



**HAL**  
open science

# L'impact réel de la construction du sens des apprentissages en EPS sur les régulations motivationnelles des élèves en activité

Evan Lisena

► **To cite this version:**

Evan Lisena. L'impact réel de la construction du sens des apprentissages en EPS sur les régulations motivationnelles des élèves en activité. Education. 2023. dumas-04501561

**HAL Id: dumas-04501561**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04501561>**

Submitted on 12 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.

## **Année universitaire 2021-2022**

**Diplôme Universitaire**

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

***Mention Second Degré***

L'impact réel de la construction du sens des  
apprentissages en EPS sur les régulations  
motivationnelles des élèves en activité

**Présenté par LISENA Evan**

Première partie rédigée en collaboration avec AGIUS Théo

**Écrit scientifique réflexif encadré par Mme Sandrine Jamain-Samson**

# SOMMAIRE

1.	Introduction .....	1
2.	Etat de l'art .....	3
2.1	Donner du sens aux apprentissages .....	3
2.1.1)	La notion de sens .....	4
2.1.2)	La construction du sens dans les apprentissages à l'Ecole.....	5
2.1.3)	La construction du sens dans les apprentissages en EPS .....	5
2.1.4)	Des leviers existentiels pour favoriser l'émergence de la construction du sens chez les élèves en EPS .....	11
2.2	Les Régulations motivationnelles en EPS.....	13
2.2.1)	Les enjeux liés aux régulations motivationnelles en EPS .....	13
2.2.2)	Déclinaison de la notion de motivation selon 2 auteurs, relatant de 3 caractéristiques principales : le choix, les émotions, les causes (internes/externes) .....	14
2.2.3)	Les composantes de la motivation .....	15
2.2.4)	Les théories de régulations motivationnelles .....	18
2.3	Les liens entre la construction du sens et la motivation des élèves .....	21
2.4	Synthèse de l'état de l'art.....	24
3.	Formulation de la problématique .....	25
4.	Expérimentation .....	26
4.1	Méthode .....	26
4.2	Organisation de l'expérimentation .....	27
4.2.1	Première leçon.....	28
4.2.2	Deuxième leçon .....	28
4.2.3	Troisième leçon .....	29
4.2.4	Quatrième leçon .....	29
4.3	Présentation des participants .....	31
4.3.1	Caractéristiques du lieu de l'expérimentation et de la classe.....	31
4.3.2	Caractéristiques des élèves de la classe de 6 <sup>ème</sup> 1 .....	31
4.4	Présentation des Outils utilisés pour cette expérimentation .....	33
4.4.1	Outil : le questionnaire relatif à la motivation .....	33
4.4.2	Outil : L'utilisation de « l'expérience racontable » des élèves .....	34
4.4.3	Outil : L'utilisation de « l'expérience vécue » des élèves.....	35
4.4.4	Outil : L'utilisation de la « roue des émotions » .....	35
5.	Résultats.....	37

5.1	Traitement des résultats.....	37
5.2	Méthodologie de traitement des résultats.....	37
5.3	Présentation des résultats.....	39
5.4	Résultats.....	39
5.4.1	Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience racontable » lors de la leçon 1	40
5.4.2	Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience racontable » lors de la leçon 2	43
5.4.3	Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience vécue » lors de la leçon 3	47
5.4.4	Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience vécue » lors de la leçon 4	50
5.4.5	Comparaison des résultats sur les motivations des élèves en EPS du groupe 1 avant/après expérimentation.....	53
5.4.6	Comparaison des résultats sur les motivations des élèves en EPS du groupe 2 avant/après expérimentation.....	55
5.5	Synthèse des résultats entre les 2 groupes :.....	57
6.	Discussion.....	60
6.1	Retour sur la problématique.....	60
6.1.1	Validation des hypothèses au regard des résultats.....	61
6.1.2	Liens entre les résultats et le sens des apprentissages et les théories de régulations motivationnelles.....	61
6.1.3	Retour sur la problématique en lien avec la démarche expérimentale et la construction réelle de sens au regard des régulations motivationnelles chez la majorité des élèves des groupe 1 et 2	62
6.2	Limites perçues.....	63
6.3	Perspectives envisagées.....	65
7.	Conclusion.....	68
8.	Présentation des différents Annexes dans l'ordre chronologique de leur utilisation.....	70
	Annexe 14 : Exemple de réponse contradictoire au questionnaire.....	93
	Annexe 15 : Tableau relatant l'expérience Racontable lors de la SA 1 de la leçon 1 – groupe 1.....	94
9.	Bibliographie.....	107
9.1	Articles scientifiques et professionnels.....	107
9.2	Ouvrages :.....	108
9.3	Vidéos :.....	108
9.4	Documents officiels :.....	108
9.5	Mémoires et Thèses professionnelles :.....	108

## **1. Introduction**

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire professionnel, nous nous sommes intéressés à un problème professionnel relativement complexe auquel nous avons été confrontés lors de nos interventions en milieux professionnels les années précédentes. En effet, en tant qu'enseignant novice, une des problématiques auxquelles nous devons faire face était d'engager les élèves sur des tâches faisant sens pour eux. Il était récurrent de voir des élèves adopter des stratégies de détournement voire d'évitement de la tâche voire des élèves amotivés par tout et amorphe. La majorité du temps ce genre de comportement était accompagné de remarque comme « à quoi ça sert ? », « je ne comprends pas » ou encore « de toute façon je suis nul ». Ces remarques de la part des élèves peuvent être liées à une absence de motivation, liée à un manque de signification donnée à leurs activités accentuées par un sentiment d'incompétence. Cela peut s'observer à une plus large échelle : au niveau macrostructurel. En effet, on constate que bien souvent la plupart des élèves dans le système éducatif, en primaire et secondaire (mais surtout au collège) ne savent pas très bien ce qu'ils viennent faire à l'École : ils sont passifs, manquent de motivation et d'effort. C'est véritablement à l'entrée en 6<sup>ème</sup> qu'apparaissent des malentendus scolaires et des difficultés nouvelles surtout chez les élèves issus de milieux populaires car c'est une période difficile marquée par un saut dans l'inconnu avec des compétences de plus en plus complexes (CNESCO 2018). C'est pourquoi il nous a paru pertinent de questionner le sens des apprentissages chez les élèves ainsi que la motivation qui les poussent à s'engager de manière plus ou moins importante dans une situation plus ou moins complexe et/ou inédite (D. Delignières 2016). L'enjeu serait de trouver et de tester des leviers pour permettre aux élèves de renouer un lien positif et signifiant envers l'EPS et les apprentissages liés à la discipline, en questionnant leurs différentes motivations. Comme le dit **Phillipe Perrenoud (1996)**, l'école tient un discours normatif sur le rapport au savoir. Elle considère que l'élève doit être naturellement intéressé, actif, participatif, curieux, autonome et créatif. Or, celui-ci ne présente pas toujours « naturellement » ces qualités. C'est alors au professeur d'impulser ces facultés par le biais de la transmission de son savoir de façon appropriée.

Le sens des apprentissages et les régulations motivationnelles font écho à un enjeu institutionnel. En effet, le terme « s'engager » revient souvent dans les programmes EPS collège de 2020 (**BO de novembre**). La question du sens des apprentissages est étroitement liée à l'engagement des élèves et est une préoccupation majeure et un enjeu prioritaire favorisant

l'apprentissage des élèves. De ce fait, questionner le sens des apprentissages et les motivations des élèves ainsi que les moyens pour les motiver et les intéresser à pratiquer, apparait comme un enjeu professionnel prégnant. Il existe alors un lien explicite mais parfois implicite et fort entre le sens, l'engagement et la motivation.

Nous tenterons de préciser ces liens en apportant dans un premier temps des précisions théoriques au sujet des concepts de sens et de motivations en nous penchant sur certains leviers possibles dont dispose l'enseignant.

Ensuite, nous nous attacherons à formuler une problématique et nous présenterons la démarche de notre méthode, l'organisation de notre expérimentation réalisée dans le cadre de notre étude ainsi que les outils utilisés pour celle-ci.

Enfin, nous exposerons les différents résultats obtenus et les discuterons au regard de notre problématique ainsi que les perspectives d'évolution, de remédiations possibles.

## 2. Etat de l'art

A travers les différentes conceptions théoriques que nous allons expliciter dans cet état de l'art, nous comprendrons mieux les notions complexes de sens des apprentissages, de sens personnel, de régulations motivationnelles, de motivations.

Nous tisserons un lien fort et plus ou moins explicite entre le sens donné aux apprentissages au sein de situations d'enseignement conçues par les enseignants, l'attribution de sens personnel par les élèves et la motivation de ces derniers à s'engager dans des tâches données.

### 2.1 Donner du sens aux apprentissages

Les enseignants font face aujourd'hui au problème de la place donnée au sens en cours. Son absence ou sa non compréhension par l'élève, semble, nous indique **Bernard Charlot (1997)**, conduire le plus souvent à de la démobilité, de la démotivation. Il est donc important que les enseignants construisent du sens dans les situations qu'ils mettent en place en accord avec les valeurs, perceptions, préoccupations de chacun des élèves afin que ces derniers construisent à leur tour un sens personnel lorsqu'ils s'engagent dans une tâche. En effet, **Gérard de Vecchi** (maître de conférences en science de l'éducation) et **Nicole Carmona-Magnaldi** (ex conseillère pédagogique), dans leur livre « Faire construire des savoirs » (1996), nous expliquent qu'un savoir n'a aucun sens en soi. C'est alors l'enseignant et l'apprenant qui construisent du sens avec le contenu des connaissances.

L'élève peut très bien comprendre ce qu'on lui demande de faire sans pour autant que cela soit porteur de sens pour lui. Ces deux auteurs font une analogie avec une machine qui tournerait à vide. Ils expliquent que, pour qu'il en soit autrement, il faut qu'une connaissance renvoie à quelque chose qui implique l'apprenant, qui ait du sens pour lui. Ainsi, il ne suffit pas que l'élève sache quel est l'objectif d'une tâche à accomplir pour donner du sens aux savoirs à acquérir. Il est nécessaire selon eux, que l'élève construise et attribue un sens personnel à ces acquisitions.

### 2.1.1) La notion de sens

La question du sens est complexe : on entend souvent : « *l'élève doit trouver du sens* », « *chercher du sens* », l'enseignant « *doit donner du sens* ». Mais que cela signifie-t-il vraiment ?

Tout d'abord, accordons-nous sur la définition du sens. Selon le **dictionnaire : « le Petit Robert » 2022**, le sens est une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que représente un signe ou un ensemble de signes ». Le sens renvoie alors à la signification.

Plus précisément, Pour **Philippe Meirieu**, professeur en science de l'éducation, le sens possède un double versant : un versant fonctionnel, visible car palpable et perceptible en référence aux pratiques et un autre plus symbolique, caché, lié à la personne, à travers les significations que l'individu donne et construit face à une situation. Et c'est alors à travers celui-ci que l'on peut comprendre ce qui attire ou repousse, un élève vers telle ou telle activité. C'est de par une interaction entre l'environnement, les situations et l'apprentissage que l'enfant construit une certaine signification sur ce qu'il est en train de vivre. Il utilise pour cela ses sens qui lui permettent de tester, percevoir, analyser.

