pour ces deux groupes d'élèves. En effet, l'influence de ces modes d'entrées est plus marquée et négative pour les élèves ayant une pratique autonome (PNI). D'autant plus que le sentiment de compétence et d'affiliation sont quasiment neutres après ceux-ci. Or, comme le montrent certaines études, le sentiment de compétence souvent associé à celui d'affiliation sont particulièrement saillants en EPS et participeraient à la motivation autodéterminée de élèves (Williams, 2008). Ici, les sentiments paraissent moins positifs et pourraient plutôt être à l'origine de régulations contraintes des élèves ayant une pratique autonome (PNI), comme la régulation introjectée par exemple. Pour rappel, cette régulation est souvent liée à un conflit interne entre

l'individu et son environnement social (Gourlan, 2012), impliquant son ego (comparaison sociale) et l'estime de soi (l'individu subordonne son sentiment de valeur individuelle à l'atteinte de certains standards) (Sarrazin, 2011). La « pression interne » que représente le mode d'entrée valorisant la compétition et l'individualisme, pourrait impliquer l'égo de l'individu, qui, par comparaison sociale avec ses camarades, aurait un sentiment de compétence et d'affiliation plus faible : les compétences physiques étant plus saillantes et identifiables par tous en EPS (Standage D. , 2006). Une hypothèse d'autant plus valable que les élèves ayant une pratique non institutionnalisée se sentent moins compétents en EPS que leurs homologues ayant une pratique institutionnalisée compétitive, comme le montrent les résultats macroscopiques.

Dans une démarche de professionnalisation, il est intéressant d'identifier les leviers qui pourraient éviter de tel sentiments favorisant des motivations contraintes ou peu autodéterminées. Ainsi, l'enseignant peut proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter comme nous l'avons évoqué précédemment. Pour ces élèves ayant une pratique autonome, alors plus à même de rejeter les règles scolaires autant qu'ils rejettent les règles fédérales étant « *à distance de l'institué* » (Travert M. , 2005), il est peut-être important de mettre en place des situations d'apprentissage à faible contraintes didactiques, valorisant la réussite rapide, les émotions et les sensations premières de l'activité. En effet, la majorité des pratiques autonomes actuelles (Loret, 1995) en lien avec les travaux de Roger caillois sur les jeux et les activités sportives, valoriseraient l'ilinx et la paidia (Caillois, 1956). Une discussion probable dans la mesure où les pratiques de ces élèves s'avèrent être liées à des sports valorisants le vertige et la déstabilisation des sens d'un individu, loin des contraintes institutionnelles, à l'instar du ski, du VTT enduro ou du parapente.

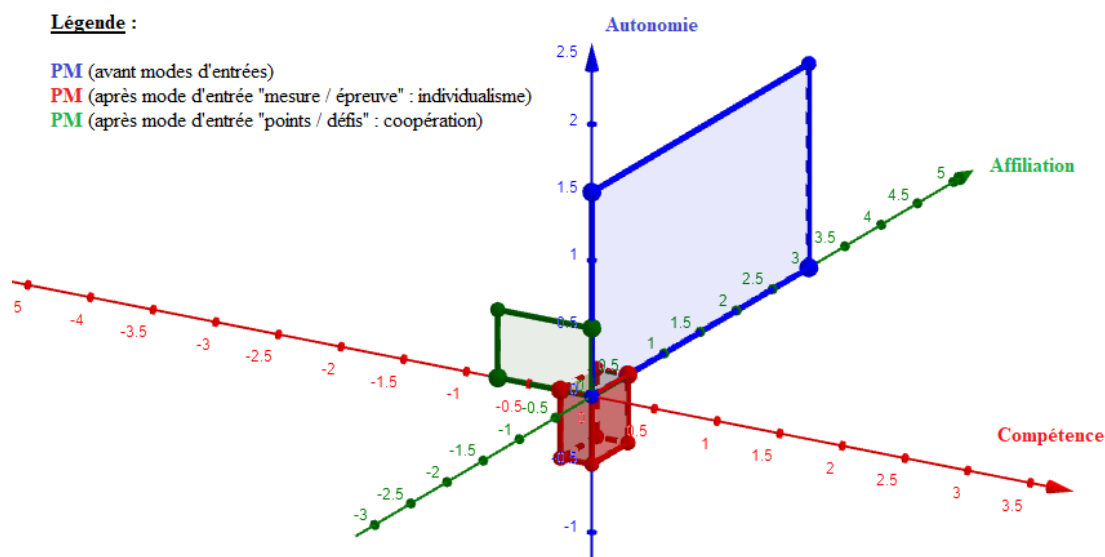


Figure 14 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR mixtes (« PM ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Ce graphique présente la polarité motivationnelle des élèves ayant une pratique mixte ($n = 3$), qualifiés de « curieux » (alternant des pratiques institutionnalisées et non institutionnalisées), après chaque mode d'entrée. Si les résultats pour ce groupe d'élève n'étaient pas significatifs jusqu'à présent, ils le sont particulièrement pour l'escalade. En effet, on remarque une faible satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux avant et même après chaque mode d'entrée. Or, cette faible satisfaction peut entraîner des régulations contraintes de leur motivation, défavorables à leurs apprentissages (Aelterman (N.), 2012). On remarque d'autant plus que le mode d'entrée valorisant la compétition et la réussite individuelle, provoque un sentiment d'autonomie négatif, or le sentiment d'autonomie est un prérequis indispensable au comportement autodéterminé (Van den Berghe, 2014). Ces élèves « curieux » alternant des PI et des PNI peuvent rejeter la stabilité scolaire au même titre qu'ils rejettent la stabilité d'une simple activité sportive et compétitive très normée (Travert M. , 2005), pouvant alors être à l'origine d'un faible sentiment de compétence et d'autonomie après ce mode d'entrée. Effectivement, ces normes peuvent s'opposer à leurs représentations et à leurs normes sociales. Si l'on s'intéresse plus en détails à leurs pratiques on remarque une forte présence de pratique dites « funs », à l'image même de la post-modernité se voulant être hédonique et éclectique (Loret, 1995), à l'instar du VTT, du ski ou même du Trail. Ces pratiques transgressent les valeurs traditionnelles du sport, pratiquées en « tribus » (Maffesoli, 1988) elles rejettent les contraintes hiérarchique, les normes sportives dans une logique de liberté, de plaisir et

d'entropie (caractérisant le degré de désordre, de contre-culture), souvent pratiquées de façon extrême dans des espaces sauvages (Yonnet, 1996). Cet « environnement social » des pratiques, peut alors expliquer la régulation contrainte de la motivation de ces élèves, étant soumis à des pressions « internes » (contre leurs valeurs) ou externes comme les normes scolaires et compétitives du premier mode d'entrée. Pour autant, on remarque un fort sentiment d'affiliation et d'autonomie avant la pratique scolaire. Ainsi, les modes d'entrées pourraient être à l'origine de cette différence de satisfaction, justifiant encore l'influence de la modification de la « structure de leur dispositif d'apprentissage » sur leur motivation (G. Escriva-Boulley, 2018). L'enseignant peut alors modifier son style motivationnel et plus particulièrement la structure du dispositif d'apprentissage auprès de ces élèves, de manière « à nourrir leur motivation intrinsèque » proche des représentations hédonistes de leurs pratiques : « s'appuyer sur cette motivation naturelle des élèves pour le jeu permet d'optimiser leur engagement initial » (G. Escriva-Boulley, 2018). Afin de soutenir leur autonomie et ainsi participer à la satisfaction du besoin de compétence, le professeur peut aussi proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter comme évoqué précédemment avec les propositions de Ghislain Hanula (Hanula, 2015).

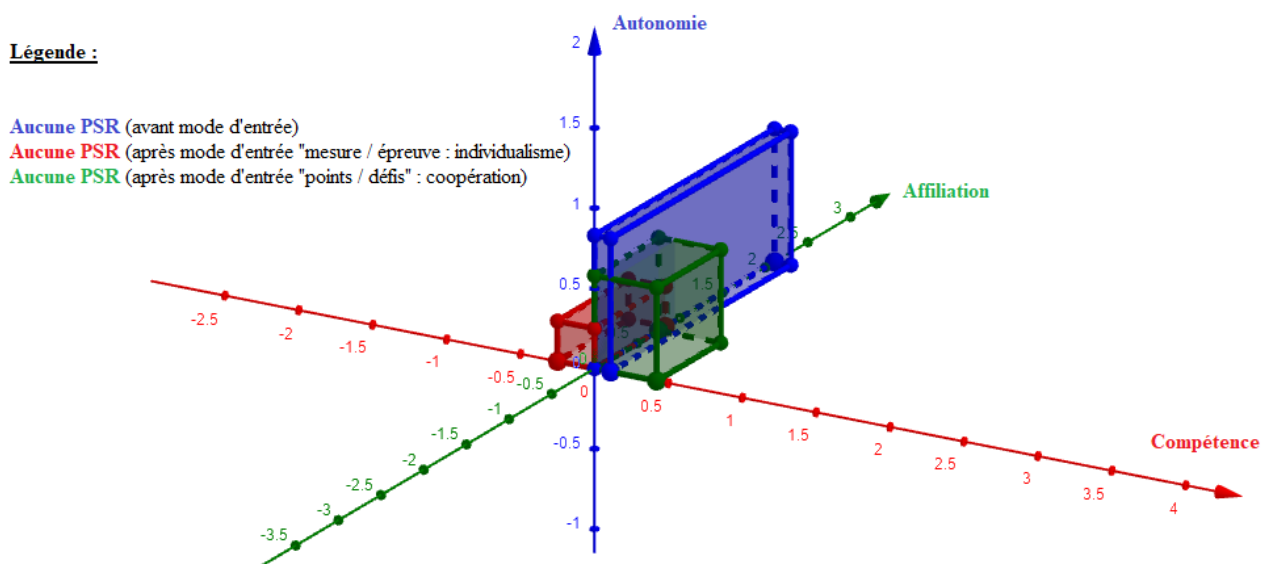


Figure 15 : Positionnement de l'influence motivationnelle des élèves n'ayant pas de PSR dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Enfin, on remarque que les élèves qui ne pratiquent pas d'activités physiques, sportives ou artistiques (n = 9), se sentent plus motivés lors d'une approche coopérative de l'escalade plutôt qu'une approche compétitive et individualiste de celle-ci, justifiant une de nos hypothèses (le mode d'entrée « individualiste » influence négativement la régulation de la motivation des

élèves n'ayant pas de PSR, et inversement avec l'approche coopérative). Cela peut s'expliquer par le fait que ces élèves soient le plus éloignés de la pratique physique et sportive qui n'est pas structurante de leur environnement social (Travert M. , 2005). Leurs représentations ne peuvent donc pas être liées à une pratique sociale et sa logique, mais uniquement à des représentations scolaires (l'EPS étant obligatoire) ou médiatiques. La faible satisfaction du sentiment d'affiliation (après la pratique scolaire) peut aussi s'expliquer par le fait qu'ils soient « différents » de leurs camarades, dans la mesure où ils n'ont pas de pratique sociale de référence. Cette absence de PSR est alors un élément important à prendre en compte au regard de ces résultats. Il serait peut-être légitime de proposer des pratiques « coopérative » à ces élèves, renforçant leurs sentiments d'affiliation et d'autonomie, indispensables à des régulations autodéterminées de leur motivation. Pour cela, le professeur peut proposer une interdépendance positive qui permette à chaque élève, malgré leurs différences et leur manque de connaissance dans l'activité, de participer, de se sentir compétent dans la mesure où l'élève participe à la réussite de son ou ses camarades. Le guidage par un enseignant soutenant l'autonomie de ses élèves est primordial pour éviter toute « *impuissance apprise* » (sentiment d'incompétence inné, « je n'y arriverai jamais », « je ne suis pas fait pour ça... ») souvent investie chez ces élèves (Vallerand, 1990). A ce titre, il est important de « *prendre le temps de discuter avec les élèves, de montrer qu'on croit en leur potentiel de développement et d'exprimer de l'affection, de la compréhension en faisant preuve de respect* » (Escriva-Boulley, 2016).

V – Discussion et conclusion finale

Nous venons d'interroger l'influence de la pratique sociale de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS, dans différentes activités physique et sportive, selon la théorie de l'autodétermination (Ryan, 2000). Plus qu'une simple analyse quantitative, nous avons aussi étudié l'efficacité de différents « modes d'entrées » au regard des caractéristiques des pratiques sociales de référence des élèves. En ce sens, les résultats montrent un sentiment de motivation positif des élèves pour l'EPS, quelle que soit leur pratique sociale de référence, qui à ce titre, justifient le fait que « *les élèves prennent du plaisir en EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens* » (Terrail, 1992). Nous avons aussi remarqué que le futsal était moins motivant pour la majorité des élèves face à la pratique scolaire du volley-ball. Aussi, la pratique de l'escalade en EPS permettrait un fort sentiment d'affiliation et d'autonomie pour les élèves quelle que soit leur PSR : or, le sentiment d'autonomie est un prérequis indispensable au comportement autodéterminé (Van den Berghe, 2014). L'escalade pourrait donc être une activité à privilégier en EPS, étant à l'origine de comportements autodéterminés favorables aux apprentissages (Boiché (J.), 2008) (bien qu'il y ait des exceptions).