Cette recherche de sens, est chez l'être humain, selon **Bernard Charlot** en s'appuyant sur l'article de **Francis Jacques intitulé : « De la signifiante » (1997)**, de facto naturelle car dès sa naissance, le bébé est en quête de sens et est capable de construire une grande quantité de connaissances. Puis au fil de la vie, l'enfant, puis l'adulte cherche perpétuellement la signification des choses qui l'entoure. Cependant cette quête est de l'ordre de l'intime car le sens n'existe pas en soi mais se construit par l'expérience vécue et racontable de l'enfant face à des situations de la vie de tous les jours. Il n'est donc pas unanime et univoque car il est différent selon les personnes. En effet chaque personne trouve ou pas et construit ou non son propre sens face à une situation donnée qui peut se révéler porteuse ou non de sens.

Donner du sens aux apprentissages selon **Jean Luc Ubaldi (2009)** doit donc relever d'une corrélation constante entre les intérêts et les attentes des élèves afin de favoriser la construction chez eux d'un sens personnel, qui les aideront à s'engager davantage dans la tâche. Cependant, selon B. Charlot, le sens qu'attribue l'enseignant peut être différent de celui construit par l'élève et peut se révéler plus mobilisateur. Ainsi, pour un enseignant, le sens donné par les élèves n'est pas toujours là où il l'attend.



### 2.1.2) La construction du sens dans les apprentissages à l'Ecole

Deux auteurs se sont interrogés sur la construction du sens à l'Ecole : **Yves Béal** et **Frédérique Maiaux** dans leur livre intitulé : « **Un projet pour rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, paru en 2008.** A partir d'une expérience de stage de formation continue, ils montrent que, bien souvent les élèves ne savent pas très bien pas ce qu'ils viennent faire à l'Ecole. Et ce constat est vérifié par les enseignants en classe, qui constatent souvent la passivité de certains, leur manque de motivation, d'efforts, de respect pour le travail et celui des autres. Ces auteurs ont défini les éléments nécessaires permettant aux élèves de se mobiliser eux même, comme le « *fait de décider par soi-même au lieu de subir, d'avoir un but, un enjeu, un mobile pour accepter les contraintes, pouvoir s'exprimer, être reconnu et écouté, aller au-delà de ses limites, relever des défis, éprouver de la passion, des envies, des besoins, sortir routine, produire de l'inhabituel, se sentir progresser, faire une activité réelle* ». L'élève a donc besoin de trouver du sens pour se construire un rapport positif à l'Ecole. Pour cela, il a besoin de savoir où il va, de comprendre la finalité et les enjeux de ce qu'il fait, de percevoir que les opérations mentales qu'il réalise pour tenter d'interpréter chaque situation lui serviront dans de multiples situations de la vie du quotidien (notion de transférabilité des apprentissages et des habiletés, relaté par **Philippe Perrenoud** dans « **Transférer ou Mobiliser ses connaissances, 1999**).

L'enseignant peut aider l'élève à se construire du sens en le mettant en situation (principe de l'engagement actif relaté par les travaux de **Stanislas Dehaene** concernant l'imagerie cérébrale en **2013**) en tenant compte de ses caractéristiques personnelles, de ses besoins, de ses envies, de ses désirs, de son histoire personnelle et en échangeant avec lui. Pour cela, il se doit de planifier et de concevoir des situations pédagogiques porteuses de sens en amenant artificiellement chez l'élève l'envie de construire. Il est important « *de faire vibrer le présent nous dit Daniel Pennac au lieu de brandir la menace de l'avenir* » (**1992**).

### 2.1.3) La construction du sens dans les apprentissages en EPS

Au regard de ce que nous venons d'explicitier, il apparaît que le sens reste personnel pour chaque élève. Il peut se perdre ou changer : il évolue donc en fonction de l'évolution de l'individu qui se transforme par le biais de son environnement et de ses interactions avec les autres où il est confronté à d'autres manières de penser.

Selon **Philippe Perrenoud** (sociologue-1993), « *le sens se construit et n'est pas donné d'avance* ». En effet, il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations mais aussi à travers une variété de situations d'enseignement, telles, des tâches motrices, des situations d'apprentissages, des situations problèmes, de résolutions de problèmes, des situations complexes, qui nécessitent une interaction et une relation enseignant/élève mais aussi élève/élève. Attardons-nous plus spécifiquement sur les situations complexes qui « sont à la mode » en EPS car permettant de lutter contre la fragmentation des connaissances (**Jacqueline Beckers, 2002**). Ces situations sont pensées dans une approche par compétence comme des environnements d'apprentissage favorisant la mise en synergie par les élèves de plusieurs types de ressources : des ressources internes, relevant du vécu des élèves et des ressources externes, s'apparentant à des aides méthodologiques. Elles témoignent du passage d'une approche de type analytique à une approche de type contextualisée, favorisant la construction du sens chez les élèves (**Marcel Crahay, 2006**). Elles apparaissent également comme un outil motivationnel (**Xavier Roegiers, 2000**).

Au regard du travail de didactisation (réelle compétence professionnelle des enseignants), de nombreuses Formes de Pratiques Scolaires (**CEDREPS**) et de Formes Scolaires de Pratique (issus des travaux du groupe Plaisir et EPS, de **Lavie et Gagnaire en 2014**), inondent le champ de l'EPS et peuvent se voir parfois trop éloignées de la culture sportive et de l'essence même de l'activité sociale de référence. Cet éloignement est révélateur d'une perte de sens pour les élèves. Il est alors possible pour l'enseignant de rendre son enseignement signifiant pour les élèves en se plaçant comme un « catalyseur de significations » pour eux, dans le sens où il va concevoir et planifier des situations contenant des espaces d'actions encouragés favorisant la création de significations, vectrices d'apprentissage (**Jacques Saury et Al, actions et significations, 2013, « Les contours d'un praticien éactif »**).

Afin de favoriser la construction de sens chez les élèves, **Philippe Perrenoud**, dans son article intitulé : « **Sens du travail et travail du sens à l'école** » publié en 1996, envisage le sens sous 3 angles :

Premièrement, le sens se construit en situation. Les élèves se construisent un sens dans l'activité ou la tâche prescrite par une activité mentale qui consiste en une interprétation de la tâche en fonction de leurs représentations personnelles, de leurs attentes et de leurs besoins. C'est notamment par la volonté de décrire la situation et d'en comprendre les enjeux (objectifs, buts personnels, finalités) que l'élève pourra s'engager dans celle-ci puisqu'elle sera porteuse

de sens pour lui. Cette phase de verbalisation permettant aux élèves d'interpréter la situation de manière personnelle nécessite un outillage à travers un langage commun. L'existence d'un langage en EPS implique que tous les élèves ou apprenants partagent un ensemble d'actions ou une « *forme de vie* » (**Wittgenstein dans ses Recherches philosophiques 2004**), coconstruite avec les élèves et constituée d'actions adaptées à une pratique physique, qui s'apparente à l'apprentissage d'un nouveau « *jeu de langage* ».

A travers cette construction de sens en situation à la fois personnelle (par l'activité cognitive de chacun) et commune (par l'utilisation d'un langage commun), la finalité recherchée par les enseignants est la transformation de manière significative de l'élève dans sa conduite motrice mais aussi dans sa communication avec les autres faisant étroitement référence au domaine 1 du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture (**S4C, 2015**) : « *Le langage du corps pour penser et communiquer* ».

Deuxièmement, le sens s'ancre dans une culture. Il induit une multitude de réponses différentes selon les élèves placés face à une même situation, découlant d'un ensemble de valeurs et de schèmes ancrés culturellement et socialement laissant place à un véritable capital culturel. En effet, ils puisent dans un héritage qui les aide à penser l'effort, les attentes de l'enseignant et de la tâche, à évaluer les buts, les récompenses et les risques. **P. Perrenoud** évoque en **1993** « *l'exercice d'un métier* » : celui de l'élève. Ainsi, tous ne sont pas égaux face à la construction du sens qui n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales quant aux ressources qu'ils disposent pour penser et maîtriser l'expérience, s'approprier des données, négocier des normes et des tâches et s'impliquer dans des situations didactiques étant davantage en adéquation avec la culture des classes instruites.

**G. De Vecchi, dans le livre intitulé : « Un projet pour rendre les élèves acteurs de leur apprentissage », de Y. Béal et F. Maiaux en 2008,** explique que la culture ne se résume pas à l'accumulation de connaissances non utilisables. Pour lui, être cultivé « *consiste à faire du sens à partir d'éléments qui nous concernent* ». Ainsi, pour lui, donner du sens aux apprentissages c'est à la fois expliquer ce qu'on apprend (le quoi), pourquoi on l'apprend mais aussi comment on va l'apprendre et tisser des liens avec ce que les élèves connaissent déjà, avec des choses familières afin de les « *aider à développer un besoin, un horizon d'attente* », autrement dit de les faire entrer dans un projet. Il semble nécessaire que l'enseignant soit clair sur ses attentes, précise à l'élève le sens qu'il donne à l'activité en lui expliquant ce qu'il peut apprendre, pourquoi cela est important et comment il peut y arriver.

**G. De Vecchi** et **N. Carmona-Magnaldi (1996)** précisent un peu plus les missions de l'enseignant dans la construction d'un sens personnel face à une situation. Ces auteurs stipulent que l'enseignant « *donnera du sens en permettant à l'apprenant d'être présent et de ressentir l'intérêt du savoir abordé. Ce savoir doit être mis en relation avec ce que l'élève est : ses problèmes, ses questions, ses valeurs, ses croyances, ses envies, son histoire, ses besoins* ». Ainsi, l'élève donnera du sens s'il sait ce qu'il veut faire (son but) et pourquoi il veut le faire (la raison qui le pousse à agir).

Dernièrement, le sens se négocie en situation. Il ne dépend pas simplement d'une relation intellectuelle et affective entre l'apprenant et l'enseignant mais se construit suivant une relation interpersonnelle durable entre l'apprenant et l'enseignant. En effet, selon **B. Charlot (1997)**, le sens que donne l'élève à une tâche donnée ne suffit pas à acquérir les compétences attendues par l'enseignant. Il semble important pour lui, de rechercher le moyen de toucher l'apprenant pour le faire entrer dans un processus de construction des savoirs, en le construisant avec lui. Ainsi, ce sens se construit dans la conversation, dans la façon de donner de l'importance à l'autre, de présenter les choses à un instant donné. Il est en perpétuel redéfinition à chaque fois que la tâche ou le contexte change. Ce dernier point marque l'importance de la relation enseignant/élève, qui dans le cas d'un enseignement strict et restrictif inhibera la construction de sens. Réciproquement, un enseignant qui acceptera de négocier l'exigence de la situation, de différencier son approche, de prendre en compte le rythme des apprentissages des élèves, favorisera la construction d'un sens propice aux apprentissages.

L'enseignant a donc un rôle important à jouer dans cette construction de sens par négociation avec les élèves. En effet, il peut le renforcer, l'infléchir en transformant la situation et en l'adaptant aux caractéristiques, besoins et possibilités des élèves. Il peut inscrire le sens d'une activité dans projet commun, transformer les consignes pour simplifier ou complexifier une tâche motrice, introduire un peu plus de diversité dans les cheminements des leçons, afin de négocier (c'est-à-dire d'adapter les situations en fonction des réactions éprouvées par les élèves) la structuration et différenciation de la tâche, son niveau d'exigence, le rythme de travail. Plus il négocie avec ses élèves ces différents facteurs et plus il se donne de chances de les impliquer dans la tâche. L'attention des élèves est un bon indicateur pour l'enseignant afin de savoir si ceux-ci construisent ou non du sens dans la tâche. C'est à l'enseignant de sonder par le dialogue, s'ils sont attentifs, s'ils tentent de comprendre l'activité, ou s'ils sont désintéressés afin de négocier avec eux dans le but de les intéresser, d'éveiller leur curiosité, de les faire se remettre en question sur leur acquis, et de développer leur esprit critique. Pour appuyer notre propos,

nous pouvons citer **P. Perrenoud (1996)** : « *le sens du travail relève rarement du tout ou rien* ». C'est en effectuant de légères variations aux situations, en adaptant celles-ci, que l'enseignant peut diminuer le seuil à partir duquel l'activité prend du sens, donc touche un plus grand nombre d'élève.

Toutefois, seul l'élève peut apprendre : « l'enseignant n'est pas maître de l'apprentissage d'un autre mais c'est l'élève lui seul, qui est responsable de ses propres processus d'apprentissage par ses actions, ses conduites, ses opérations, ses interventions, ses interrogations » (**Philippe Jonnaert, 1999**). Seul l'élève peut apprendre et chacun doit construire ses propres savoirs car dans apprendre, il y a bien « prendre », ce qui renvoie l'élève dans une posture d'apprenant et non de consommateur. Cela implique que chaque élève soit « actif mais aussi acteur et auteur ». Si l'enseignant ne fait que transmettre directement son savoir, l'élève « *devient un sujet passif répétant un discours mort* » et « *ce produit fini (qu'est le savoir) n'a pas de sens pour lui, il le consomme* » (**G. De Vecchi, N. Carmona Magnaldi, 1997**). **François Rabelais** disait au XV<sup>ème</sup> siècle que « *l'enfant n'est pas un vase à remplir mais un feu à allumer* ».

Dans cette perspective de centration sur l'élève et son activité, **Michel Develay** caractérise en **2004**, 5 profils d'élèves, ayant chacun de manière différente la possibilité de se construire du sens en activité (**repris dans « Le sens des apprentissages » in Hal -Education 2012, Dumas**) :

- **Les « psychologues »** : doivent apprendre à se connaître au niveau cognitif / affectif afin de trouver la manière pour eux la plus efficace pour apprendre : élèves plutôt visuels, tactiles, auditifs, kinesthésiques (profils de compréhension mis en évidence par **Jean François Michel** en **2005**).
- **Les « épistémologues »** : doivent savoir situer les savoirs dans la discipline, faire des liens avec d'autres contenus et connaître les origines historiques de ses savoirs. Autrement dit, ils doivent maîtriser ce qu'il y a à connaître.

C'est selon moi une des pistes à favoriser et à approfondir pour les enseignants qui devraient enseigner l'histoire de leur discipline afin que les élèves puissent percevoir pourquoi elle a été mise en place : ce qui favorisera le sens d'apprendre.

- **Les « stratèges »** : doivent percevoir les relations existantes entre les SA, leur évolution et leur potentiel usage dans a vie de de tous les jours.
- **Les « méthodologues »** : doivent être acteurs, responsabilisés et impliqué dans le processus d'apprentissage.
- **Les « analysants »** : doivent être capable de recul réflexif afin de prendre de la distance par rapport à la situation d'apprentissage.

Enfin, le sens est une « *relation à construire* » (**P. Perrenoud, « Sens du travail et « Travail du sens à l'Ecole, 1996**). S'il n'est pas donné, il faut donc permettre aux élèves de le construire dans des situations comprenant le rapport du sujet à ses actes, au savoir et au monde par des expériences qui répondent à leurs besoins et valeurs et qui laissent du temps pour le construire. Cette construction nécessite de s'intéresser aux désirs et aux attentes des élèves, en créant, selon **Paul Goirand (1985)**, un milieu favorable pour que ceux-ci s'investissent et se distancient des modèles de culture, pour qu'ils passent d'une activité immédiate de satisfaction de leurs besoins (inspirée par les objets de savoir, ou les personnes), à une activité voulue, organisée, socialisée, impliquant une stratégie (un projet), une évaluation consciente (une régulation), et un effort à fournir pour s'engager pleinement dans cette activité.

Bien que le sens construit soit personnel, il s'inscrit ainsi dans la rencontre entre les « savoirs » et « l'élève », rencontre médiée par l'enseignant. C'est alors ce dernier qui facilite et oriente sa construction en négociant de manière constante avec eux puisque le savoir n'a aucun sens en soi. Cette négociation joue un rôle primordial dans la construction du sens des apprentissages et nécessite de prendre en compte et de mettre en relation 2 projets : celui du professeur et celui de l'élève. Cette mise en relation permet de développer des réponses didactiques (afin de rendre les savoirs accessibles, à portée de l'élève) et pédagogiques adaptés afin de mettre « en scène » les savoirs pour qu'il y ait apprentissage.

#### 2.1.4) Des leviers existentiels pour favoriser l'émergence de la construction du sens chez les élèves en EPS

Afin de favoriser la construction du sens chez les élèves, il faut d'abord penser à donner à la tâche que l'on propose, du sens. Pour ce faire, il existe différents leviers permettant de faciliter la construction de significations des élèves vers les apprentissages.

En effet, le modèle proposé par **Nicolas Mascret** dans **« L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS, un geste professionnel complexe »**, favorise la construction de sens dans la tâche par 3 processus clairement identifiés :

Le premier, est un processus **« in vitro »**, proposé par l'enseignant visant à légitimer la forme de pratique proposée. Il correspond à une démarche institutionnelle, technologique, scientifique et pratique.

Le second est **« in situ »** : c'est-à-dire qu'il est construit par l'élève mais orienté par l'enseignant. C'est alors ce dernier qui détermine les formes de pratiques qu'il va proposer aux élèves en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins.

Le dernier, est un processus **« in vivo »**. De même que le précédent, il est construit par les élèves et est orienté par l'enseignant lui-même mais non pas en fonction de leurs caractéristiques mais bien en fonction de leurs émotions, leurs sensations perçues en activité. Il s'appuie davantage sur l'expérience réelle et vécue des élèves.

Ces 3 niveaux de construction du sens s'appuyant sur la théorie du « cours d'action » (explicitée par **Jacques Saury et Al dans « Actions et significations en 2013 »** et par **Nicolas Terré et Carole Sève dans « l'EPS du dedans » en 2016**), sont en perpétuel interactions. Dans cette optique, l'enseignant joue un rôle primordial dans le sens où il s'attache à penser des situations au cours desquelles l'élève s'éprouve, vit des sensations inédites et éprouve des émotions positives qui l'aideront à s'engager davantage dans la tâche prescrite. Il accompagne également les élèves dans leur recherche et leur construction de sens au regard de l'objectif fixé et des apprentissages visés.

Des enseignants-chercheurs dans le domaine de l'EPS comme **Jacques Saury, Luc Ria, Carole Sève, Natalie Gal-Petitfaux** ont mis en évidence certaines stratégies permettant d'aider l'enseignant dans sa conception, sa planification, son aménagement, ses régulations, relatées dans leur ouvrage **« Action ou Cognition situé »** paru en **2006**.

Ce qu'ils énoncent en premier lieu est la nécessité de créer « *un environnement offrant des ressources pour apprendre* » par le biais de dispositifs matériels et organisationnels, perçus comme de véritables ressources et moins comme des contraintes. Cependant, l'activité de l'enseignant n'est pas pour autant secondaire. Au contraire, elle reste primordiale afin de réguler « en acte » l'activité des élèves en leur fournissant des feedbacks de différentes manières sous différentes formes afin d'individualiser l'enseignement vers les apprentissages.

En second lieu, il est nécessaire de « *concevoir des contenus d'apprentissage en termes d'expériences vécues et porteuses de sens* » tout en évitant une analyse extrinsèque des APSA et des situations ne prenant pas en compte ce qu'elles peuvent représenter pour les élèves. Il faut au contraire, privilégier une analyse intrinsèque en se centrant sur les possibles significations des élèves que leur offre l'environnement puisqu'une même situation amènera des réponses différentes en fonction des élèves et possiblement différentes des attentes de l'enseignant en fonction de la difficulté de la tâche et des finalités recherchées.

Enfin, selon eux, il faut « *favoriser une activité de typicalisation et de réflexivité dans l'activité des élèves* », notamment par l'instauration de temps de verbalisations prédéterminés, favorisant la verbalisation rétrospective. Cela passe également par un questionnement de manière ouvert envers l'expression de leurs opinions, de leurs émotions (positives ou négatives) et de leurs interprétations de la situation sans pour autant les aiguiller vers les réponses attendues.

Peur résumer, l'ensemble des stratégies énoncée permettant de donner du sens à la tâche doivent être pensées de manière individualisée selon l'activité réelle et vécue de chacun des élèves tout en prenant en compte ce que cette dernière représente pour eux en termes de significations, préoccupations, émotions, interprétations. Dans cette perspective, l'élève est « acteur » voire « auteur » de la construction de son propre sens (**Samuel Duret et Soizic Guilon, in e-noveps n°16, 2019**) mais pas des apprentissages vécus, qui eux, sont orientés par l'enseignant qui conçoit, planifie, met en œuvre, régule des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de vivre des expériences signifiantes et accompagne les élèves en les orientant vers des activités de verbalisations de leurs activités afin de tendre vers des apprentissages individualisés : véritables vecteurs de construction de sens.



## 2.2 Les Régulations motivationnelles en EPS

Nous avons vu que l'enseignant ne peut transmettre son sens tel quel. Il faut que l'apprenant se le construise lui-même. L'enseignant doit alors créer des situations pédagogiques porteuses de sens en amenant artificiellement chez l'élève l'envie de construire un sens personnel, qui l'engagera de manière plus importante dans la situation donnée. Nous pouvons de suite mettre en évidence ce lien étroit, existant entre la construction du sens personnel envers les apprentissages des élèves et la motivation de ces derniers à s'impliquer dans la tâche.

Ces régulations motivationnelles peuvent s'apparenter à un continuum d'étapes étant finalisées par un résultat et régulées de manière constante en fonction de la satisfaction ou non de l'objectif à atteindre. Elles permettent d'étudier le comportement de tel ou tel individu.