Pour autant, on remarque facilement une différence de motivation par la satisfaction des besoins fondamentaux, entre les élèves ayant des PSR de natures ou de champs d'apprentissages d'appartenance différents. Alors, cette pratique sociale de référence (Martinand, 1989) exercerait une influence sur leur sentiment de motivation au sein des activités. En effet, par exemple, la pratique compétitive institutionnalisée d'élèves « *spécialistes* », aurait des effets positifs sur le sentiment de compétence et d'autonomie de ceux-ci en EPS, quelle que soit l'activité, participant alors à une régulation autodéterminée de leur motivation qui participe inéluctablement à leurs apprentissages (Boiché (J.), 2008). A contrario, des élèves ayant une pratique autonome (non institutionnalisée), auraient des sentiments de compétence et d'autonomie plus négatifs pour la pratique du futsal en EPS, à l'origine de motivations plus contraintes, alors défavorables aux apprentissages (Aelterman (N.), 2012). On remarque aussi une motivation plus autodéterminée des élèves ayant une PSR appartenant au même champ d'apprentissage que la pratique scolaire, démontrant dans une certaine mesure, un transfert de logiques internes et de compétences entre champs d'apprentissages, légitimant alors cette classification. Ainsi « *un savoir scolaire reste bien totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles* » (Allal, 1985). Cependant, bien que la PSR appartienne à l'environnement social des élèves et influence ainsi leurs représentations, elle

n'est pas à l'origine première de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, mais serait plutôt un paramètre structurant de cette satisfaction.

Nous nous sommes aperçus comme l'évoquaient certaines études (Escriva-Boulley, 2016), (Williams, 2008), que le style motivationnel de l'enseignant était à l'origine première de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des individus. La modification de « la structuration des dispositifs d'apprentissages » des élèves, par des modes d'entrées, peut en être la cause première. En effet, nous avons remarqué que le mode d'entrée très « compétitif et individualiste » était plus adapté aux « *élèves spécialistes* » (ayant une PIC), plutôt qu'aux élèves ayant une pratique autonome (PNI), rejetant alors les règles scolaires au même titre que les règles fédérales. A contrario, le mode d'entrée « coopératif » aurait des effets négatifs sur la motivation des « *élèves spécialites* » en futsal, renforçant les études à ce sujet (Travers, 1997), mais des effets positifs pour les élèves ayant une pratique non institutionnalisée (PNI). Aussi, l'effet des modes d'entrées en escalade est plus nuancé. En effet, ils participeraient à une satisfaction plus faible des besoins psychologiques fondamentaux des élèves « spécialistes » et « originaux ». Pour autant le mode coopératif aurait des effets positifs pour les élèves « *curieux* » ayant une pratique mixte (PNI / PI). Aussi, la satisfaction des besoins fondamentaux qui participe à la régulation autodéterminée des élèves, peut être influencée par le soutien de l'autonomie et l'implication du professeur, structurant son style motivationnel. L'enseignant « soutenant » serait plus à même de favoriser des régulations autodéterminées des comportements des élèves, à contrario, l'enseignant « menaçant » des régulations contraintes, défavorables aux apprentissages (Aelterman (N.), 2012).

Finalement, on s'aperçoit que la régulation de la motivation des élèves en EPS peut être influencée par différents facteurs, majoritairement liés au style motivationnel de l'enseignant, qui est plus ou moins adaptés aux représentations et pratiques sociales de références des élèves. Une discussion finale très intéressante, dans la mesure où, au sein d'une classe, se regroupent différents élèves ayant des pratiques sociales bien différentes qui peuvent être alors, un facteur déterminant de leur motivation en EPS. A nous professeurs d'EPS, de trouver le style motivationnel le plus adéquat dans chaque activité enseignée, pour favoriser au maximum la motivation autodéterminée de tous les élèves malgré leurs différences et « ainsi participer aux apprentissages de tous les élèves, sans distinctions de pratiques sociales de référence : « *Nous ne pourrons jamais avoir l'égalité devant la réussite mais nous devrions avoir l'égalité devant la motivation* » (J.G. Nicholls).

VI – Pour aller plus loin...

La puissance des études sociologiques par des méthodes quantitatives réside dans leur capacité à pouvoir comparer et analyser l'influence d'une pluralité de paramètres structurants les individus, sur leurs comportements et leurs représentations sociales. A ce titre, notre étude peut en être un exemple. En effet, en regroupant les élèves par sexe (garçon et fille à différencier du genre féminin et masculin bien qu'ils soient intimement liés) nous pouvons alors identifier des différences ou similitudes de leurs motivations dans chaque activité scolaire (futsal, escalade et volley-ball), au même titre que leurs pratiques sociales de référence. Il est intéressant de se demander s'il y a une relation évidente entre le sexe des élèves et leur motivation en EPS dans différentes activités à connotation masculine (Futsal) ou neutre (Volley-Ball et Escalade) ?

Un sujet saillant et d'actualité, qui est toujours discuté au sein de la sphère sportive et éducative. En effet, le sport serait d'après certains historiens et sociologues « *le bastion de la masculinité, crée par les hommes, pour les hommes* » (Terret, 2004), « *une arène masculine qui non seulement exclut les femmes, mais aussi fait de la domination masculine une relation naturelle* » ; « *l'un des terrains majeurs pour la délimitation et l'élaboration des idéologies de la suprématie masculine* » (McKAY Jim, 2000).

A ce propos, des études en EPS réalisées par différents auteurs à l'instar de Jean-Pierre Famose entre-autres, montrent qu'il existerait une connotation genrée des sports, à savoir masculine et féminine (en partant du principe que la majorité des filles ont un genre féminin et la majorité des garçons, un genre masculin). A ce titre, le futsal serait une activité plutôt masculine, l'escalade et le volley-ball des activités dites neutres (P. Fontayne, 2001). Ainsi il est intéressant en ouverture de notre étude, d'évaluer la motivation des élèves en EPS pour différentes activités en fonction de leur sexe et de leurs représentations genrées, au regard de la théorie de l'autodétermination, par les mêmes méthodes de recueils et d'analyses de données utilisées précédemment.

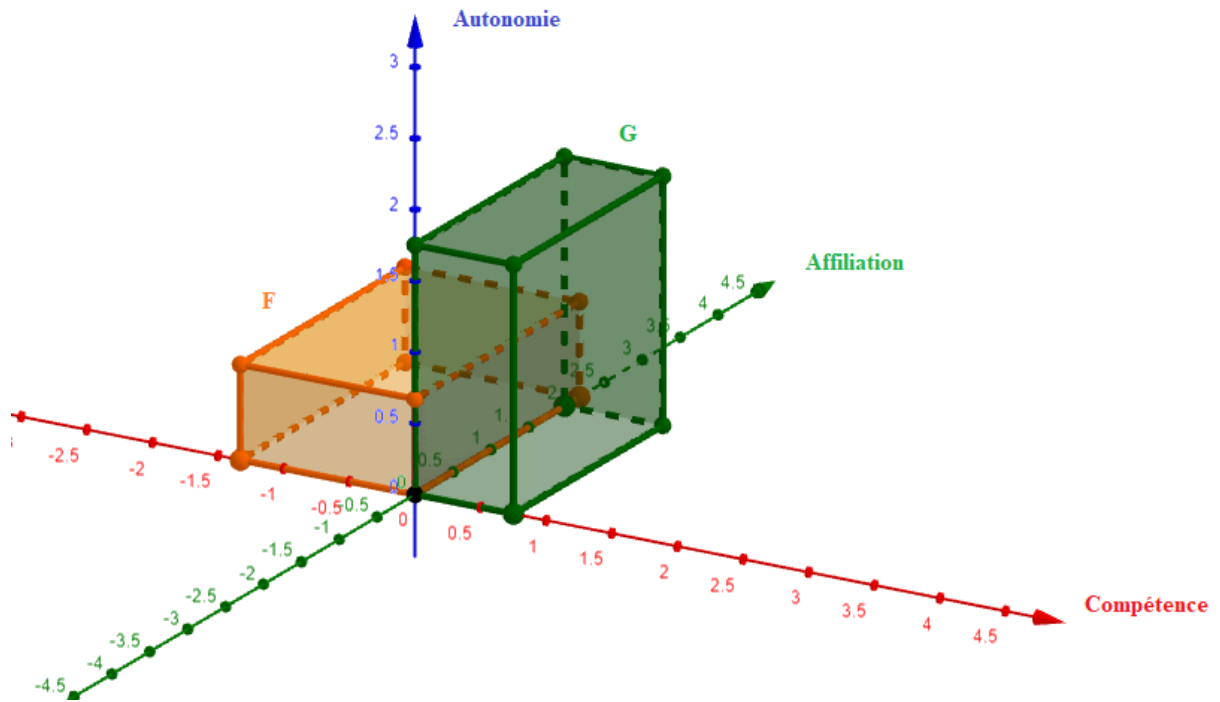


Figure 16 : Polarité motivationnelle déclinée dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « escalade » en fonction du sexe des élèves.

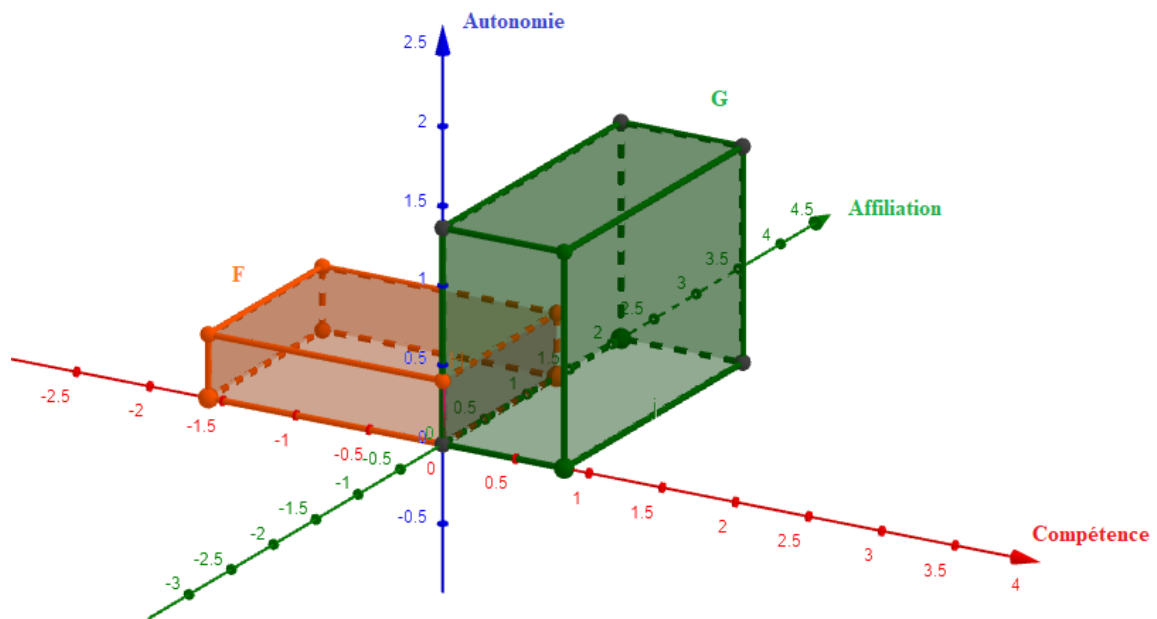


Figure 17 : Polarité motivationnelle déclinée dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » en fonction du sexe des élèves.

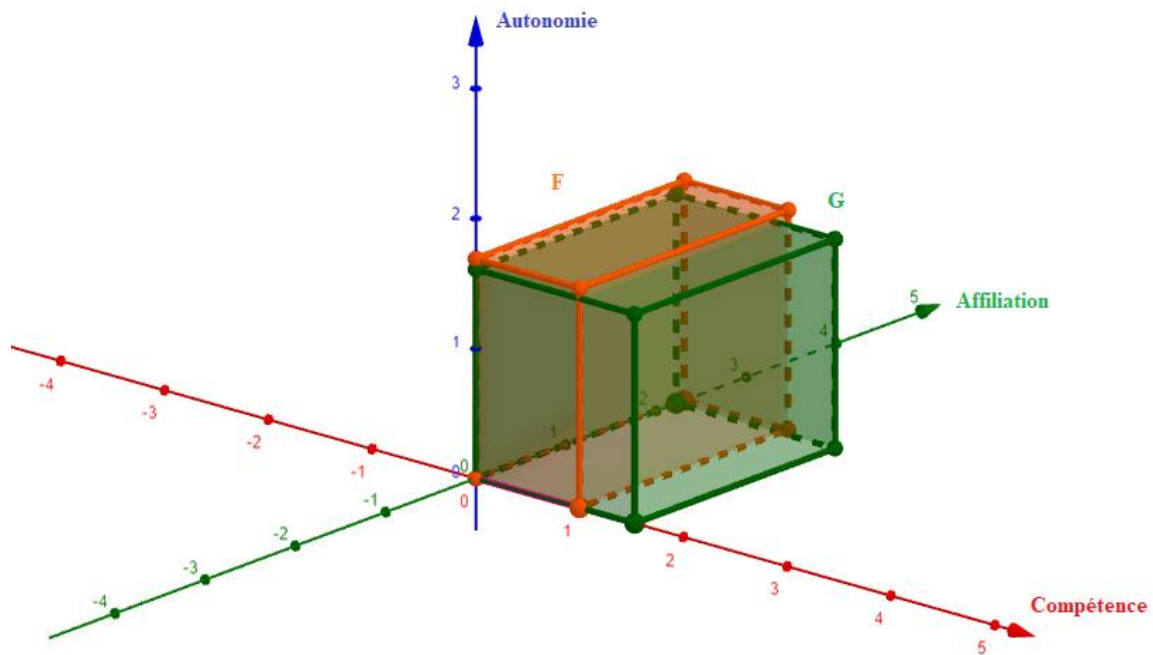


Figure 18 : Polarité motivationnelle déclinée dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « volley-ball » en fonction du sexe des élèves.

Au regard de ces trois espaces sémantiques, respectifs à chaque stimulus, on remarque rapidement un sentiment de motivation plus marqué pour les garçons en futsal et en escalade, favorisant ainsi la régulation autodéterminée de leur motivation dans ces activités. Ces résultats viennent renforcer les représentations très « masculines » du futsal (P. Fontayne, 2001) par sa dimension motivante pour les garçons et plus contraignantes pour les filles. Pour autant ils contredisent les représentations neutres de l'escalade, qui semble dans notre contexte d'étude, être une activité plutôt motivante pour les garçons et démotivante pour les filles. La pratique du volley-ball pourrait être quant à elle neutre, dans la mesure où la motivation des élèves, quel que soit leur sexe est de « *même univers* » ($D_i = 0.54$) renforçant les résultats des études précédemment citées (P. Fontayne, 2001). Ces résultats pourraient être la conséquence « *d'une socialisation des rôles sexués plus que d'une différence d'aptitudes naturelles entre les garçons et les filles* » (Coupey, 1995) : l'environnement social et culturel inculquerait alors très tôt ce qu'il est approprié de faire en fonction du sexe (P. Fontayne, 2001). Pour autant, nous ne pouvons pas affirmer ces résultats, le genre étant différent du sexe d'un individu bien que ceux-ci soient dans la plupart du temps, associés. Il est alors intéressant de questionner la place à accorder en EPS, aux activités très « genrées » dans la mesure où elles seraient à l'origine de motivations très différentes chez les filles et les garçons comme le montrent nos résultats. Est-il légitime de valoriser en EPS les activités « neutres » comme le volley-ball dans la mesure où

elles seraient à l'origine de motivations autodéterminées favorisant les apprentissages pour tous les élèves, au risque de limiter leur ouverture culturelle, leur répertoire moteur, émotionnel...
Ou faut-il essayer de rompre les représentations très genrées et stéréotypées des élèves par des modes d'entrées et des mises en forme scolaires qui permettent à tous d'être autant motivés en adoptant des comportements autodéterminés ?

Un débat de fond qui s'inscrit dans une démarche professionnelle engageant une réflexion à différents niveaux (classes, équipes pédagogiques, établissements, environnement social...) qui pourrait être très pertinent d'enrichir.

VII- Bibliographie

- A. Evin, C. S. (2013). *Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique.*
- Aelterman (N.), V. (. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology* n°34.
- Allal, C. P. (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié ; les actes du colloque de l'Université de Genève, 1978.* Peter Lang.
- Amade-Escot. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conceptions de l'apprentissage et perspectives de différenciation. *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive.*
- Arnaud, P. (1990). L'étrangère dans la maison l'école. *Les sciences de l'éducation*, 15-29.
- Bartczak, F. (2007).
- Bartholomew, K. N.-N. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and*, 75-102.
- Baumeister, R. F. (1995). *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation.*
- Bergé, F. (Mai - Juin 1992). Représentations sociales des élèves. *Revue EPS* n°235, 65-69.
- Bernard, M. (1985). 122.
- Boiché (J.), S. (. (2008). Students' motivational profiles and achievement out comes in physical education : a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, n° 100.
- Bouet, M. (1968). *La signification du sport.*
- Brohm, J. (1998). *Les shootés du stade.*
- Brohm, J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport.*
- Caillois, R. (1956). *Les jeux et les hommes.* Gallimard.
- Charms, R. D. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. . *Academic Press.*
- Chevallard, Y. (1986). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Revue Française de pédagogie.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 37-50.

- Davisse, A. (Mai - Juin 1986). Hétérogénéité des publics et contenus en EPS. *Revue EPS n°199*, 42.
- Deci, R. &. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deleseuleuc, E. (2000). Usages de la violence symbolique et appropriation territoriale dans les pratiques physiques. L'exemple de l'escalade à Claret. *STAPS n°51*, 81-92.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation des loisirs*. Les essais médiatiques .
- Elliot. (1997-1999). Modèles des orientations multiples.
- Escriva-Boulley, G. (2016). Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS : efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination. Université Grenoble Alpes.
- Famose, J. (1990). *L'apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP.
- Fiard, R. e. (Janvier - Février 1998). Les caractéristiques des élèves en EPS. *Revue EPS n°269*, 59-64.
- Forquin, J. (1989). *Ecole et culture*.
- G. Escriva-Boulley, D. T. (2018). L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS, la motivation autodéterminée.
- Gagnaire, F. L. (2007, Octobre 27,28,29,30). « Mieux prendre en compte le plaisir des élèves en EPS ! ». (3. B. 6èmes Rencontres AEEPS, Intervieweur)
- Gernigon, C. (1996). Le motivation de l'élève et son investissement en EPS. *Revue EPS n°236*, 14-15.
- Gillet, N. (2016). Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination : vers une approche intra-individuelle. *Psychologie française 61*, 257-271.
- Gourlan, M. (2012). *Motivation des adolescents obèses pour l'activité. Les apports de la théorie de et de l'entretien motivationnel*.
- Hanula. (2015). "Devenir champion de soi-même". Playdoyer pour une démarche équitable et égalitaire. *Enseigner l'EPS, vol. 267*, 6-11.
- Hébert, G. (1945). *Le sport contre l'EP*.
- Hebert, T. (2018). Les pratiques sociales de référence en question. Le cas du football en éducation physique et sportive. pp. 45-61.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Gallimard.
- Lebrun, B. (2017). Permettre aux élèves de devenir autonome : une démarche de construction. *e-novEPS n°12, Partie 1, Article 2*.

- Lemur, T. C. (2004). « Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration ». *Revue EP.S n°309*.
- Loret, A. (1995). *GENERATION GLISSE. Dans l'eau, l'air, la neige...la révolution du sport des "années fun"*. Autrement.
- M.Develay. (1992). Pour une pédagogie du sens. *Spirale*.
- M.Metoudi. (1979). *Classifier en sociologie du sport*.
- Maffesoli, M. (1988). Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse. *Communication et Language*, 120-121.
- Magnane, G. (1964). *Sociologie du sport*.
- Martinand, J. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'été nouvelle*.
- McKAY Jim, M. M. (2000). *Masculinities, Gender Relations, and Sport*. CA, Sage: Thousand Oaks.
- Mehrabian, A. e. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology* 31(3), 248–252.
- Meirieu, P. (2021). Faut-il désespérer de la pédagogie ? . (AEEPS, Intervieweur)
- Meirieu, P. (s.d.). Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer.
- MEN. (2015). Bulletin officiel de l'éducation nationale.
- MEN, M. d. (1985). *Instruction officielle*.
- Mery, S. (2008). L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des facteurs agissant sur le choix des pratiques sportives. . *OpenEdition Journal*, 40-59.
- Moscovici. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. PUF.
- Ntoumanis. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Education Educational Psychology n°71*.
- Osgood, C. (1957). *Measurement of meaning*.
- P. Fontayne, P. S. (2001). Effet du genre sur le choix et le rejet des APS en EPS : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS*, 45-66.
- P.Meirieu. (1985). *L'école, mode d'emploi*. ESF Sciences humaines.
- Parlebas, P. (1998). *Jeux, sports et sociétés*. INSEP.
- Poincaré, H. (1902). *La science et l'hypothèse*.
- Reeve (J.), V. (. (2014). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomie support. *Motivation and Emotion*.

- Ryan, D. &. (2000). *The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. Psychological Inquiry.
- Sarrazin, P. P. (2011). Nourrir une motivation autonome et ses conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive*, 273 - 312.
- Skinner (E. A.), E. (. (2002). Self-Determination, coping, and development. *Handbook of self-determination research*.
- Standage, D. &. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 100-110.
- Standage, D. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 100-110.
- Terrail, J. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Education et Formations*, 3-11.
- Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS n°66*, 209-225.
- Travers, M. (1997). Le football de pied de l'immeuble : une pratique singulière au cœur d'une cité populaire. *Ethnologie française*, pp. 188-196.
- Travert, M. (2005). Les élèves et les sports. *Revue EPS n°315*, 29-32.
- Travert, M. (2005). Les élèves et les sports. *Revue EPS n°315*, 29-32.
- Vallerand, R. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 305-316.
- Van den Berghe, V. e. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical education and Sport Pedagogy*, 97-121.
- Vigarello, G. (2004). *Le corps redressé*. Armand Colin.
- Williams, C. &. (2008). *The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation*. Journal of sport and exercise psychology.
- Yonnet, P. (1996). *Jeux, modes et masses, chapitre Joggers et marathoniens*. Gillimard.
- Yvan Paquet, N. C. (2016). *La théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Sup.

VIII – Table des Annexes

Annexe 1 : Questionnaire (n°1) questionnant la PSR des élèves et leur motivation.

Annexe 2 : Questionnaire (n°2 et n°3) relatifs à la représentation de la motivation des élèves après avoir vécu un mode d'entrée

Annexe n°3 : Fiche de leçon en Futsal pour le mode d'entrée « coopération » (points / défis)

Annexe n°4 : Fiche de leçon en Futsal pour le mode d'entrée valorisant la réussite individuelle et la compétition (mesure / épreuve)

Annexe n°5 : Fiche de leçon en Escalade mode d'entrée « individualisme » (mesure / épreuve)

Annexe n°6 : Fiche de leçon en Escalade mode d'entrée « coopération » (points / défis)

Annexe n°7 : Exemple de tableaux de calculs permettant de calculer les distances euclidiennes entre 3 stimuli (Futsal, Escalade, Volley-Ball) au regard de la motivation et des représentations des élèves ayant une PSR appartenant à trois CA respectivement (CA2, CA4, CA5)

Annexe n°8 : Modélisations des résultats pour le stimulus « volley-ball » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique.

Annexe n°9 : Modélisations des résultats pour le stimulus « futsal » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique.

Annexe n°10 : Modélisations des résultats pour le stimulus « escalade » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique.

Annexe n°11 : Modélisations des résultats pour le stimulus « futsal » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique avant et après différents modes d'entrées.

IX - Annexes

Annexe 1 : Questionnaire (n°1) questionnant la PSR des élèves et leur motivation.

Pour mieux vous connaître, voici un petit questionnaire !

Date de naissance :

Classe :

Filière :

- Générale
 Technologique
 Professionnelle

Spécialité :

Faites-vous du sport ou des activités physiques ? (en dehors du lycée/de l'EPS)

OUI NON

Si oui, lequel / lesquels ?

En club ? OUI NON

Si oui, lequel/lesquels :

Nombre d'heures d'entraînements par semaines :

En compétition ? OUI NON

Si oui, lequel/lesquels :

Quelle est l'APSA (sport) que vous pratiquez ce trimestre en EPS ?

Avez-vous déjà pratiqué cette APSA (ce sport) en EPS ?

OUI NON Si oui, en quelle classe ?

A l'AS / UNSS ?

OUI NON Si oui, en quelle classe ?

Situez par une croix votre ressenti à l'idée de pratiquer l'APSA (sport) de ce trimestre en EPS.

Attention à bien lire les adjectifs et regarder les échelles qui sont parfois inversées !