Afin de mieux comprendre le mécanisme des régulations motivationnelles en EPS, nous nous appuyerons sur le concept « *d'agentivité* », caractérisant l'étroitesse de la relation entre le comportement et l'environnement, développé par **Albert Bandura en 2001** dans sa théorie de « **L'auto-efficacité, sentiment d'efficacité personnelle** », venant affiner les approches motivationnelles. Elle prône une approche plus éclectique de la motivation en mettant au centre l'individu, perçu comme un « *agent actif de sa propre vie exerçant un contrôle et une régulation de ses actes* ». Il est alors capable de faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle avec ses attentes, ses croyances, ses potentialités, ses caractéristiques et ses besoins.

### 2.2.1) Les enjeux liés aux régulations motivationnelles en EPS

Le concept de motivation en EPS est associé à 2 enjeux majeurs, qui sont l'engagement et le bien être des élèves (relatif à un enjeu sanitaire).

Tout d'abord, la notion d'engagement est une notion primordiale en EPS puisque comme le dit **François Dubet** dans « **L'engagement de l'élève en EPS** », 2016, « *sans engagement, il n'y a pas d'apprentissage* ». Cet engagement se définit selon **Charles Kiesler en 1971** comme « *le lien existant entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise* ». Dans cette optique, les régulations motivationnelles sont des facilitateurs de l'engagement des individus car elles influencent les 4 paramètres de la motivation qui sont **le déclenchement, l'orientation, la persistance et l'intensité**.

Ensuite, la question de la santé et du bien-être des élèves prend une large part dans les représentations de la société et sont alors des facteurs qui sont recherchés à plus ou moins long terme. En effet, la grande finalité de l'EPS énoncé par les programmes de 2015, (**Bulletin Officiel 15 novembre 2015**) mettent en avant « *la formation d'un citoyen lucide, autonome physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble* », capable d'apprendre et s'organiser pour s'entraîner individuellement et collectivement afin de gérer au mieux sa vie physique à différents âges de la vie (**objectif général 2 et 3 de l'EPS**). L'accent est mis sur la capacité des élèves à mobiliser et entretenir leurs ressources « maintenant » mais aussi « plus tard » grâce notamment à l'instauration d'un « *climat de maîtrise* » pouvant être mis en place par le modèle « TARGET » (mis en lumière par **Jean Epstein, 1988 ; Ames, 1992 ; Philippe Sarrazin, Damien Tessier, David Trouilloud, 2006 ; Nicolas Mascret, 2013**). La création de ce type de climat favorise l'engagement des élèves, qui s'orientent vers des buts de « *maîtrise approche* » permettant d'apprendre et de développer de nouvelles habiletés (**Nicolas Mascret, 2015**).

#### 2.2.2) Déclinaison de la notion de motivation selon 2 auteurs, relatant de 3 caractéristiques principales : le choix, les émotions, les causes (internes/externes)

La motivation a longtemps été rattaché au concept « *d'instinct* », développé par **Charles Darwin** et dans lequel l'individu était considéré comme une cause unique qu'il ne pouvait pas changer et agissant de manière déterminée. Mais, par la suite, avec le développement de nouvelles études, un changement de paradigme s'est opéré, remettant en question voire réfutant cette théorie de par l'existence de facteurs internes propres à chacun et externes via une interaction avec l'environnement, régulés par l'individu lui-même, impactant le concept de motivation. Par ce changement de paradigme, les individus jouent un rôle nouveau, bien que déterminant mais complexe dans la motivation, donnant aujourd'hui toute sa complexité aux tentatives de définitions du concept de motivation.

Toujours dans le cadre de la psychologie, le concept de motivation sert à comprendre le « pour-quoi » du comportement humain : c'est-à-dire ce qui pousse l'individu à réaliser des actions (les facteurs explicatifs). Malgré des évolutions qui apparaissent dans les conceptions de la motivation qui valorisent, se focalisent ou ajoutent des éléments précis à ce concept, on retrouve de manière générale 4 principes fondamentaux du comportement que sont : **le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité** (que nous expliciterons par la suite).

Tout d'abord, attachons-nous à définir le concept de motivation. Sachant qu'il existe de multiples définitions de la motivation, nous en retiendrons principalement deux, venant de deux auteurs différents.

Tout d'abord, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de **Joseph Campbell et Al** datant de **1970** qui nous permette de proposer une définition de la motivation centrée sur la notion de « choix » permettant d'expliquer et de justifier le comportement. Il est énoncé que la motivation est liée : 1. « *A la direction du comportement ou à ce que l'individu choisi de faire quand il a plusieurs alternatives possibles* » ; 2. « *A l'amplitude ou à la force de la réponse (effort), une fois que ce choix est fait* » ; 3. « *A la persistance du comportement ou à la façon dont il est soutenu* ».

Ensuite, si nous nous appuyons sur la définition de la motivation selon **Robert J. Vallerand et Edgar Thill en 1993**, nous pouvons mettre en avant le fait que ce concept peut être provoqué par des causes externes. En effet, « *il représente le construit hypothétique, utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ».

La notion de motivation est extrêmement complexe et c'est pourquoi il n'existe pas de consensus aujourd'hui. Aucune définition n'est fautive, et chacune reste valable à son échelle, puisqu'elle s'appuie sur des facteurs et des causes différentes, jugées prioritaires pour sonder et tenter d'expliquer le comportement humain. Par la suite, nous nous appuyerons sur la définition de **Vallerand et Thill de 1993** qui reste la plus utilisée dans le cadre scolaire, surtout en EPS, qui précise que l'être humain n'est pas simplement l'hôte et spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience » (**Albert Bandura, 1997 ; Vincent Harre et Nicolas Gillet-1994**).

### 2.2.3) Les composantes de la motivation

A partir de la définition de la motivation de **Robert J. Vallerand et Edgar Thill en 1993**, nous allons tenter d'éclaircir les différentes composantes relatives à cette définition.

Premièrement, la motivation, selon ces auteurs est considérée comme un « *construit hypothétique* » car il est impossible de déterminer sans observation d'indicateurs précis, si un individu se trouve motivé ou non et quel est son niveau de motivation (**Nicolas Mascret, 2015**).

Ensuite, Vallerand et Thill mentionnent dans leur définition, la présence de « *forces internes et/ou externes* ». Ces forces font référence à des facteurs internes (dépendant de tout ce qui concerne l'individu : ses croyances, ses besoins et ses attentes. Elles font également référence à des facteurs externes (dirigeant l'individu de l'extérieur et relatifs à ce qui ne dépend pas directement de l'individu mais de son environnement).

Enfin, 4 paramètres permettent d'observer la motivation de l'individu en situation par les régulations du comportement qu'il engendre :

- « **Le déclenchement** » : paramètre le plus visible, correspondant au départ de l'action de l'individu. Il renvoie à la mise en activité de l'élève allant effectuer une tâche car ce dernier a trouvé un intérêt personnel dans sa réalisation.

Concrètement, si le cadre de présentation de la tâche s'appuie sur les représentations et préoccupations des individus, il peut déclencher plus facilement la mise en activité des élèves. C'est donc un premier niveau d'engagement nécessaire mais pas suffisant.

- « **La direction** » : concerne la particularité de cette mise en activité, orientée vers un besoin, un but, la recherche d'une finalité précise ou bien la recherche de sensations ou d'émotions

L'engagement de l'élève est donc dirigé vers un but. Elle se doit d'être identifiée pour caractériser la nature de la motivation.

Le fait de donner aux élèves la possibilité de négocier les objectifs avec l'enseignant, permet de mieux prendre en compte leur motivation et est plus favorable à les diriger vers une pratique pour apprendre. En effet, cela a été démontré dans l'expérience de **Wang et Sites en 2003**. Cette expérience montre que des sujets de même niveau qui choisissent leurs objectifs, progressent plus vite que ceux auxquels on les impose.

- « **La persistance** » : renvoie au maintien du comportement dans le temps. L'engagement n'a de réel intérêt que s'il dure.

Pour ce faire, l'enseignant doit effectuer des allers-retours permanents entre sa logique professionnelle et l'expérience de l'individu en prenant mieux en compte les conditions d'apprentissage ainsi que les connaissances sur le développement de l'élève afin qu'il reste mobilisé et acquiert de nouvelles habiletés, compétences. Cela peut être permis notamment en lui laissant le temps de découvrir et d'apprendre, en respectant les rythmes d'apprentissages de chacun.

- « **L'intensité** » : représente le degré et la nature de l'engagement, pouvant varier suivant les activités proposées : elle peut être émotionnelle, motrice, attentionnelle...L'engagement de l'élève peut donc être plus ou moins intense et c'est alors lui qui va investir plus ou moins de ressources (qu'elles soient énergétiques ou cognitives) dans la réalisation de la tâche.

Pour que l'individu s'engage avec une intensité suffisante, pour apprendre, l'enseignant doit créer un décalage optimal entre ses capacités et la difficulté de la tâche. Ce décalage entre la structure actuelle du sujet et la structure de la tâche développée par **Linda Allal dans « l'évaluation formative dans un enseignement différencié, 1979 »**, permet d'optimiser l'apprentissage de celui-ci.

Pour compléter ce propos, **Michel Recopé** avance le fait « *qu'avant de rechercher à faire accroître les ressources d'un individu, il faut d'abord faire en sorte qu'il mobilise celles dont il dispose déjà. Mais, proposer des tâches trop faciles ou trop difficiles entraînera un désengagement de l'individu* » (in « **L'apprentissage** », **Revue EPS, 2001**).

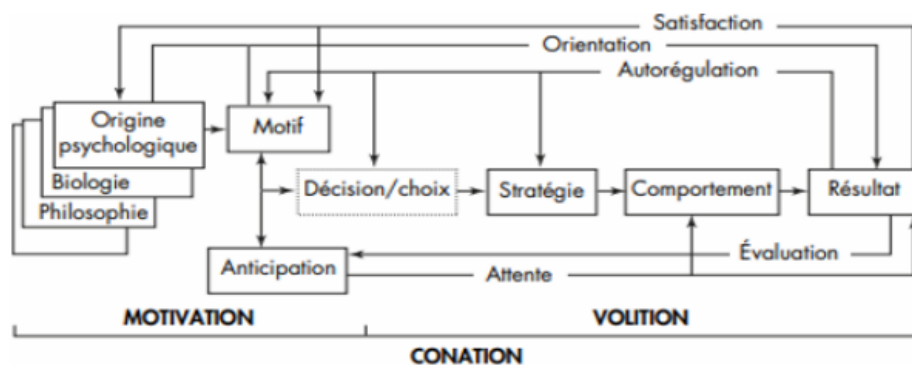
Ces quatre paramètres du comportement sont influencés par des forces internes (qui dépendent de l'élève lui-même) et/ou par des forces externes (qui dépendent du contexte dans lequel est placé l'élève). C'est donc le sujet qui va décider de déclencher son engagement, de le diriger vers un certain but, d'y mettre suffisamment d'intensité et de le faire durer suffisamment longtemps. Pour autant, cet engagement va être fortement influencé par le contexte dans lequel l'élève évolue, et notamment par le climat motivationnel créé par l'enseignant d'EPS.