Exemple : « Je suis Mika et je trouve que l'activité Rugby est très facile ce trimestre en EPS »

Facile	3	2	1	0	-1	-2	-3	Difficile
	X							

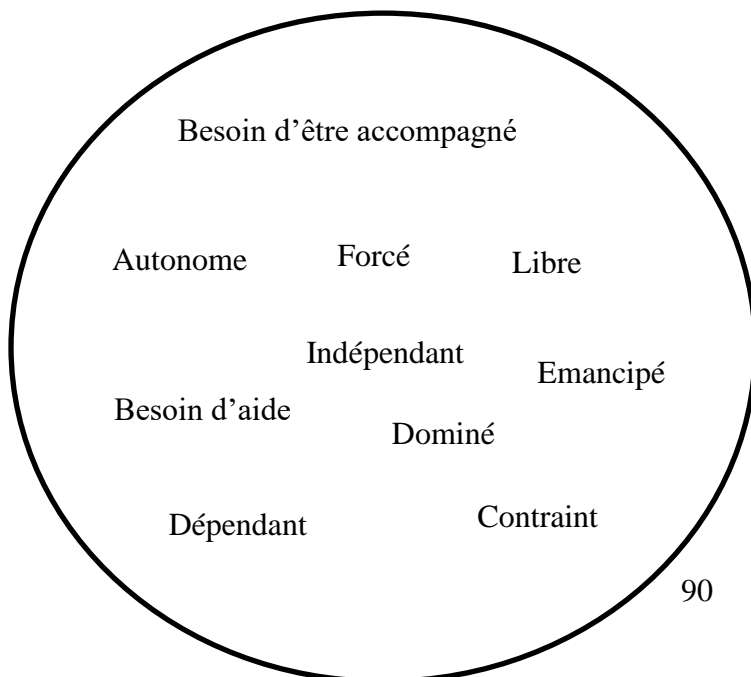
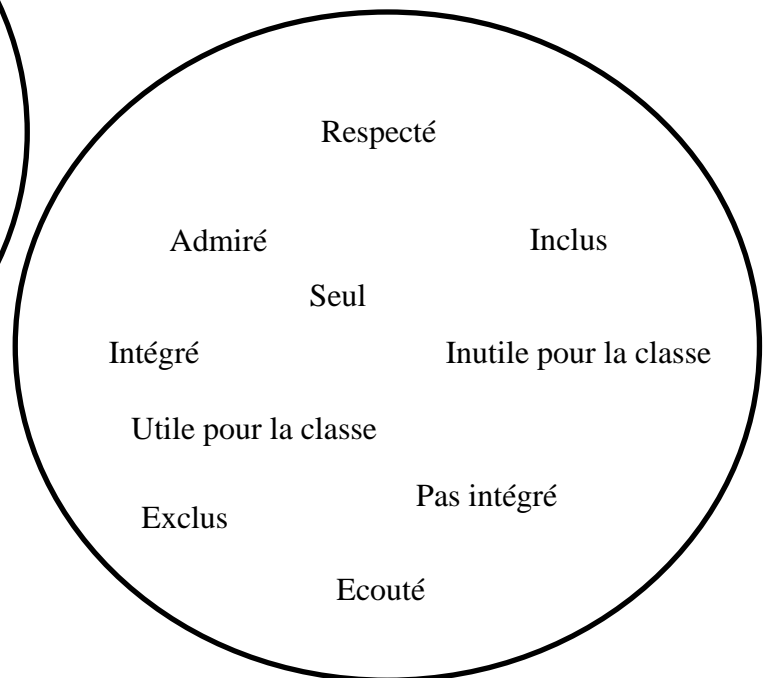
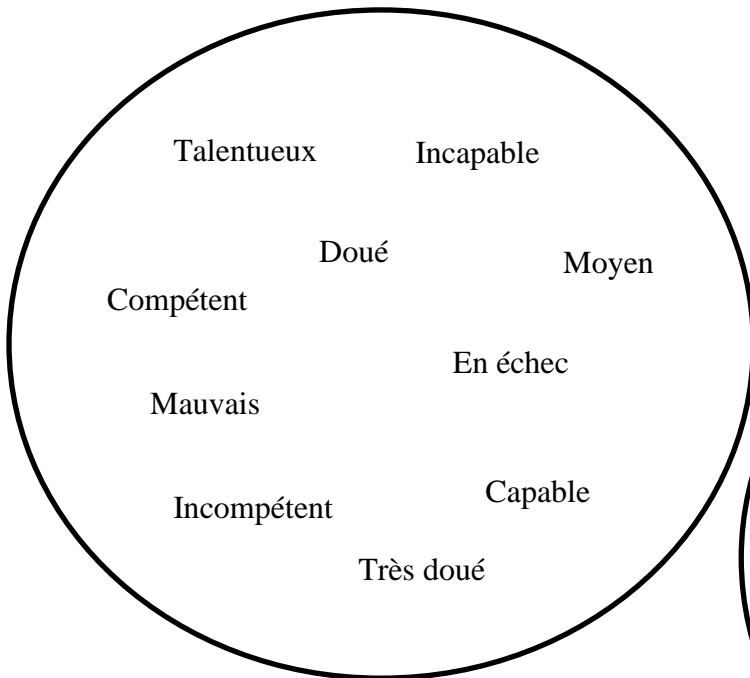
Faible	-3	-2	-1	0	1	2	3	Fort
Seul	-3	-2	-1	0	1	2	3	Avec des amis
Facile	3	2	1	0	-1	-2	-3	Difficile
Non autonome	-3	-2	-1	0	1	2	3	Autonome
Inclus (dans le groupe)	3	2	1	0	-1	-2	-3	Exclus du groupe
Indépendant	3	2	1	0	-1	-2	-3	Dépendant

C'est à vous !

Annexe 2 : Questionnaire (n°2 et n°3) relatifs à la représentation de la motivation des élèves après avoir vécu un mode d'entrée :

Après cette séance d'EPS, comment vous définirez-vous ?

Entourez les deux mots dans chaque cercle qui sont les plus représentatifs de vos ressentis :



Annexe n°3 : Fiche de leçon en Futsal pour le mode d'entrée « coopération » (points / défis)

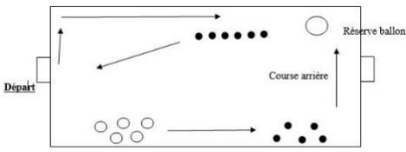
<p>Date : 13/04/2022 Classe : Seconde Option EPS APSA : Futsal Leçon n° : 5 Mode d'entrée : « coopération » (score / défi)</p>	<p>Objectif de leçon : Coopérer collectivement pour faire progresser la balle vers la cible. Coacher et réguler son jeu ainsi que celui de ses camarades dans les clubs et ses différentes équipes associées. <u>Niveau 1</u> : Réussir à faire progresser collectivement la balle vers la cible en exploitant les espaces libres sur l'étagement et l'écartement du terrain. <u>Niveau 2 - 3</u> : Garder une organisation offensive collective (attaque placée) à l'approche de la cible pour éviter un jeu désorganisé sans création d'espaces libres.</p> <p>Lien AFL : Se préparer et s'entraîner, individuellement ou <u>collectivement</u>, pour conduire et maîtriser un <u>affrontement collectif</u> ou interindividuel // Choisir et assumer les rôles qui permettent un <u>fonctionnement collectif solidaire</u>.</p> <p>N.B : des « clubs » avec en leur sein différentes équipes ont été créé au début de la leçon. Chaque équipe peut gagner des points pour son club dès l'échauffement.</p>	
<p>Echauffement – 20 minutes</p>		
<p>Description :</p> <p><u>Temps 1</u> : échauffement général avec routines athlétiques sans ballon // puis exercices de passes et va avec conduite de balle sur la longueur du terrain par 3 (<u>P.B</u> ne peut pas bouger = coopération pour arriver le plus rapidement à la fin de la longueur en ayant pour chaque joueur 1 touche de balle chacun) : 2 points / club pour les 3 traversées les + rapides.</p> <p><u>Temps 2</u> : « le relais » par équipe : se relayer en passant par un parcours ballon au pied (slalom de plots) en aller-retour. Les élèves attendant le relais doivent réussir à faire le maximum de passe possible. (temps moteur ++)</p>	<p>Critères de réussite :</p> <p><u>Temps 1</u> : 2 points pour le club / 3 traversées de terrain les plus rapides = induit un CR : « ne pas perdre de balle » grâce à une bonne conduite et maîtrise de celle-ci.</p> <p><u>Temps 2</u> : 2 points / club pour les 2 premiers relais de chaque course.</p>	<p>Dispositif :</p> <p>Equipe de niveau 1 : départ 5m devant les équipes de niveau 2 (Cf. Hanula).</p> <p>Chaque équipe appartient à un club et gagne des points pour son club : des temps de régulation sont proposées pour se réorganiser collectivement par équipe et par club pour être le plus efficient possible lors des relais et des traversées. Cette dynamique sera gardée tout au long de la leçon.</p>
<p>SA évolutive / situation de match à thème</p>		
<p>Objectif : Coopérer collectivement pour faire progresser la balle vers la cible. Coacher et réguler son jeu ainsi que celui de ses camarades.</p> <p>But : gagner les matchs collectivement (double score : score du match + score « double ») pour contribuer à la réussite collective de son club.</p> <p>Description : match en 4c4 +1 sur terrain de Futsal (20m x40m) – match de 6 minutes par niveau (niveau 1 / 2) avant rotation. 2 équipes sur le terrain (appartenant à un club différent) // 1 équipe à l'arbitrage (4 arbitres qui se partagent ¼ du terrain chacun) // 2 équipes observatrices de l'équipe appartenant à son club respectivement.</p> <p>➔ Régulation collective inter-match par club, pour réajuster son jeu au regard des critères de réussites et prendre appui sur des critères de réalisation et des contenus d'enseignements proposés par le professeur et certains joueurs « ressources ».</p>	<p>Critères de réalisation :</p> <p>Rester attentif à la position des P, A du ballon et de la cible afin d'identifier et créer des espaces libres (logique quaternaire LIV. J. Mariot)</p> <p>Proposer un jeu en soutien (souvent derrière le P.B qui n'aurait pas de</p>	<p>Critères de réussite :</p> <p><u>Quantitatif</u></p> <p>Score du match = Victoire = 10 points pour son club.</p> <p>Score de l'observation = Victoire = 10 points pour son club.</p> <p>+2 / -2 pour bon ou mauvais arbitrage (sur appréciation des juges arbitres).</p>

<p><u>Consignes :</u></p> <p><u>Joueurs :</u> privilégier un jeu collectif d'attaque organisée en étagant et en écartant son jeu pour proposer des solutions à son P.B. S'organiser collectivement en défense (homme à homme ou mixte). Coopérer avec ses camarades pour entrer en zone avant régulièrement pour pouvoir tirer. Analyser et réguler son jeu, celui de son équipe et de son club au regard de l'observation, des CE et des objectifs proposés par l'enseignant et par les joueurs de son équipe et de son club.</p> <p><u>Observateurs :</u> Analyser le jeu de l'équipe de son club pour proposer des remédiations inter-matches au regard de l'observation suivante : positionner un plot lorsque l'équipe de son club arrive à être en zone avant = 1 point / zone 1 (zone d'approche de la cible) et un plot (d'une autre couleur) lorsqu'elle arrive à tirer = 10 points/ tir : résultats à deux grandeurs (ex = 26 : permet l'analyse statistique suivante : nous avons réussi à atteindre la zone avant, six fois, mais sur ces six fois nous avons tiré que 2 fois : objectif collectif : améliorer la capacité de tir en zone avant...). A l'issue de chaque match : double score : celui du match (score classique) et celui de l'observation (Cf. ci-dessus). Une équipe qui gagne le match peut ainsi perdre le score de l'observation, et inversement.</p> <p><u>Arbitres :</u> faire respecter les règles suivantes : pas de tacles / 4 secondes à la touche / pas de contestation de l'arbitre / pas de tir avant la ligne médiane / pas le droit de parler lorsqu'on est joueur (sauf temps morts / sorties de jeu) : l'arbitrage sera évalué et peut apporter des bonus ou des malus de points à chaque équipe. Les « juges arbitres » qui attribuent ces bonus sont les élèves dispensés de pratique physique, qui dès la leçon n°2 de la séquence (début du stage), ont pris en main ce rôle.</p>	<p>solution) afin de construire un jeu collectif organisé.</p> <p>Proposer un jeu de solution (jeu sans ballon : P.P.B : « le créateur ») avec des prises d'intervalles, des appels de balles dans le dos de la défense adverse</p> <p>Jeu de « passe / soutient » pour progresser vers la cible : proposer des solutions vers l'avant et l'arrière du terrain (étagement du jeu) mais aussi dans la largeur du terrain (écartement du jeu).</p>	<p><u>Variables didactiques :</u></p> <p><u>Simplification :</u> Le P.B ne peut pas bouger mais les A.P.B ne peuvent pas interagir avec lui. Pas de ballon au-dessus des hanches. Création d'un surnombre numérique de l'attaque. Impossible d'intercepter ou d'intégrer avec les passes en soutient/retrait</p> <p><u>Complexification :</u> Mélanger les équipes au sein même des clubs pour avoir des équipes de niveau hétérogène et amplifier la notion de coopération par la régulation et le tutorat. Tir avec mauvais pied pour élèves « experts » (N/J) Mise en place de couloir latéraux (avec changement de secteur et rééquilibrage du jeu) Amener la notion de « bloc équipe ».</p>
---	--	---

Annexe n°4 : Fiche de leçon en Futsal pour le mode d'entrée valorisant la réussite individuelle et la compétition (mesure / épreuve)

<p>Date : 21/03/2022 Classe : Seconde Option EPS APSA : Futsal Leçon n° : 3 Mode d'entrée : « individualisme » (mesure / épreuve)</p>	<p>Objectif de leçon : <u>Niveau 1</u> : Réussir à maintenir la possession de balle par une exploitation optimale du crédit d'action individuel (et par la mise en place d'une organisation collective en attaque). <u>Niveau 2 - 3</u> : Réussir à créer individuellement par le gain d'un ou plusieurs duels une situation favorable de marque qui se concrétise régulièrement par un tir. Lien AFL : S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force. (Réaliser des actions techniques d'attaque et de défense en relation avec son projet et ses choix tactiques).</p>
--	---

Echauffement – 20 minutes

<p>Description : <u>Temps 1</u> : échauffement général avec routines athlétiques sans ballon // puis jeux de passes à 2 (1 ballon pour 2) = réaliser le plus de passes en deux ou trois touches, puis une touche... <u>Temps 2</u> : Duel sur parcours avec ballon et sans ballons : but : être le premier à finir le parcours (les gagnants rencontrent les gagnants à la manche 2...) <u>But</u> : être plus rapide que son adversaire et gagner le plus de points possibles (3 points /victoires, 1 point/égalité, 0/défaite)</p>	<p>Critères de réussite : Qualitatif : je ne perds pas le ballon. Quantitatif : (3 points /victoires, 1 point/égalité, 0/défaite) Critères de réalisation : Être réactif et tonique à l'approche des étapes du parcours. Conduite de balle intérieure (pieds//)</p>	<p>Dispositif :</p> 
--	---	--

SA évolutive / situation de match à thème

Objectif : Réussir à créer **individuellement** par le gain d'un ou plusieurs duels une situation favorable de marque qui se concrétise régulièrement par un tir. Perdre le moins de ballons possibles.