Ainsi, la motivation n'est pas un concept qui peut s'observer directement. Elle nécessite l'usage d'un filtre comprenant différents paramètres (cités ci-dessus). C'est à travers les deux derniers paramètres (de persistance et d'intensité), que nous pouvons mettre en avant un des aspects de la motivation qui est l'engagement. Mais celui-ci est complexe au regard de la spécificité du comportement et peut engendrer des réponses différentes face à une même situation. Comme nous l'avons vu plus haut, la motivation peut être à l'origine de causes différentes et certaines vont être prioritaires par telle ou telle théorie motivationnelle.

#### 2.2.4) Les théories de régulations motivationnelles

Il existe une multitude de théories prenant pour objet d'étude la motivation. Mais des travaux récents en sciences psychologiques ont permis de développer un modèle plus éclectique qui tente d'intégrer plusieurs théories motivationnelles afin d'observer la motivation sous un angle plus global. Ce modèle est celui de **Fabien Fenouillet** se nommant « **Une approche intégrative des différentes théories de la motivation** », mis en lumière en **2009**. Selon lui, la motivation repose sur plusieurs conceptions qui cherchent à « *spécialiser une approche en faisant une sorte de pari sur le poids de chaque facteur, montrant l'importance de celui ou de ceux qu'elle prend en considération sans pour autant renoncer aux autres* » (**F. Fenouillet, 2009**) en vue de comprendre et d'expliquer les régulations des motivations des individus au regard de l'environnement.

Afin d'observer la totalité du comportement, il faut, selon lui différencier les concepts de « **motivation** » et de « **volition** ». La motivation fait référence aux facteurs internes et externes qui déterminent et orientent les motifs d'agir des individus et permet d'anticiper le résultat à atteindre. Tandis que la volition, représente l'événement par le biais duquel l'individu « *se met en mesure d'agir* » en faisant des choix, pour aboutir à un résultat. C'est en quelque sorte l'aboutissement d'un processus par lequel l'individu use de sa volonté. L'ensemble, ces 2 concepts permettent de comprendre le cheminement de l'action et toutes les composantes qui vont de son origine jusqu'à son aboutissement. Cette vision globale est appelée par **Maurice Reuchlin en 1990**, « **conation** » (schéma ci-contre).



*Schéma illustrant le modèle intégratif de la motivation développé par F. Fenouillet in « Vers une approche intégrative des théories de la motivation », 2009 paru dans l'ouvrage : « Traité de Psychologie de la motivation », 2008*

Finalement, pour étudier le comportement de tel ou tel individu, il faut passer par un continuum d'étapes étant finalisées par un résultat et régulées de manière constante en fonction

de la satisfaction ou non de l'objectif à atteindre. Ainsi, est énoncé le principe de régulations motivationnelles.

Nous allons par la suite nous axer sur les deux principales théories utilisées dans le domaine de l'EPS, qui sont intégrées dans la théorie intégrative de **F. Fenouillet**. La première est celle de l'auto-détermination, développée par **Edouard Deci et Richard Rayan, (1985-2002)** qui sera plus axée sur le concept de « *motivation* » et la deuxième, celle du concept des buts, qui sera orienté sur le concept de « *volition* ».

### **La théorie de l'autodétermination (TAD) :**

Selon cette théorie, il existerait une dialectique entre l'environnement et l'individu permettant de satisfaire les « *besoins psychologiques primaires* » ou fondamentaux (**E. Deci et R. Rayan, 1985**), permettant d'expliquer le développement de différentes formes de motivations : le besoin d'autonomie, de compétence et de proximité sociale.

Le besoin de compétence renvoie au désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement et de relever les défis. Le besoin d'autonomie représente la perception d'être la source des agissements selon **Deci et Rayan, 1985**. Le besoin de proximité sociale fait quant à lui référence à un sentiment de connexions réciproques et à une perception d'unité sécurisante avec d'autres individus (**R.F Baumeister ; M.R Leary, 1995** et **Deci, 1995**). Il renvoie au désir d'appartenir à un groupe social et de recevoir de l'attention de personnes importantes pour soi.

La satisfaction de l'ensemble de ces besoins favorise l'émergence chez l'individu d'une « *motivation autodéterminée* » et à contrario d'une « *motivation contrainte* » (théorie de **Ryan et Deci reconduite en 2017**). Cette motivation autodéterminée ou autonome correspond à une implication délibérée du sujet dans une activité étant perçue comme amusante, en adéquation avec ses valeurs ou utile. Elle s'apparente à un continuum de la motivation, allant d'une amotivation (représentée par l'absence totale de volonté d'agir et donc de motivation), vers une motivation de type extrinsèque (caractérisée par une circonstance extérieure, orientant l'individu et le contraignant à s'engager suivant une pression externe) jusqu'à une motivation de type intrinsèque ou autodéterminée (où l'action dépend d'une circonstance interne à l'individu comme le plaisir d'agir et l'intérêt qu'il trouve).



*Schéma illustrant le continuum d'autodétermination de R. J. Vallerand, N. Carbonneau et M.A K. Lafrenière, in « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque », 2009*

Ce continuum est décliné selon la nature des régulations des motivations que les individus exercent face à une situation à laquelle ils sont confrontés. Afin d'explicitier ce schéma, prenons par exemple les cases correspondantes aux « *régulations externes et introjectées* ». Celles-ci correspondent à des comportements d'évitements relatant d'une intériorisation de soi nulle ou partielle. Tandis que les régulations « *identifiées et intégrées* » s'attachent à un comportement qui est émis par choix en vue d'atteindre des buts valorisés et qui témoigne d'une intériorisation de manière plus profonde du soi vis à vis des valeurs et des buts personnels de l'individu.

Des études menées en EPS montrent que ce type de motivation autodéterminée des élèves prédit positivement leur engagement, à travers certaines composantes, notamment l'intensité (**Aelterman, Vansteen, Van Keer, Van der Berghe, De Mayer, Harens, 2012**), et la durée des efforts fournis (**Boiché, Sarazin, Grouzet, Pelletier, Chanal, 2008**), un niveau de concentration plus élevé (**Ntoumanis, 2005**), et de meilleurs résultats (**Boiché et al, 2008**). A l'inverse, une motivation contrainte par des causes externes et une amotivation sont associées à une diminution d'efforts et de l'engagement en classe (**Aelterman et al, 2012**), mais également à des affects négatifs tel que l'ennui (**Ntoumanis, 2001**).

Finalement, la satisfaction des trois besoins psychologiques primaires est une condition indispensable pour que les élèves développent une motivation optimale en EPS, et s'engagent efficacement dans les tâches d'apprentissage. Il semble donc important de connaître les facteurs qui facilitent la satisfaction de ces besoins et ceux susceptibles de l'entraver.



## Les théories reposant sur le concept de buts :

Le postulat de base de ces théories stipule qu'un but est « *est une représentation interne du résultat désiré, et est à la fois une cible, le résultat à atteindre et ce qui guide l'action en lui donnant des direction et énergie* », mais aussi « *à la fois une variable proximale, directement responsable de la conduite et une variable intermédiaire déterminée par d'autres éléments* » (**James T. Austin et Jeffrey B. Vancouver, 1996 ; Laurent Cosnefroy, 2009**). Sur le même principe que pour la théorie de l'autodétermination, ces buts sont catégorisés et hiérarchisés selon le niveau dans lequel ils s'exercent. Ils sont donc influencés par l'environnement dans lequel ils s'exercent et sont déterminés par des variables internes et externes, permettant d'engager plus ou moins l'individu dans la réalisation d'une tâche, d'une situation, d'une activité, et ce, suivant deux types de buts : de maîtrise ou de performance selon les travaux de **Carol Dweck et Andrew J. Elliott en 1983, Martin L. Maehr et John G. Nicholls en 1980 et 1984**) et ayant des finalités différentes. En fonction de ces buts, l'élève cherchera à s'engager de manière différente.

D'une part, en cherchant à se comparer aux autres : l'élève s'engage ainsi vers un but « *d'implication de l'égo* » (**Nicholls, 1989**) ou un but de « *performance* » (**Carole A. Ames, 1992**), en vue de se valoriser et de posséder un jugement favorable de sa propre compétence.

D'autre part, cette démonstration de compétence peut passer par la recherche de l'amélioration de sa propre compétence par la maîtrise de la tâche. Ce type d'élève recherche le progrès personnel sans tenir compte des résultats de ses camarades. Il s'engage vers un but « *d'implication dans la tâche* » (**Nicholls, 1989**) ou un but de « *maîtrise* » (**Ames, 1992**). Afin de comprendre, d'apprendre, de développer de nouvelles habiletés en vue de maîtriser quelque chose de nouveau.

### 2.3 Les liens entre la construction du sens et la motivation des élèves

Il existe un lien direct entre la construction du sens et l'apprentissage. En effet, apprendre, c'est tenter de trouver du sens dans l'Ecole et dans les activités proposées par l'enseignant (**M. Develay, « Le sens dans les apprentissages, du désir au passage à l'acte », 1994**). Cet apprentissage relève d'un processus actif et constructeur de sens. Lorsque l'élève se pose la question « à quoi ça sert ? », il questionne le rapport entre l'investissement qu'il juge nécessaire pour s'engager et les bénéfices qu'il peut en tirer (**M. Develay, 1994**) pour tenter de trouver une signification à son activité, une raison pour s'engager. Il y a donc un rapport de causalité

entre la signification construite par l'élève et son engagement motivationnel. Le sens apparaît alors comme un catalyseur motivationnel des élèves pour s'engager lucidement et en connaissances de causes (accepte le fait d'apprendre) vers des buts d'apprentissage. Selon **M. Develay** dans « Donner du sens à l'École », 2007), accepter d'apprendre, c'est transformer une intention d'apprendre en un désir de savoir, ce qui nécessite un investissement personnel.

Des travaux récents sur le « cours d'action » engagés par **Henry David Theureau (2006)**, considérant l'activité des élèves et leur interaction avec l'enseignant et les autres élèves comme des pratiques humaines, incarnées, situées, cultivées et vécues (**Jérôme Guerin, dossier EPS n° 70, 2007**) ont tenté de mettre en exergue ce lien entre construction de sens, activité des élèves et engagement. Ces travaux ont relié l'engagement au type de motivation des élèves et ont permis de montrer l'existence d'une influence synchronique dans le cadre du couplage « *action-situation* » : révélateur du sens construit. Pour compléter ces travaux, une étude a été menée par **Jacques Saury, David Adé, Natalie Gal Petitfaux, Jean Trohel** en **2013**, afin de tenter de comprendre comment les élèves interprètent les situations qu'ils vivent en classe afin de rendre compte de leur mode d'engagement. Les conclusions de cette étude montrent que l'engagement est inconstant et dépend des préoccupations diverses et variées des élèves parfois contradictoires. De plus, le couplage entre préoccupations, activités et engagement des élèves peut s'apparenter au concept « *d'expérience* » : dans lequel, l'activité de l'élève est révélatrice d'un certain sens construit et négocié en situation avec l'enseignant, dirigé vers l'objectif ou bien le contournant (**Jacques Saury et al, 2013**).

Au regard de ce constat, le sens construit par les élèves en situation ne peut se faire sans avoir au préalable analysé leurs activités, révélatrices de leurs propres expériences vécues et personnelles. C'est pourquoi, **Jean Marie Barbier** en **2006**, propose **3 types d'expériences** qui permettent de repérer et de décrire le sens plus ou moins construit ainsi que le type de motivation des élèves.

La première s'apparente à « *l'expérience vécue* » : relative à « *ce qui change par le fait que je vis* ». Elle s'intéresse à la nature des actions et de l'activité des élèves en situation afin de comprendre le sens qu'il en a construit.

C'est au cours de cette dernière que la question du sens s'inscrit dans le plaisir de faire, dans l'émotion et les sensations que procure l'action. La recherche de plaisir, de sensations corporelles fortes ou agréables, d'émotions véritables représente autant de voies possibles qui

peuvent amener les élèves à se mobiliser ou pas dans une situation donnée. « *L'émotion résultante de l'action est plus positive et est en soi une problématique du sens* ».

La motivation fait ici référence au plaisir du jeu, à l'amusement : « *c'est le plaisir de fonctionner* » selon **Marc Durand**. Elle peut être impulsée par des mises en œuvre dans lesquelles les émotions, les mises à l'épreuve de soi sont présentes (**M. Durand, « L'enfant et le sport » PUF, 1993**).

La seconde est « *l'expérience élaborée* ». Elle représente le « *fait de se mettre au balcon pour se regarder marcher* ». Elle fait donc référence à la capacité des élèves à prendre du recul sur eux et sur leur propre pratique afin de s'analyser et analyser leur activité. On parle de compétences méthodologiques par le biais du recul réflexif leur permettant de mieux se connaître en termes de contraintes, capacités, ressources, mais aussi en termes de préoccupations, significations.

Les élèves investissent alors le rôle de « chercheur » selon **F. Maiaux et Y. Béal (2008)** leur permettant de « *construire des savoirs dans des démarches d'auto-socio construction* ». La plupart des élèves nous disent-ils sont désireux de savoirs mais n'ont pas forcément toujours le désir d'apprendre. « *Il semble important de réhabiliter l'effort, mais cela ne peut se faire qu'en lui donnant un sens pour dépasser le découragement des premiers instants* » (**G. De Vecchi, N. Carmona. Magnaldi, 1996**). Cet effort d'analyse fournit par les élèves leur permettra de s'engager dans le désir d'apprendre et de progresser.

La dernière se nomme « *l'expérience racontable* ». Elle comprend « *ce que je dis* », et s'intéresse ainsi à la capacité de verbalisation des élèves concernant son activité.

Finalement, les enjeux liés à la problématique de la motivation relèvent de la question de leurs engagements dirigés vers les apprentissages. Mais nous avons vu que cet engagement est intimement lié aux différentes significations et préoccupations personnelles que les élèves construisent en situation qui orientent leurs activités. Il est donc important à notre sens de réfléchir sur les objectifs et les apprentissages envers lesquels nous voulons engager et orienter les élèves puis diagnostiquer, sonder et évaluer les activités et actions mises en œuvre par les élèves dans le but de savoir si elles sont en corrélation et sont révélatrices d'un engagement dirigé vers cet objectif prédéfini. Les travaux menés par **J. Saury et al en 2006**, montrent que les situations et l'enseignant de par sa posture, peuvent s'apparenter à la fois comme des outils ou des freins à la construction de sens dans les apprentissages.

## 2.4 Synthèse de l'état de l'art

Finally, cet état de l'art nous a permis d'expliciter l'ensemble des notions de notre étude. Grâce à nos lectures personnelles d'articles scientifiques et professionnels, nous avons pu éclaircir la notion de « sens ». Nous avons vu que ce sens pouvait être construit par les élèves devenant de véritables « auteurs » dans la construction de celui-ci, médiée par une interaction avec l'environnement et les situations mises en place par l'enseignant. Mais, il est « une relation à construire en situation » avec un enseignant « guide » qui oriente l'élève vers les apprentissages visés par la conception de situations d'enseignements, porteuses de sens « anthropologique ».

Le sens n'étant pas une notion isolée, nous avons vu qu'il était étroitement lié à la notion de motivation. En effet, le sens apparaît comme un catalyseur motivationnel des élèves pour s'engager lucidement vers des buts d'apprentissage tout en acceptant le fait d'apprendre. Pour s'engager avec une certaine intensité dans une activité, la construction d'un sens personnel est nécessaire. C'est alors à l'enseignant de faire émerger artificiellement cette envie de construire du sens en prenant en compte les significations, préoccupations de l'élève qu'il construit en situation face à une tâche donnée.

Cette motivation des élèves en situation peut être régulée par l'élève en fonction de l'ensemble de ses actions émises : on parle alors de régulations motivationnelles. Ces régulations prennent part à partir de l'observation de 4 paramètres caractérisant la motivation d'un individu en situation que sont le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité.

Suite à un choix fort, qui nous a permis de nous axer sur certaines théories motivationnelles (relatés ci-dessus), nous avons pu mettre en exergue les mécanismes prégnants d'une régulation de la motivation des élèves en situation. En effet, de par une dichotomie des buts, l'orientation des individus vers des buts de maîtrise permettent, au regard des apprentissages, une régulation motivationnelle plus interne (autodéterminée, intrinsèque) étant en étroite relation avec les notions de plaisir d'agir et d'intérêt chez ces individus.

Ainsi, la construction du sens dans les apprentissages par les élèves est permise par des facteurs facilitants comme la mise en place d'un « climat de maîtrise », s'appuyant sur l'aménagement de l'environnement (des situations), pour favoriser le développement de l'autonomie, de la prise de recul par rapport à sa propre pratique (recul réflexif), la verbalisation ainsi que la prise en compte de l'activité réelle et vécue des élèves et de tout ce qui s'y réfèrent en termes de significations pour eux.

### **3. Formulation de la problématique**

Au regard des notions de sens et de régulations motivationnelles abordées au cours de l'état de l'art, nous pouvons nous poser une question principale qui sera notre problématique.

Ainsi, **Dans quelles mesures, la mise en place d'un contexte situationnel crée par l'enseignant d'EPS permettant aux élèves de visualiser le sens des apprentissages favorise-t-il une régulation motivationnelle plus interne des motivations intrinsèques des élèves tout en permettant de les orienter vers des buts d'apprentissages étant plus significatifs pour eux ?**

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous émettrons 2 hypothèses.

La première est, qu'en facilitant la régulation en acte des élèves par le biais de feedbacks interrogatifs plutôt que directifs et informatifs, nous facilitons le travail de verbalisation de son expérience, ce qui lui permettra une construction plus fine de sens en situation et donc une motivation plus interne dans la réalisation de son activité.

La deuxième est qu'en pensant l'enseignement à travers les significations des élèves et favorisant des expériences corporelles fortes ou agréables et le plaisir d'agir, ces derniers construiront un sens personnel, leur permettant de s'engager avec une motivation qui sera davantage intrinsèque et donc autodéterminée.

En vue de répondre à cette problématique, nous nous efforcerons de définir ces notions clés de manière éclectique et nous énoncerons certains concepts théoriques clés au regard des concepts de construction de sens dans les apprentissages et de motivations pour observer et tenter de jouer sur les différents leviers que possède l'enseignant en vue de favoriser la construction du sens et l'engagement des élèves.

## **4. Expérimentation**

### **4.1 Méthode**

Notre expérimentation a pour but de mesurer la nature des significations attribués par les élèves aux différentes tâches proposées ainsi que la nature des régulations motivationnelles des élèves dans le cadre de l'APSA Handball avec une classe de 6<sup>ème</sup> 1 en EPS. L'objectif de cette expérimentation vise à observer un impact potentiel entre la construction de significations, de la part des élèves en situation et leurs régulations motivationnelles. Pour vérifier cela, nous allons diviser la classe en 2 groupes : avec près la moitié des élèves « motivés » dans l'un et l'autre moitié dans l'autre. Ce qui nous amène alors diviser le « noyau » fort de la classe composé essentiellement de garçons pratiquant du foot dans le cadre d'une pratique fédérale.

Un fil directeur sera mis en place tout au long de cette expérimentation afin d'assurer un certain degré d'acquisition ainsi que la mise en place de conditions avantageuses pour les élèves des deux groupes. Ainsi, le premier groupe sera confronté à un enseignement que l'on qualifiera de « traditionnel », tandis que les élèves du deuxième groupe se verront confrontés à un enseignement qui s'oriente davantage vers une priorisation de l'expérience vécue, favorisant une construction d'un sens personnel de la part de chacun des élèves.

Cela nous amènera à observer si la construction de sens en action, en situation aura un impact potentiel sur leurs motivations à s'engager dans l'activité vers des buts de maîtrise-approche et à en réguler ses aspects afin de s'engager plus intrinsèquement afin d'intégrer l'objectif de la leçon.

Afin de pouvoir comparer les deux groupes, nous nous centrerons sur l'observation de deux aspects au cours de cette expérimentation, que nous détaillerons dans la partie « outils ».

Le premier sera basé sur la mise en place d'un questionnaire visant à déterminer les motivations des élèves et leurs perceptions de l'EPS et de le l'APSA.

Le second relatera des expériences « vécues » et « racontables » permettant de mesurer la construction de sens par les élèves en situation. Via « l'expérience vécue », nous pourrons observer l'activité réelle des élèves et percevoir la nature du sens construit à partir d'indicateurs concrets caractérisant la motivation, que sont le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité. Via « l'expérience racontable », nous percevront la construction du sens à partir de la verbalisation des élèves.

Nous mènerons cette expérimentation sur l'activité Handball, dans un continuum de quatre leçons, contraint par le contexte en vigueur. Nous placerons nos deux groupes dans un enseignement qui favorise un « climat motivationnel de maîtrise » (**David Trouilloud, Philippe Sarrazin, 2006**), mais nous utiliserons différents inducteurs que nous détaillerons dans la partie « Organisation de l'expérimentation » afin de favoriser un enseignement valorisant l'expérience vécue des élèves (pour le groupe 2), et de voir si celui-ci favorise la construction du sens pour ces élèves là, dans ce contexte donné.

#### 4.2 Organisation de l'expérimentation

L'enjeu de cette étude réside dans l'observation d'un potentiel impact entre la construction d'un sens, d'une signification de la part des élèves envers les apprentissages et leurs régulations motivationnelles en situation.

Afin de concrétiser cette expérimentation, nous allons nous centrer sur une APSA : le handball dans un continuum de 4 séances : 4-5-6 et 7<sup>ème</sup> séance. Afin de comparer les 2 groupes de la classe, un cadre commun sera mis en place. En effet, nous placerons les deux groupes dans un enseignement qui favorise un « *climat motivationnel de maîtrise* » (**David Trouilloud, Philippe Sarrazin, François Cury, 1995**) afin de limiter la comparaison sociale et favoriser une affirmation positive de soi et un sentiment de sécurité affective en lien avec la relaxation et la confiance en soi. En effet, **F. Cury et P. Sarrazin** parlent « *d'organisation en termes de standard personnels plutôt qu'en terme de supériorité sociale* » (dans « **Concrétisation et spécificité du but** », **1993**). De cette manière tous les élèves seront placés sous le spectre d'un climat motivationnel de maîtrise, coloré d'un aspect compétitif, permit par la logique interne d'opposition de l'activité handball (activité appartenant au Champ d'Apprentissage 4 : « *Conduire et maîtriser un affrontement t inter-individuel ou collectif* »).