But : Gagner le match et réussir à atteindre individuellement, le triple score le plus élevé possible (Cf. Triple Score Ubaldi).

Description : match en 4c4 +1 sur terrain de Futsal (20m x40m) – match de 6 minutes par niveau (niveau 1 / 2) avant rotation.

2 équipes sur le terrain // 1 équipe à l'arbitrage (4 arbitres qui se partagent ¼ du terrain chacun) // 1 équipe observatrice.

Consignes :

Joueurs : prioriser le jeu individuel à l'approche de la cible (« épreuve »). Exploiter le plus possible son crédit d'action individuel (dribbles / passes / tirs), repérer et se placer dans des espaces libres. Distribuer ou se proposer en soutien du P.B si plus de solution individuelle.

Observateurs : remplir la fiche d'observation (ci-dessous) : 2 joueurs / observateur puis faire l'analyse des résultats aux

Joueur :				
Observateur :				
<u>Rappel</u> : 1 but = 100 points / 1 Tir = 10 points / 1 joueur dribblé = 1 point / 1 ballon perdu = -1 point				
	Nombre de ballons perdus individuellement	Nombre joueurs dribblés	Nombre de Tirs	Nombre de Buts
Match n°1				
Match n°2				
Match n°3				
Score final =				

« individuel » en leçon n+1. Ex : apprendre à mieux conserver la balle, se rendre plus disponible en ZFT...

- ➔ Choisir son objectif et les situations d'apprentissages à mettre en place pour réguler et atteindre son objectif personnel en leçon n+1 et n+2.

Critères de réalisation :

Rester attentif à la position des P, A du ballon et de la cible afin de créer des espaces libres.

Proposer un jeu en soutien (souvent derrière le P.B qui n'aurait pas de solution).

Proposer un jeu de solution (jeu sans ballon) avec des prises d'intervalles, des appels de balles dans le dos de la défense adverse.

Exploiter du mieux possible le crédit d'action : si je peux avancer ballon au pied, passe, tir ...

Valoriser le duel 1c1 dans le CJD

Prendre de vitesse son adversaire à l'aide de dribble (passement de jambes, débordements, petits et grands ponts...)

Valoriser l'exploit individuel de dribbles et de tirs.

Critères de réussite individuel :

Quantitatif (observation individuelle / mesure) :

Triple score :

1 but = 100 points / 1 Tir = 10 points / 1 joueur dribblé = 1 point / 1 ballon perdu = -1 point

Score entre -10 et 5 : maîtrise insuffisante

Score entre 5 et 15 : maîtrise partielle

Score > à 25 : maîtrise suffisante

Score > à 145 : très bonne maîtrise

Variables didactiques :

Simplification :

Le P.B ne peut pas bouger mais les A.P.B ne peuvent pas interagir avec lui (« poser le jeu » pour éviter l'effet de grappe)

Pas de ballon au-dessus des hanches.

Création d'un surnombre numérique de l'attaque (par sortie d'un défenseur en zone d'approche de la cible (M. Portes).

Complexification :

Tir avec mauvais pied (pour N/J)

Mise en place de couloir latéraux (avec changement de secteur et rééquilibration du jeu)

Amener la notion de « bloc équipe » (avec bloc « haut » / bas... + dispositif : niveau 2)

Annexe n°5 : Fiche de leçon en Escalade mode d'entrée « individualisme » (mesure / épreuve)

<p>Date : 13/04/2022 Classe : Terminale (26 élèves) APSA : Escalade Leçon n° : 6 (mais 1^{ère} séquence dans cette APSA pour cette classe). Mode d'entrée : réussite individuelle</p>	<p>Objectif de leçon : être capable de mettre en œuvre des stratégies pour gérer son effort pour parvenir en haut des voies (de l'épreuve du baccalauréat) sans chuter. Améliorer sa résistance physique, apprendre à résister à la douleur/gêne dans les avant-bras. Valider un maximum de blocs (pour augmenter son score dans l'évaluation par capitalisation) en reprenant le travail sur les membres inférieurs vu précédemment pour améliorer son efficacité.</p>	
Echauffement – 20 minutes		
<p>Description : Temps 1 - Traversée Les élèves effectuent une traversée, à chaque stop, ils effectuent une consigne : enlever main droite / enlever main gauche / enlever 1 main et 1 pied etc. → 3 secondes à chaque fois → Si chute ou triche, 3 pompes. Temps 2 – Mini-course en individuel Faire son nœud de 8 + nœud d'arrêt - courir – grimper jusqu'à la ligne – faire shifumi contre le grimpeur le + proche (oblige à lâcher une main, vers la PME) - désescalader – courir - 3 pompes pour le perdant du shifumi – toucher main du grimpeur suivant.</p>	<p>Critères de réussite : Temps 1 : réussir 7 consignes sur 10 + le bras qui tient la prise doit être tendu. Temps 2 : Réussir le 8, réussir à faire le shifumi en entier. Critères de réalisation : Temps 1 : - Ecarter les pieds pour que CG tombent entre les appuis. Temps 2 : 8 + nœud d'arrêt : ressemble à un huit, serré, près du pontet</p>	<p>Sécurité : temps 1 - ne pas se déplacer verticalement, temps 2 - effectuer des sauts sécuritaire (regarde, saute, atterrissage pieds – fesses – dos, ne pas poser les mains).</p>
SA n°1 – 40/45 minutes – Partie voie		
<p>Description : Groupe de 3 élèves (assureur – grimpeur – contre assureur). 10' par grimpeur (temps d'installation compris). Etape 1 : choisir une voie (comprise dans les niveaux de difficultés conseillés par l'enseignant) et noter son choix (mise en projet individuelle). Etape 2 : cibler le passage difficile de la voie et la PME possible avant (bonnes prises), l'annoncer à l'enseignant. Etape 3. faire la voie 3x de suite (pause possible uniquement sur le mur) + au moment de la PME : toucher 10 prises du mur main droite puis 10 prises main gauche / regarder/repérer les prises qui vont suivre 5'' minimum (vérification par le contre assureur). Consignes : si chute, poursuivre du point de chute. Installer un fusible, le remettre s'il saute (vérifier que le grimpeur n'est pas soutenu, tracté par la corde). Objectif : passer d'élèves qui choisissent des voies de façon presque aléatoire, à des élèves qui se fixent un projet ambitieux mais atteignable dans l'optique de réussir l'épreuve d'EPS du baccalauréat. Prendre en compte ses capacités physiques mais aussi affectives et le contexte d'évaluation : stress, fatigue etc. Développer sa capacité de résistance à l'effort lactique. But : choisir et préparer l'une des 2 voies de l'évaluation du baccalauréat pour « assurer » le jour J.</p>	<p>Critères de réussite : réussir 1x la voie sans faire tomber le fusible et réussir la voie 2x de suite en touchant 10 prises du mur main droite puis 10 prises main gauche lors de la PME. Critères de réalisation : Choix PME : repérer depuis le sol les prises qui semblent grosses et creuses (bac). PME : - appuis stables, lâcher un bras, tendre l'autre, garder le bassin plaqué à la paroi. Gestion de l'effort : penser à inspirer et expirer (pas de mise en apnée), ne pas hésiter à multiplier les PME si la gêne dans les avants bras est trop forte.</p>	<p>Sécurité : cheveux attachés + chaussons + pied en appui sur le tapis Double check Assurance 5 temps Descente avec Jul2 edelrid : « je déverrouille, je tiens, PUIS, je verrouille, je coulisse » Ne jamais lâcher ligne de vie Chute : tenir ligne de vie, lâcher Jul2 Attendre validation enseignant avant chaque ascension</p>
SA n°2 – 40/45 minutes – Partie bloc		
<p>Description : seul, en autonomie (l'enseignant garde les élèves dans son champ de vision mais n'intervient que sur les voies sauf incident). Effectuer les blocs demandés (niveau et nombre imposé, 3 objectifs par élèves mais choix du bloc libre) (charge de travail personnalisé par l'enseignant au regard des réussites et des manques de l'évaluation par capitalisation depuis le début de la séquence).</p>	<p>Critères de réussite : avoir effectué au moins 2 objectifs. Critères de réalisation : Choix blocs : faire en fonction des autres élèves (cf. tableau), demander un flash.</p>	<p>Sécurité : idem échauffement + interdiction de rester sur les tapis si l'on n'est pas en train de grimper et maximum 3 élèves en train de grimper par secteur. (1 secteur = 1 gros tapis).</p>

<p>Consignes : dans le tableau de progrès, faire valider les blocs par un élève ressource qui a validé le « permis de juge » (cf. Leçon n°3) et ne surtout pas faire moins difficile que ce qui est demandé.</p> <p>Objectif : passer d'élèves qui restent dans leur zone de confort à des élèves qui cherchent à se dépasser par une mise en projet guidé et une mise en valeur de leur progrès.</p> <p>But : valider le maximum d'objectifs fixé par l'enseignant pour augmenter son score dans l'évaluation par capitalisation et ainsi accéder à des voies plus dures sur la partie difficulté.</p>	<p>Technique de pieds : « regarde – pose – charge – pousse »</p> <p>Mise en projet : se filmer pour se souvenir et retenir les blocs à la leçon suivante.</p> <p>Validation prise de départ et d'arrivée : 1'' à 2 mains (et 2 pieds pour le départ) + position stable et contrôlé.</p>	<p>Complexification : si trop facile : changer le niveau mais pas le nombre, exemple : passer de « 1 bloc jaune » à « 1 bloc orange »</p>
--	---	--

Annexe n°6 : Fiche de leçon en Escalade mode d'entrée « coopération » (points / défis)

<p>Date : 06/04/2022 Classe : Terminale (26 élèves) APSA : Escalade Leçon n° : 5 (mais 1^{ère} séquence dans cette APSA pour cette classe). Mode d'entrée : coopération/collaboration</p>	<p>Objectif de leçon : consolider les acquisitions concernant l'utilisation des pieds et la valorisation des membres inférieurs. Affiner le placement des pieds (pointes ou carres), notamment sur les changements de pieds. Coopérer pour réussir.</p>	
Echauffement – 20 minutes		
<p>Description : Temps 1 : Déplacement vertical sur bas de voie (ce qu'il ne faut pas faire / ce qu'il faut faire) - voute plantaire / pointe de pieds - pieds glissés / pieds précis Temps 2 : Relais par équipe de 3 sur pan de bloc (garder l'équipe pour toute la leçon) courir - atteindre ligne en 3 prises de mains maximum (valorisation pieds) – sauter en sécurité – courir – toucher la main de son camarade.</p>	<p>Critères de réussite : « ce qu'il faut faire » est bien effectué 8x/10 / utiliser – de 3 prises de mains pour atteindre ligne Critères de réalisation : « regarde – pose – charge – pousse » / « désescalade – regarde – saute – atterrissage pieds – fesses – dos – mains oreilles ou en croix »</p>	<p>Sécurité : temps 1 - ne pas se déplacer verticalement, temps 2 - effectuer des sauts sécuritaire (regarde, saute, atterrissage pieds – fesses – dos, ne pas poser les mains).</p>
SA n°1 – 40/45 minutes – Partie voie		
<p>Description : cordée de 3, chaque élève doit grimper une voie en prises libre pour les mains et uniquement prises petites pour les pieds. Les élèves ont un certain nombre de joker en fonction de leur niveau. Choix de l'ordre de passage par les élèves (être stratégique pour flasher les + faibles, entraide). Consignes : grimper jusqu'en haut / si chute : repartir de tout en bas / si non chute : possibilité de faire une autre voie (donc + de points) / 3 essais au total (10 minutes max). Voie entière : 10 points 2/3 de voie : 5 points 1/3 de voie : 1 point Chute : 0 point. Niveau jaune : 4 jokers / orange : 2 jokers / vert : 1 joker / bleu : 0 jokers + relais le plus dur Pénalités : -5 points par grosses prises utilisés Objectif : passer d'une utilisation des membres inférieurs anarchiques à une valorisation des prises par les membres inférieurs grâce à un renforcement de sa maîtrise technique. But : rapporter le maximum de points à l'équipe.</p>	<p>Critères de réussite : arriver en haut de la voie sans avoir dépassé son nombre de joker Critères de réalisation : « regarde – pose – charge - pousse ». Si changement de pieds : pivoter le premier pied vers l'extérieur, poser le deuxième, « virer » le premier. Ou faire un sursaut.</p>	<p>Sécurité : cheveux attachés + chaussons + pied en appui sur le tapis Double check Assurage 5 temps Descente avec Jul2 edelrid : « je déverrouille, je tiens, PUIS, je verrouille, je coulisse » Ne jamais lâcher ligne de vie Chute : tenir ligne de vie, lâcher Jul2 Attendre validation enseignant avant chaque ascension</p>
SA n°2 – 40/45 minutes – Partie bloc		
<p>Description : par équipe de 3, en autonomie (l'enseignant garde les élèves dans son champ de vision mais n'intervient que sur les voies sauf incident). Consignes : <u>Etape 1</u> : s'entraîner sur un bloc qui correspond à sa couleur de référence. Être capable de faire ce bloc avec le moins de prises de mains possible (donc : utiliser davantage les pieds). <u>Etape 2</u> : présenter son bloc à un adversaire d'une autre équipe mais de même couleur de référence que soi. Observer l'adversaire et remplir sa fiche.</p>	<p>Critères de réussite : valider 1 bloc avec au minimum 2 prises non utilisés avec les mains et créer 1 bloc avec au minimum 3 prises interdites pour les mains.</p>	<p>Sécurité : idem échauffement Complexification : Pour les élèves dont la couleur de référence et le vert, le bleu ou le violet, ajouter des clochettes aux</p>

Etape 3 : essayer en **2 essais seulement** le bloc d'un adversaire d'une autre équipe mais de même couleur de référence que soi. **Demander de l'aide** à ses coéquipiers (flasher les blocs), pour rentabiliser au mieux le faible nombre d'essais (2). Les coéquipiers ont un nombre d'essais illimité.

Bloc réussi avec : **moins** de prises de mains que le créateur : **3 points / autant : 2 points / plus : 1 point**

Bloc non réussi : **-1 point** Bruits (complexification) : **-1 point**

Objectif : passer d'une progression qui repose quasi-uniquement sur la traction des bras à une progression qui utilise davantage les membres inférieurs.

But : rapporter le maximum de points à l'équipe.

EQUIPE A	Prénom adversaire (créateur du bloc)	Numéro du bloc	Nombre de prises interdites pour les mains	Nombre de points marqués
Grimpeur n°1 :		N° ...		
Grimpeur n°2 :		N° ...		
Grimpeur n°3 :		N° ...		
Total de points de l'équipe :				

Critères de réalisation :
« regarde – pose – charge - pousse » et monter haut les pieds pour pouvoir sauter des prises de mains.

pieds. Si plus de 2 sons, le bloc n'est pas validé.

Annexe n°7 : Exemple de tableaux de calculs permettant de calculer les distances euclidiennes entre 3 stimuli (Futsal, Escalade, Volley-Ball) au regard de la motivation et des représentations des élèves ayant une PSR appartenant à trois CA respectivement (CA2, CA4, CA5)

CA2

Dimensions	Futsal	Escalade	Distance	d_i²
Compétence	-0,375	-0,2	-0,175	0,03
Affiliation	1,875	2	-0,125	0,02
Autonomie	0,75	1,1	-0,35	0,12
D. Euclidienne	0,41			$\Sigma D_i^2 =$ 0,17

Dimensions	Futsal	Volley-ball	Distance	d_i²
Compétence	-0,375	-2	1,625	2,64
Affiliation	1,875	2	-0,125	0,02
Autonomie	0,75	-0,5	1,25	1,56
D. Euclidienne	2,05			$\Sigma D_i^2 =$ 4,22

Dimensions	Escalade	Volley-ball	Distance	d_i²
Compétence	-0,2	-2	1,8	3,24
Affiliation	2	2	0	0,00
Autonomie	1,1	-0,5	1,6	2,56
D. Euclidienne	2,41			$\Sigma D_i^2 =$ 5,8

CA4

Dimensions	Futsal	Escalade	Distance	d_i²
Compétence	0,05	1,13	-1,08	1,17
Affiliation	1,85	2,5	-0,65	0,42
Autonomie	1,05	2,25	-1,2	1,44
D. Euclidienne	1,74			$\Sigma D_i^2 =$ 3,03

Dimensions	Futsal	Volley- ball	Distance	d_i²
Compétence	0,05	1,89	-1,84	3,39
Affiliation	1,85	2,44	-0,59	0,35
Autonomie	1,05	2,19	-1,14	1,30
D. Euclidienne	2,24			$\Sigma D_i^2 =$ 5,04

Dimensions	Escalade	Volley- ball	Distance	d_i²
Compétence	1,13	1,89	-0,76	0,58
Affiliation	2,5	2,44	0,06	0,00
Autonomie	2,25	2,19	0,06	0,00
D. Euclidienne	0,76			$\Sigma D_i^2 =$ 0,58

CA5

Dimensions	Futsal	Escalade	Distance	d_i²
Compétence	-1,5	0,67	-2,17	4,71
Affiliation	0,5	1,17	-0,67	0,45
Autonomie	0	2,33	-2,33	5,43
D. Euclidienne :	3,26			$\Sigma D_i^2 =$ 10,6

Dimensions	Futsal	Volley- ball	Distance	d_i²
Compétence	-1,5	0,17	-1,67	2,79
Affiliation	0,5	1,83	-1,33	1,77
Autonomie	0	0,5	-0,5	0,25
D. Euclidienne :	2,19			$\Sigma D_i^2 =$ 4,81

Dimensions	Escalade	Volley- ball	Distance	d_i²
Compétence	0,67	0,17	0,5	0,25
Affiliation	1,17	1,83	-0,66	0,44
Autonomie	2,33	0,5	1,83	3,35
D. Euclidienne :	2,01			$\Sigma D_i^2 =$ 4,04

Annexe n°8 : Modélisations des résultats pour le stimulus « volley-ball » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique.

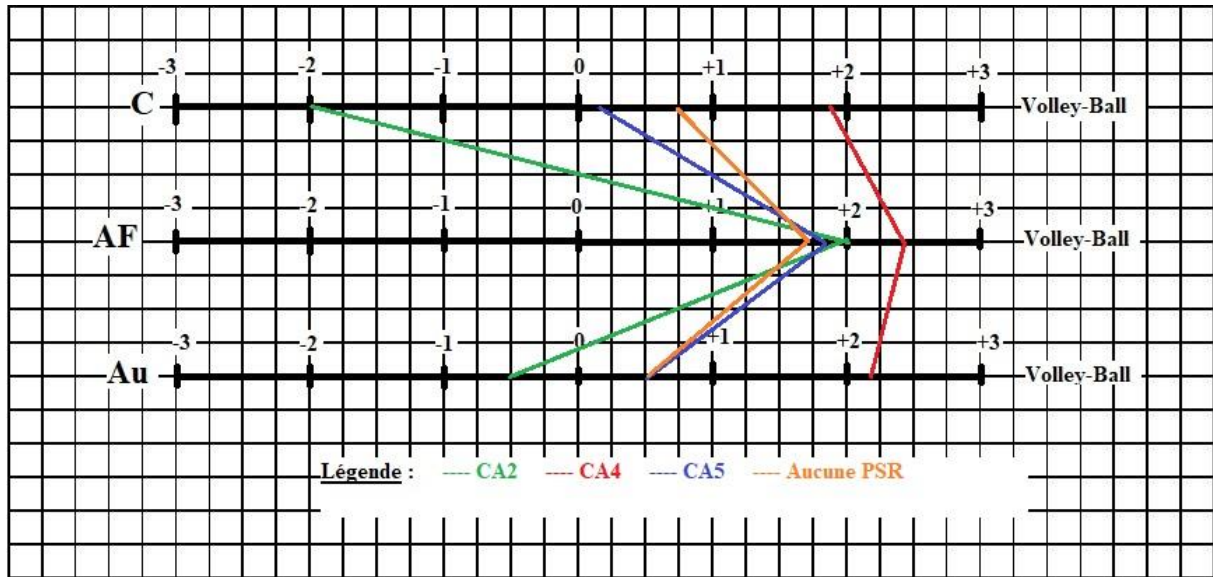


Figure 19 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Volley-ball » en fonction des CA d'appartenance de la PSR des élèves.

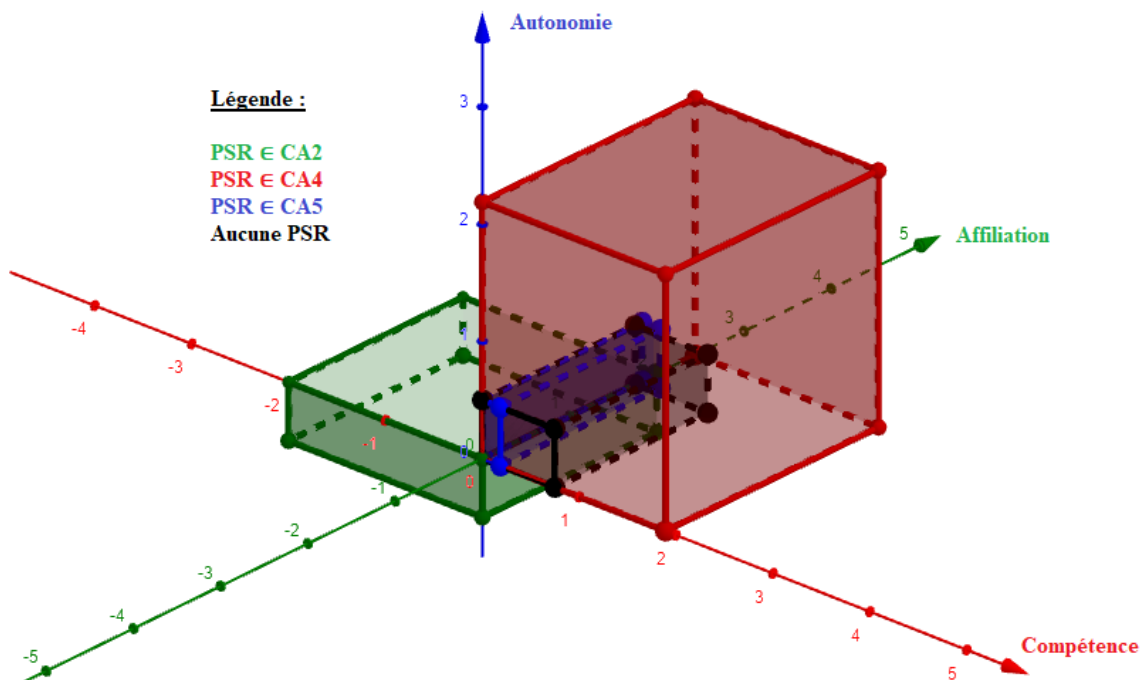


Figure 20 : Positionnement de l'influence motivationnelle des CA d'apprentissage d'appartenance des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « volley-ball ».

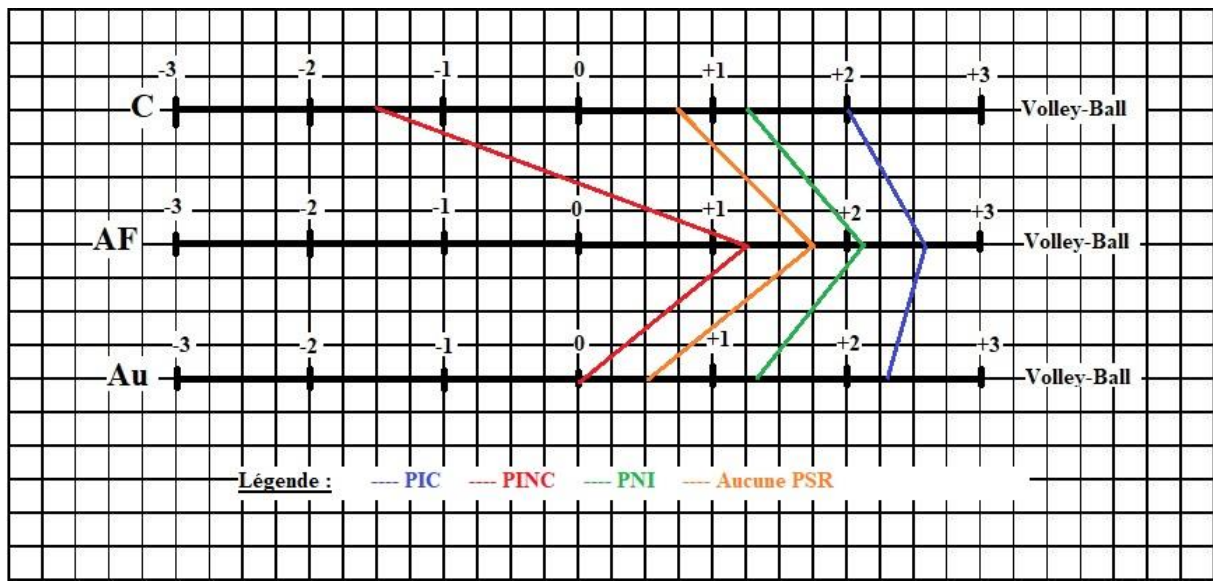


Figure 21 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « volley-ball » en fonction de la nature des PSR des élèves.