Ainsi, tous les élèves vivront un enseignement qui utilise des scores parlants et des feedbacks constants pendant leur pratique. Toutefois, les élèves du groupe 2, seront engagé dans un enseignement visant à valoriser l'expérience réellement vécue en s'appuyant sur deux notions fortes : la verbalisation et le sentiment de compétence. Ces deux notions seront déclinées sous deux formes au cours des 4 séances : un aspect lié aux feedbacks lors des deux premières et un autre concernant l'aménagement des différentes situations d'enseignement lors des deux dernières.

#### 4.2.1 Première leçon

L'objet d'enseignement choisi et commun aux 2 groupes dans l'APSA handball s'apparente à la construction de la progression collective de la balle vers l'avant par des passes simples et courtes et de la reconnaissance d'une situation favorable de tir. Il a été déterminé par rapport à la position de la leçon dans la séquence d'enseignement (la numéro 4) ainsi qu'à partir des observations réalisées lors des 3 séances précédentes (animés par notre tutrice).

Dans le cadre d'une première leçon, nous allons différencier le type de feedback que nous allons donner aux élèves en fonction des groupes préalablement formés. Des feedbacks plus interrogatifs seront amenés aux élèves du groupe 2 afin de favoriser la verbalisation et donc la potentielle construction de sens plus personnelle en les amenant à réfléchir à leur action et à explorer les solutions possibles pour pouvoir « agir en connaissance de cause » et ainsi modifier de façon intelligente leur pratique. Ceux-ci prendront la forme de questions posés aux élèves.

Tandis que l'autre groupe recevra des feedbacks plus informatifs permettant d'estimer avec précision ce qui est apprécié positivement ou négativement et « prescriptifs », sous forme de directive à suivre pour améliorer l'essai suivant, tous deux donnés au moment « d'arrêts flash » sur le jeu. Ces deux types de feedbacks apportés sont concrets et basés sur ce que l'élève a réalisé et ce qu'il a à améliorer dans sa propre pratique.

Nous avons regroupé dans le tableau 1 présenté en annexe, les 2 types d'inducteurs ou feedbacks permettant de qualifier la construction du sens des apprentissages des élèves.

#### 4.2.2 Deuxième leçon

C'est au cours de cette leçon que nous avons commencé à « casser » le jeu en « grappe » en privilégiant l'écartement, la prise d'information sur les adversaires et partenaires pour décider rapidement et initier une attaque ou une défense. Le rôle des défenseurs apparaît alors et le but est de gêner et de ralentir la progression de la balle.

L'enjeu pour les élèves sera alors d'investir tout l'espace en jouant à la fois sur la profondeur et sur la largeur. Nous avons fait l'hypothèse que par cet investissement de l'espace, les élèves vont être moins centrés sur le ballon et davantage focalisés sur la cible à attaquer.



La plus-value par rapport à la séance précédente est la mise en place d'aménagement des différentes situations d'apprentissage dans le but de valoriser l'expérience réellement vécue par les élèves du groupe 2.

C'est au cours de cette deuxième leçon que nous allons engager une co-construction des critères de réussite avec les élèves par le biais de la mise en place d'un score parlant afin de percevoir le degré de maîtrise des élèves : si ces derniers possèdent une maîtrise insuffisante, faible, bonne ou très bonne. Cependant, pour garantir l'égalité de traitement entre les élèves et ainsi comparer avec cohérence les résultats obtenus, nous proposerons le même contenu d'enseignement aux 2 groupes mais amené de manière différente.

Nous avons regroupé dans le tableau 2 présenté en annexe, les inducteurs utilisés pour le groupe 2 en comparaison avec le groupe 1 qui n'en n'ont pas bénéficié

### Objectifs des leçons 1 et 2

A travers ces 2 leçons, l'idée est d'observer si la mise en place de feedback d'ordres différents, permettant une verbalisation des élèves de l'expérience qu'ils vivent, participe à construire un sens à leurs activités. Et dans un second temps, d'observer si l'aménagement des situations proposées par la mise en place d'un score parlant : plus concret, significatif et manipulable par les élèves contribue à les engager dans une activité plus significative et plus durable au regard de l'objectif de leçon.

#### 4.2.3 Troisième leçon

L'objectif de cette leçon consiste en la construction du jeu rapide en MDB pour se projeter rapidement et de manière collective vers l'avant dans le but d'aller tirer pour marquer.

#### 4.2.4 Quatrième leçon

Cette dernière porte sur la capacité à changer de statut rapidement en passant d'attaquant à défenseur et inversement plusieurs fois dans le match, à se démarquer dans un espace libre pour recevoir une balle, progresser vers l'avant et passer la balle ou tirer en position favorable pour marquer et courir pour gêner voire récupérer la balle ou s'interposer entre les attaquants et le but

### Objectifs des leçons 3 et 4

Ces 2 leçons porteront sur la comparaison entre la mise en place d'un enseignement traditionnel composé d'un échauffement, d'une succession de situations d'enseignements et d'un réinvestissement des compétences travaillées au sein d'une situation globale de type match et d'un enseignement plus innovant basé sur le concept de **Jean Luc Ubaldi dans la Revue EPS n°64 en 2012**, qui articule « grande et petite boucle ».

La mise en place de ce dispositif articulant « grande boucle » et « petite boucle » a pour but d'observer si la manière d'enseigner par des démarches d'enseignement différentes impacte plus ou moins positivement ou négativement la motivation des élèves à s'investir et poursuivre une tâche donnée en lien avec la construction d'un sens plus personnel.

Ce dispositif consiste à placer au cœur de toute leçon d'EPS la forme de pratique choisie pour le module d'apprentissage et d'être vigilant aux indices qui permettront de faire varier les situations, se trouvant en nombre restreint. L'objectif visé est de permettre aux élèves de pratiquer une activité avec permanence, constance et continuité afin qu'il y ait transformations de manière significative de leur conduites motrices, méthodologiques et sociales. Il faut donc pour cela leur donner du temps pour qu'ils puissent apprendre.

Dans la grande boucle, l'élève joue, interagit, se transforme dans la FPS définie par l'enseignant. En effet, cette dernière a pour vocation de provoquer plusieurs fois la rencontre de l'élève avec l'objet culturel, l'objet d'étude choisi.

Dans la petite boucle, les élèves sont amenés à s'engager dans une activité de plus en plus spécifique et de plus en plus répétitive. Quand les problèmes ne se résolvent plus par la seule SA dans la grande boucle, des SA plus décontextualisées sont mises en place. Elles centrent les élèves sur des problèmes de plus en plus précis. Il faut alors faire en sorte que « l'habileté » à construire prenne sens à son tour et devienne le nouveau moteur motivationnel des élèves : qui leur permettront de s'engager. Ainsi, l'enseignant « expert » est capable de prendre des indices dans les réalisations des élèves lors de la grande boucle, de favoriser leur compréhension à travers des rétroactions et de les engager dans cette nouvelle activité qui quitte pour un temps plus ou moins long la FPS.

L'articulation grande boucle/petite boucle au sein même d'une leçon permet d'inscrire en permanence l'élève dans une activité significative.

Ainsi, le premier groupe vivra un enseignement plus « traditionnel » tandis que le deuxième un enseignement plus « innovant » afin que les élèves répètent souvent, progressent tout en donnant du sens à ce qu'ils font et prennent du plaisir dès le début de la leçon sans nous demander sans cesse « *Est-ce qu'on va faire des matchs aujourd'hui ?* ». En effet, les élèves du deuxième groupe se verront apprendre par le biais de situations sous formes jouées, partant des problèmes identifiés. Ce concept emprunté à **JL. Ubaldi**, consiste à enseigner d'une manière particulière. En effet, nous avons commencé par faire jouer les élèves du groupe 2 afin qu'ils aient une activité significative et durable dans la FPS définie qui a pour vocation de provoquer plusieurs fois la rencontre de l'élève avec l'objet culturel. Cette mise en activité directe a pour but de favoriser les interactions entre les élèves et leurs transformations en adéquation avec le système de ressources et contraintes qu'offre l'environnement. Au regard d'éventuels problèmes posés par cette situation globale d'entrée en activité, une situation plus décontextualisée sera introduite dans laquelle les élèves seront amenés à s'engager dans une activité de plus en plus spécifique et de plus en plus répétitive en vue de résoudre les problèmes. Par la suite, une situation globale de réinvestissement permettra aux élèves de répéter l'habileté construite mais de manière contextualisée lors de matchs.

#### 4.3 Présentation des participants

##### 4.3.1 Caractéristiques du lieu de l'expérimentation et de la classe

Ce mémoire sera réalisé au collège René Long à Alby Sur Chéran en Haute Savoie (74) : établissement isolé situé à 2km du bourg d'Alby en milieu rural comportant des élèves issus majoritairement de CSP très favorisé ou favorisés (à 50.8%) ; et plus spécifiquement sur une classe de 6<sup>ème</sup> (les 6<sup>ème</sup> 1). Nous pouvons noter, après avoir réalisé une analyse approfondie des caractéristiques de la classe que celle-ci se caractérise par une grande volonté de découvrir et d'apprendre. En effet, la classe est très scolaire et dynamique à l'oral bien que bavarde laissant place à des débordements. Elle est composée d'élèves leaders à forts caractère qui ont tendance à effacer les plus « timides ».

##### 4.3.2 Caractéristiques des élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> 1

Les participants concernés par notre étude sont des élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> 1 : classe comportant 28 élèves dont 15 filles et 13 garçons dont une élève a besoin éducatif particulier (BEP). Nous interviendrons auprès de ces élèves de 6<sup>ème</sup> sur l'APSA Handball : activité

appartenant au Champ d'Apprentissage 4 : « *Conduire et maîtriser un affrontement inter-individuel ou collectif* », au niveau de quatre leçons au cours desquelles nous allons mettre en place notre expérimentation. Toutefois, le nombre de leçon limité à 4 pour tester nos 2 variables, nous a conduit dans un premier temps à diviser la classe en 2 groupes : de 13 et 14 élèves.

Ainsi, plusieurs points majeurs ressortent. Tout d'abord, on constate qu'au niveau moteur, la classe est marquée par une hétérogénéité des profils sur le plan sportif alternant avec « un noyau de foteux » (8 élèves sur 26) très motivés et enthousiaste à l'idée de pratiquer, une grande majorité d'élèves demandeurs d'activités physiques et des élèves plus éloignés de la pratique sportive. Sur le plan méthodologique, la majorité des élèves sont capables d'être autonomes, de s'engager dans des projets, mais conservent la nécessité de solliciter l'enseignant spontanément en cas de besoin. Toutefois, nous remarquons une concentration et un engagement qui peut diminuer en lien avec l'augmentation du niveau sonore et d'un climat de classe devenant moins propice aux apprentissages. Enfin, au niveau social, les élèves sont tolérants et acceptent l'hétérogénéité, ils connaissent, appliquent et font appliquer les règles de fonctionnement : respect mutuel, des règles, de l'enseignant. Cependant, contrairement aux élèves leaders, les élèves les plus éloignés de la pratique sportive, ne prennent pas ou que très peu d'initiatives et de prise de responsabilité n'étant pas spontanées mais toujours induites et explicitées par l'enseignant.