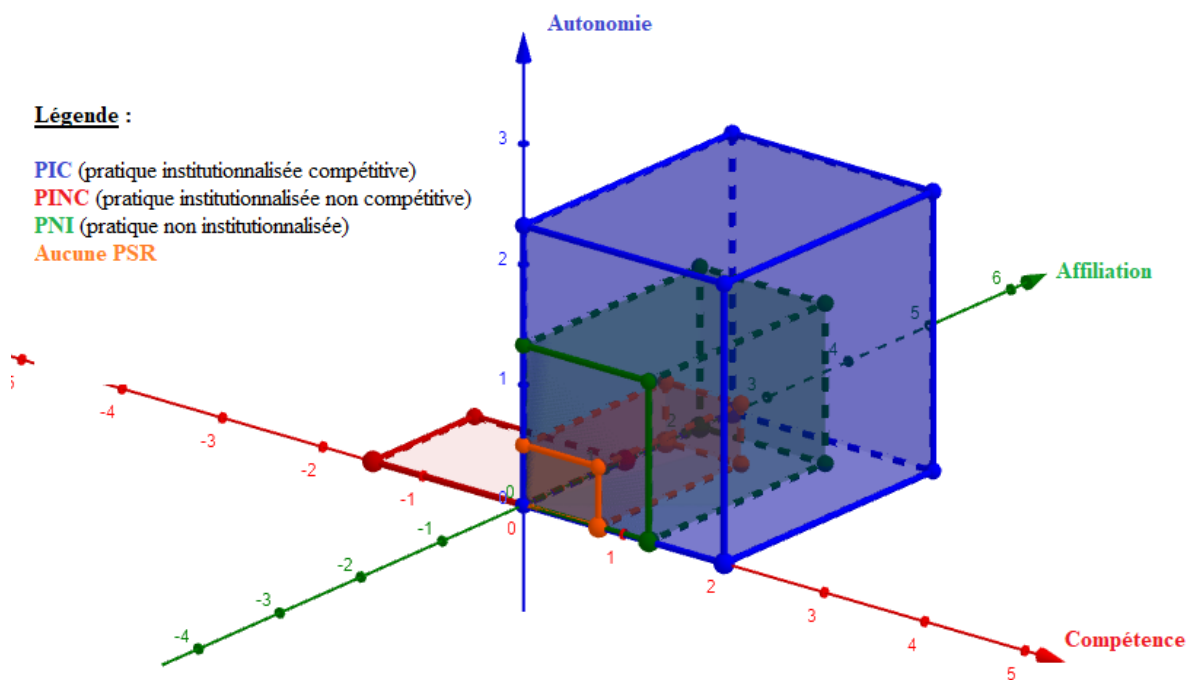


Figure 22 : Positionnement des différentes natures des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « volley-ball ».

Annexe n°9 : Modélisations des résultats pour le stimulus « futsal » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique.

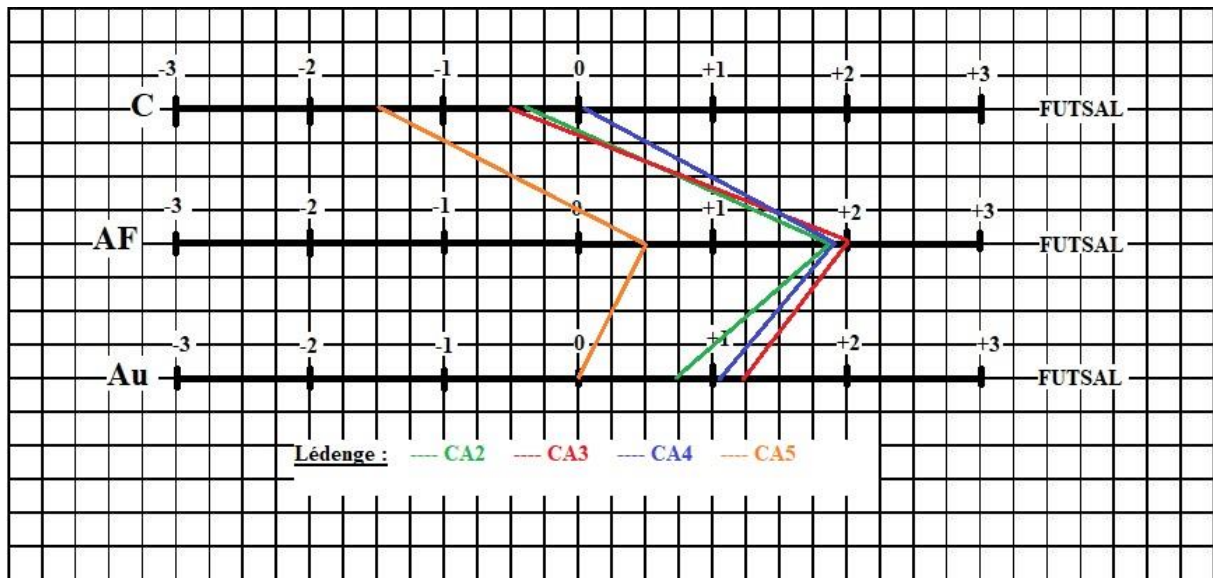


Figure 23 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Futsal » en fonction des CA d'appartenance de la PSR des élèves, avant des modes d'entrées.

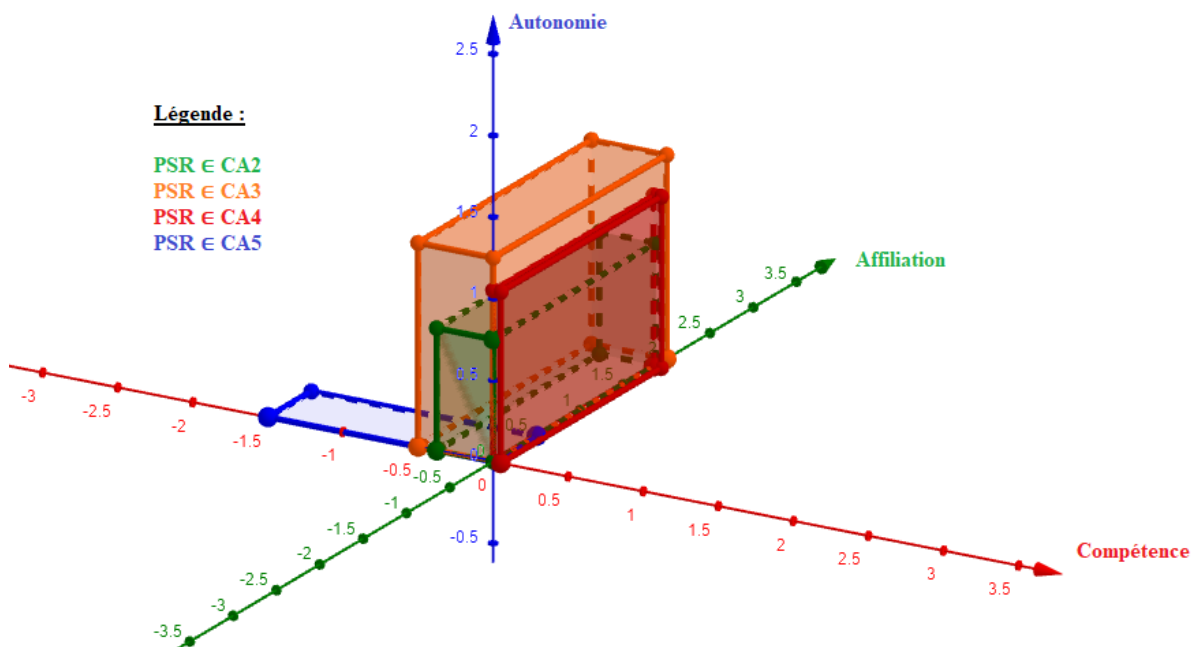


Figure 24 : Positionnement de l'influence motivationnelle des CA d'apprentissage d'appartenance des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » avant les modes d'entrées.

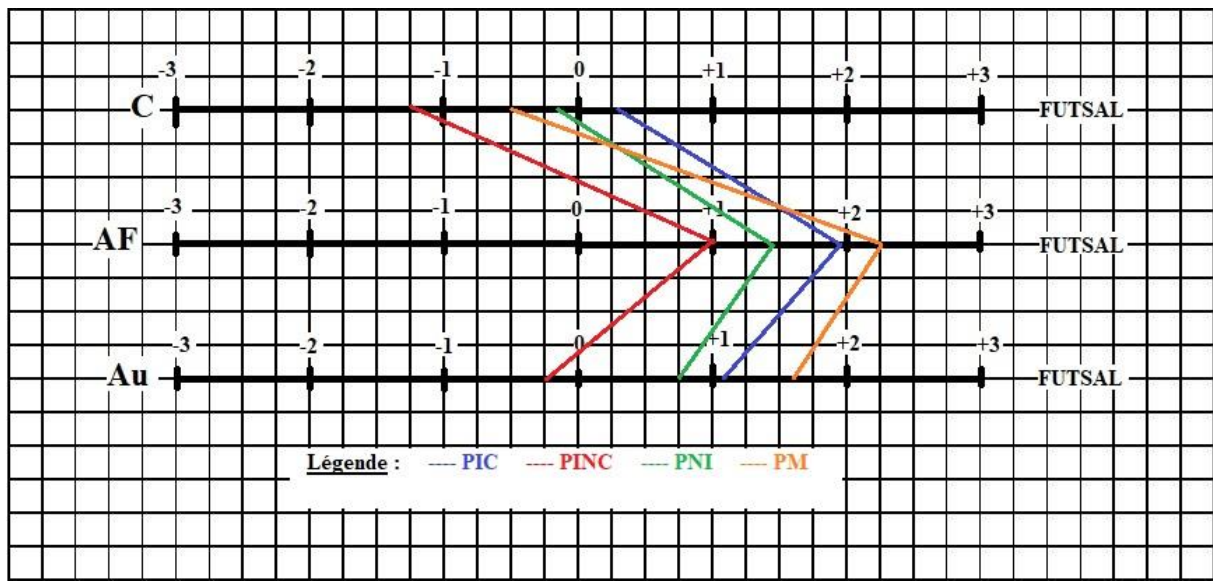


Figure 25 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Futsal » en fonction de la nature des PSR des élèves, avant des modes d'entrées.

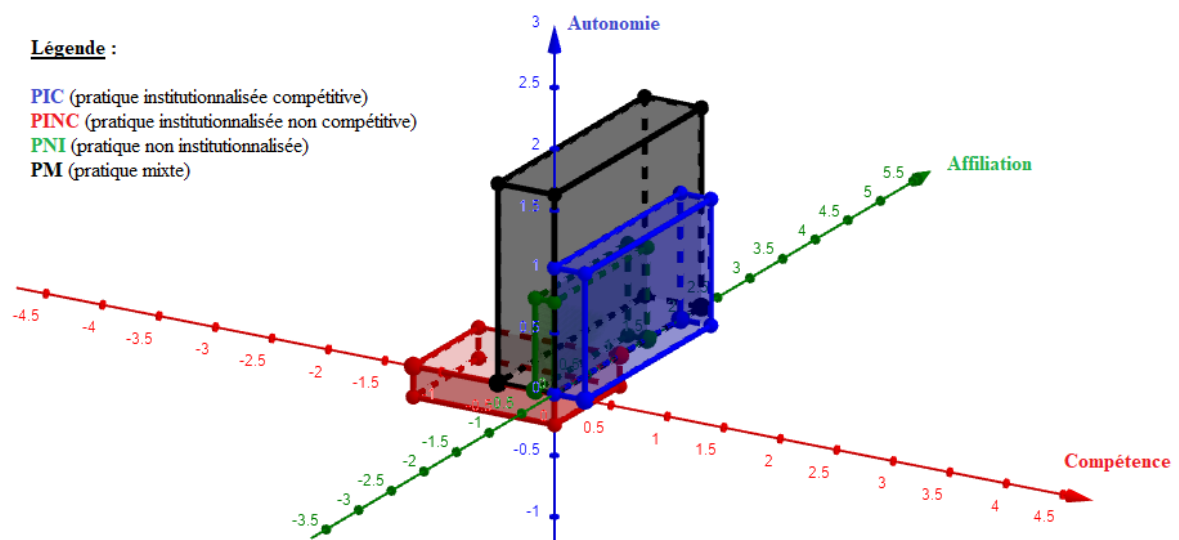


Figure 26 : Positionnement de l'influence motivationnelle des différentes natures des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » avant les modes d'entrées.

Annexe n°10 : Modélisations des résultats pour le stimulus « escalade » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique.

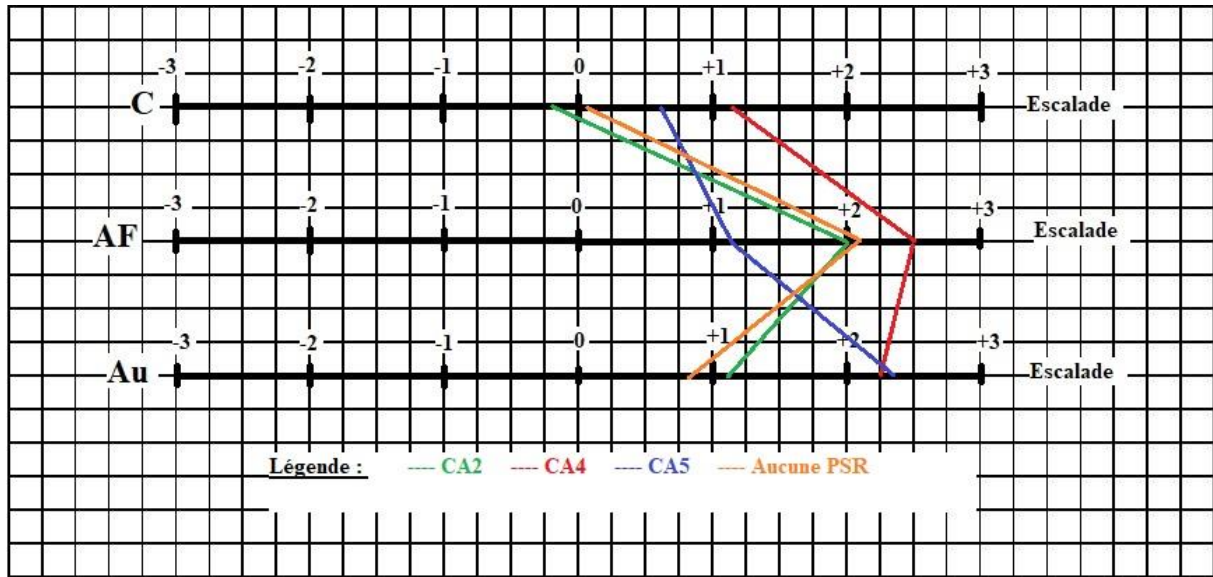


Figure 27 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Escalade » en fonction des CA d'appartenance de la PSR des élèves, avant des modes d'entrées.

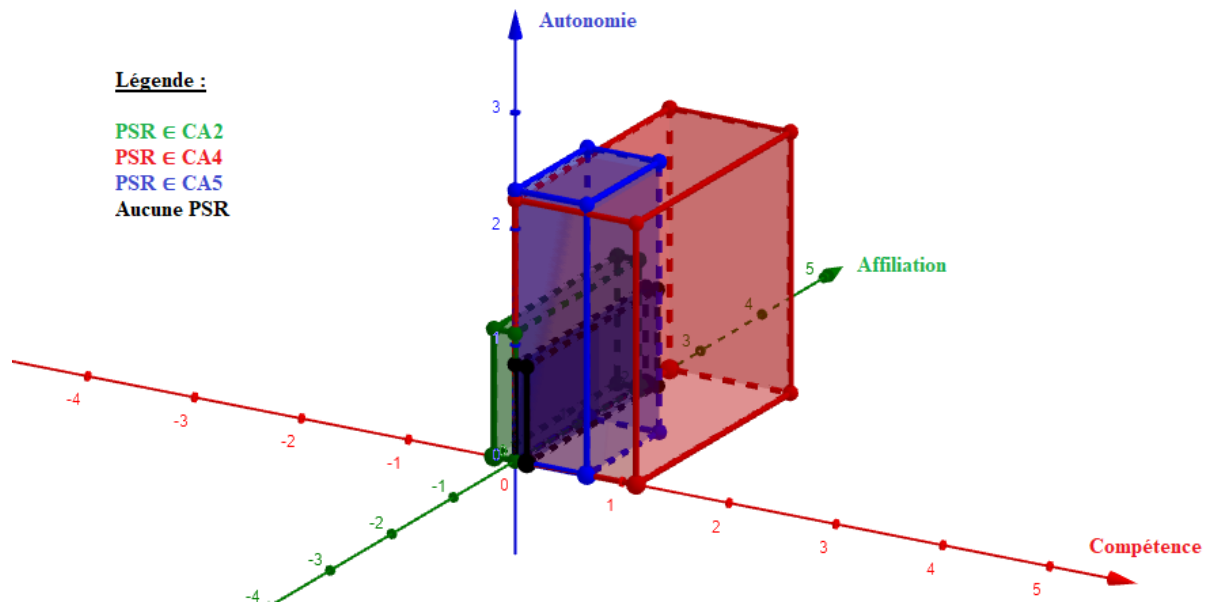


Figure 28 : Positionnement de l'influence motivationnelles des CA d'apprentissage d'appartenance des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » avant les modes d'entrées.

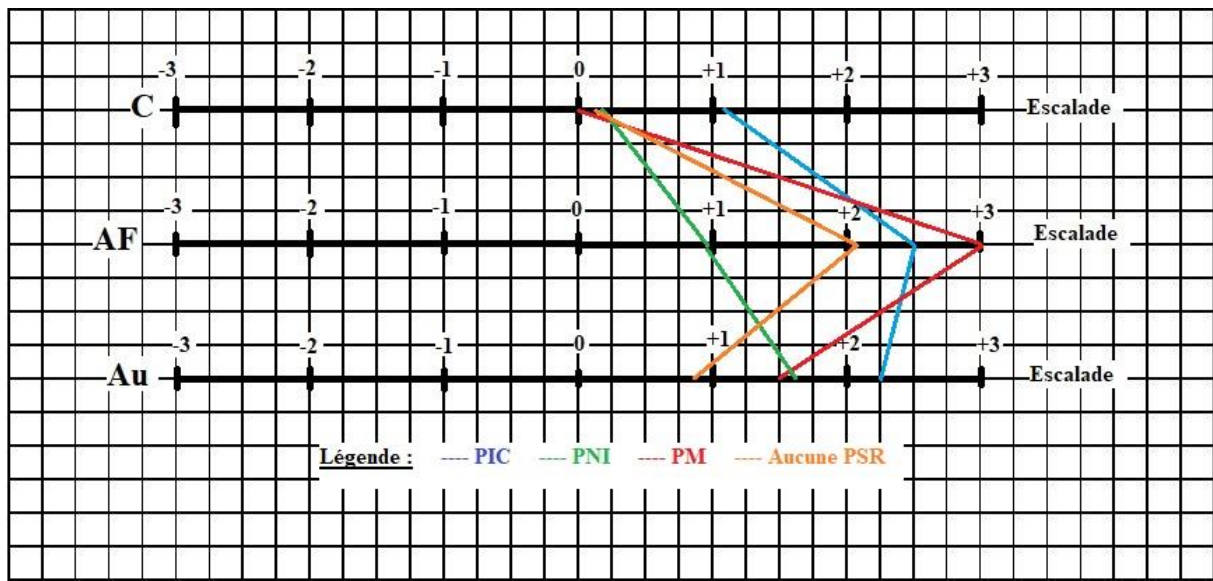


Figure 29 : Profil de « polarité motivationnelle » concernant les trois dimension « compétence, autonomie, affiliation » pour le stimulus « Escalade » en fonction de la nature des PSR des élèves, avant des modes d'entrées.

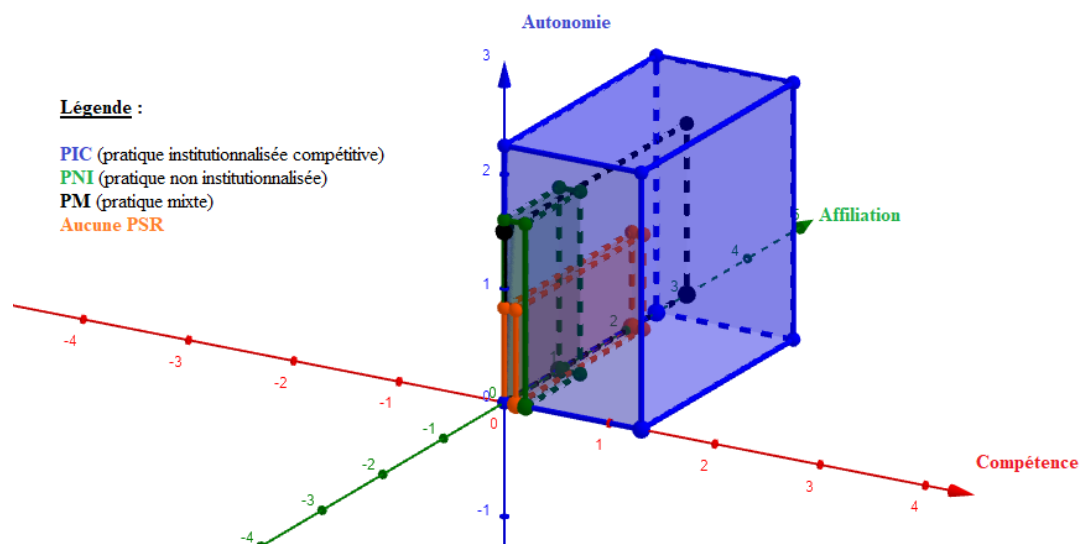


Figure 30 : Positionnement de l'influence motivationnelle des différentes natures des PSR des élèves dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « Escalade » avant les modes d'entrées.

Annexe n°11 : Modélisations des résultats pour le stimulus « futsal » en fonction des champs d'apprentissages de la pratique sociale de références des élèves et de ses natures, pour chaque dimension de l'espace sémantique avant et après différents modes d'entrées.

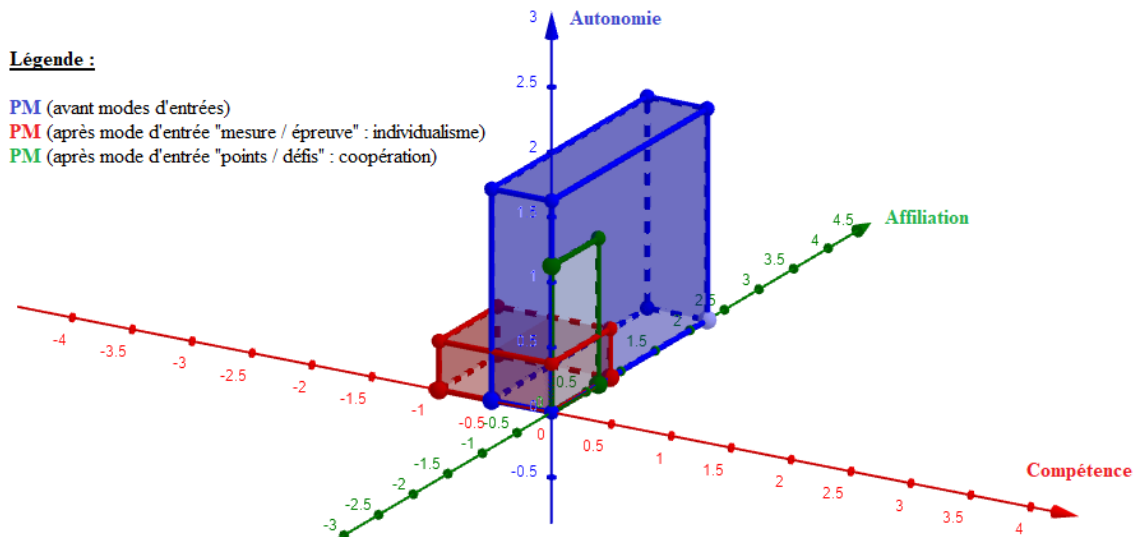


Figure 31 : Positionnement de l'influence motivationnelle des PSR mixtes (« PM ») dans l'espace sémantique à trois dimensions, pour le stimuli inducteur « futsal » après les modes d'entrées « mesure / épreuve » et « points / défis ».

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention second degré

Titre du mémoire : Quelle est l'influence des pratiques sociales de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS avant et après avoir vécu différents modes d'entrées ? »
Un ancrage dans de la théorie de l'autodétermination.

Auteur : Clément DELBES

Résumé : « *Nous ne pourrions jamais avoir l'égalité devant la réussite mais nous devrions avoir l'égalité devant la motivation* » (J.G. Nicholls). Dans cette étude, nous interrogeons l'influence de la pratique sociale de référence des élèves sur leur motivation et sa régulation en EPS, dans différentes activités physique et sportive, selon la théorie de l'autodétermination (Ryan, 2000). En effet, nous voulons démontrer « *qu'un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles* » (Allal, 1985). En ce sens, les résultats montrent un sentiment de motivation positif des élèves pour l'EPS, quelle que soit leur pratique sociale de référence, qui à ce titre justifie le fait que « *les élèves prennent du plaisir en EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens* » (Terrail, 1992). La pratique sociale de référence ayant alors, une influence secondaire quant à la motivation des élèves dans certaines situations. Pour autant, les résultats ont mis en lumière des différences de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (la compétence, la proximité sociale et l'autonomie) des élèves, en fonction de la nature de leur pratique sociale de référence et de son champ d'appartenance qui peut alors favoriser des régulations autodéterminées ou contraintes de leur motivation en EPS (Boiché (J.), 2008), (Aelterman (N.), 2012). Plus qu'une analyse quantitative, ce mémoire étudie aussi l'efficacité de différents « modes d'entrées » au regard des caractéristiques des pratiques sociales de référence des élèves. On remarque alors que la pratique sociale de référence n'exerce plus une influence directe sur la motivation des élèves, mais est une caractéristique de leur environnement social que l'enseignant doit prendre en compte afin d'adapter son style motivationnel aux intérêts et besoins des élèves.

Mots clés : motivation, éducation physique et sportive, pratique de référence, théorie de l'autodétermination, modes d'entrées.

Abstract : In this study, we question the influence of the students' social practice of reference on their motivation and its regulation in PE, in different sports and physical activities, according to the self-determination theory (Ryan, 2000). Indeed, we aim to demonstrate « *qu'un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles* » (Allal, 1985). In that sens, the results show a positive motivational spirit of PE students, regardless of their social practice of reference, justifying the fact that « *les élèves prennent du plaisir en EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens* » (Terrail, 1992). Therefore, the social practice of reference only has a minor effect on the student's motivation in certain situations. However, results showed differences in the satisfaction of the fundamental psychological needs (skills, social proximity, and affiliation) of the students depending on the nature of their social practice of reference and its given field which may have positive participating in an auto-determined regulation of their motivation which unavoidably plays a part in their learning process (Boiché (J.), 2008), or which is a source of more compelling motivations, being unfavorable to learning (Aelterman (N.), 2012). This research also studies the efficiency of different "input modes" in view of the characteristics of the students' social practice of reference. We notice then that the social practice of reference does not have a direct influence on the students' spirit, but is a characteristic of their social environment, which must be considered by the teacher to adapt his teaching method to match the student's needs.

Keywords: motivation, PE (physical education), practice of reference, self-determined theory, input modes.