Au regard de ces caractéristiques, il apparaît que la majorité des élèves restent soucieux d'apprendre et de progresser et très motivés par la note finale du fait de leur caractère très scolaire. Il est alors possible que cette orientation vers la note détermine une signification, un sens dans leur activité qui ne vient pas d'eux même.

Afin de limiter au maximum les biais de ce mémoire comme par exemple le fait d'avoir un groupe « contrôle » composé de l'ensemble des élèves motivés : dans notre cas, les élèves pratiquants l'activité Football dans le cadre d'une pratique fédérale, nous diviserons ce noyau d'élève motivé en deux, et nous répartirons la moitié des élèves dans un groupe et l'autre moitié dans l'autre groupe. Pour séparer le reste des élèves, nous procéderons de manière par ordre alphabétique : c'est-à-dire la moitié de la liste dans un groupe, et l'autre dans l'autre.

Nous avons donc regroupé en annexe dans le tableau 3 et 4, les caractéristiques des 2 groupes passés sous le spectre de notre objet d'étude : construction du sens des apprentissage par la création de contextes situationnels et impact potentiel sur la motivation des élèves.

En vue d'atteindre ces objectifs, nous nous sommes appuyés sur 2 démarches d'enseignement que nous allons faire vivre aux 2 groupes mais suivant les mêmes objectifs et finalités.

Enfin, en vue de mesurer l'impact de cette potentielle construction de sens plus personnel chez les élèves, un questionnaire sur la motivation (détaillé en annexe) sera présenté en début de la première leçon et en fin de la dernière afin de rendre compte de la nature de leur motivation en EPS avant et après l'expérimentation. Cet outil permettra de recenser la perception qu'ont les élèves de l'EPS et de l'APSA en question (en l'occurrence le hand) mais aussi de situer les élèves vis-à-vis de leurs motivations qu'ils accordent à l'EPS.

#### 4.4 Présentation des Outils utilisés pour cette expérimentation

Comme nous l'avons vu précédemment, afin de comparer les deux groupes et de pouvoir percevoir la différence dans la construction du sens des élèves envers les apprentissages visés (que sont les objectifs des différentes leçons) ainsi que son impact ou non sur l'engagement et la motivation, nous utiliserons différents outils.

##### 4.4.1 Outil : le questionnaire relatif à la motivation

Afin d'observer la construction d'un sens personnel en action par les élèves et son impact potentiel les motivations des élèves et leurs régulations, nous nous attacherons à utiliser un questionnaire relatif à la motivation. Ce dernier nous permettra de déterminer à partir de la vision qu'ont de l'EPS et du sport en général, les diverses motivations qui les animent. Il comportera 14 questions où chacune d'elle sera associée à une nature d'une régulation motivationnelle et à ses déclinaisons comme par exemple la motivation intrinsèque, le fait d'être compétent...Il comportera également des questions relatives à l'APSA Handball, à la perception générale qu'ont les élèves de cette activité et de l'EPS en général.

Il nous permettra d'interroger ce qui pousse les élèves à s'engager en EPS (leur motif d'agir) avec à chaque fois 3 niveaux d'intégration de la réponse :

- **Ne correspond pas**
- **Correspond**
- **Correspond fortement**

Il nous facilitera la tâche dans le dressage du portrait global de la classe avant l'expérimentation en vue de mettre en place une démarche expérimentale pertinente et la plus adaptée à leurs caractéristiques.

Il sera présenté 3 fois dans le continuum des 4 leçons de Handball : avant la première leçon, après les deux premières, et après la quatrième afin d'observer une potentielle évolution dans les réponses.

#### 4.4.2 Outil : L'utilisation de « l'expérience racontable » des élèves

Lors des deux premières leçons, nous nous attacherons à analyser « l'expérience racontable » des élèves. Cette dernière relate de la capacité des élèves à verbaliser et retranscrire les apprentissages visés. Elle fait alors référence à leur capacité de verbalisation. L'utilisation de cette expérience relève de la

Pour se faire, nous présenterons aux élèves 3 questions ouvertes (explicitées dans le tableau 5 en annexe) relatives à l'objectif de la leçon représentant un continuum d'intériorisation de ce dernier.

Afin de s'assurer de comparer les mêmes choses au cours de ces deux leçons successives et ainsi éviter au maximum les biais, nous allons présenter aux élèves les mêmes questions dans le même temps de la leçon : c'est-à-dire en fin de leçon, mais à un instant (t) qui sera différent. Cet échelonnement dans le temps nous permettra d'identifier d'éventuelles transformations s'opérant au niveau cognitif (avec une potentielle « meilleure compréhension » en vue d'une « meilleure intégration » de l'objectif), pouvant avoir des effets sur le niveau moteur (avec une potentielle transformation des habiletés et conduites motrices) ainsi que sur l'engagement et la motivation de l'élève.

Nous classerons ensuite les réponses données par les élèves suivant 3 catégories (présentées dans le tableau 6 en annexe) permettant de percevoir le niveau d'intégration de ces dernières :

- **Niveau 1** : Non intégré
- **Niveau 2** : Partiellement intégré
- **Niveau 3** : Complètement intégré

#### 4.4.3 Outil : L'utilisation de « l'expérience vécue » des élèves

Afin de percevoir l'émergence d'un sens personnel construit par les élèves, nous exploiteront « l'expérience vécue » des élèves durant les 2 dernières leçons. Elle décrit la façon dont les élèves interprètent les situations en classe pour rendre compte de leur mode d'engagement (**Jacques Saury, David Adé, Natalie Gal-Petitfaux, Natalie Huet, Carole Sève, et Jean Trohel, 2013**).

Nous utiliserons ainsi une grille de lecture comportant 3 degrés de construction de sens envers les apprentissages (relatée dans le tableau 7 en annexe) dans l'activité :

- **Les élèves n'ont pas construit un sens personnel**
- **Les élèves ont construit de manière partielle un sens personnel**
- **Les élèves ont construit de manière complète un sens personnel**

Cette grille de lecture et les résultats obtenus nous permettront d'observer les régulations des motivations de chacun des élèves plus intrinsèques si les élèves s'orientent vers des buts de maîtrise-approche, en vue de tendre vers la maîtrise d'une tâche par la recherche d'une amélioration des compétences personnelles (**Elliot en 1999 et Pintrich en 2000**).

#### 4.4.4 Outil : L'utilisation de la « roue des émotions »

Nous installerons une « routine » à chaque fin de situations présentée aux élèves afin de favoriser le recul réflexif sur leur propre pratique ainsi que le plaisir d'agir, de pratiquer. En effet, au regard de leur ressenti, vécu personnel, réussite mais aussi potentielles difficultés, les élèves devront se positionner sur la « roue des émotions ». Cette roue sera présente tout le long de la leçon sur un tableau blanc mobile et comportera 2 axes : un relatif à la perception de la tâche par les élèves en termes de facilité/difficulté, intérêt/attrait et un autre sur l'envie de pratiquer au regard de leurs ressentis. Ces 2 axes comporteront chacun une échelle allant de 1 à 5 avec l'intégration de « smileys » au niveau de l'axe des émotions afin de faciliter le positionnement des élèves.

Ce dispositif sera présent constamment lors de chacune des 4 leçons afin de repérer en direct la motivation des élèves à pratiquer l'activité dans « le maintenant », autrement dit à court terme.

Par la suite, les temps de verbalisation nous permettront de repérer la nature de la motivation (extrinsèque ou intrinsèque) pour orienter les élèves vers les acquisitions visées grâce à des allers-retours permanents entre ce qui est enseigné (par l'enseignant) et les motivations des élèves, et pour favoriser un engagement efficace et tourné vers les apprentissages.



## **5. Résultats**

### **5.1 Traitement des résultats**

Nous présenterons les résultats obtenus suivant nos inducteurs sous la forme de tableaux de comparaison entre les élèves des deux groupes afin de percevoir la différence entre la mise en place d'un enseignement « traditionnel » et un autre plus « innovant » partant de l'expérience réelle et vécue des élèves en situation.

Le but est de mesurer l'impact de cet enseignement innovant grâce aux différents inducteurs explicités dans cette expérimentation (énoncés dans la problématique) : les types de feedbacks (d'ordre interrogatifs), favorisant l'expérience racontable des élèves par le biais d'un travail de verbalisation ; la mise en place d'un contexte situationnel favorable aux apprentissages par la création d'un climat de maîtrise permettant aux élèves de se sentir compétent ainsi que la conception, planification, mise en œuvre et régulation de situations d'enseignement porteuses de sens car pensées à travers le prisme des significations des élèves.

Ainsi, grâce à ces résultats nous validerons ou non les hypothèses que nous avons émises lors de l'énoncé de la problématique.

### **5.2 Méthodologie de traitement des résultats**

Tout d'abord, nous nous attacherons à traiter les résultats concernant un indicateur relatif à la transmission de la part des élèves de l'objectif visé lors de la leçon de façon verbale à partir de l'exploitation de « l'expérience racontable » des élèves en situation. C'est au cours de celle-ci que nous avons posés 3 questions ouvertes à chacun des 2 groupes composé de 13 et 14 élèves en fin de chaque leçon. Lors de la première leçon, ces questions portaient sur l'objectif suivant : « *Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant et reconnaître et exploiter une situation favorable* » et seront les suivantes : *Qu'est-ce qu'une montée de balle collective ? ; Comment se placer pour exploiter ce genre de situation ? ; et pourquoi l'exploiter ?* (Tableaux 5 présenté en annexe).

Nous analyserons par la suite ces résultats en synthétisant le nombre de réponse donnée dans chaque catégorie de question, ce qui représentera la nature de l'intégration de l'objectif.

Celle-ci pouvant être nulle par des réponses caractérisant l'absence d'éléments, et retranscrites par une phrase typique : « je ne sais pas ». Elle peut être partielle et caractérisée par des réponses comportant des éléments simples de reconnaissance de l'objectif mais parfois confus, comme

« la MDB « est une succession de passes ». Cependant, on ne sait pas si elles sont faites de manières coordonnées ? aléatoires ? Orientés dans quelles directions ? Enfin, la nature de l'intégration peut se trouver complète, notamment lorsque l'élève arrive à répondre de manière précise à la question et qu'il développe sa réponse en utilisant un vocabulaire spécifique à l'APSA et à la situation. Par exemple, il caractérise la MDB comme « une succession de passe limité vers l'avant en vue de se retrouver en situation favorable ».

Ensuite, nous nous focaliserons sur un autre indicateur, cette fois ci relatif à l'activité réelle des élèves en situation que nous avons nommé « l'expérience vécue ». Cette activité de perception ne peut se faire qu'à travers un filtre composé de 4 paramètres qui permettent de rendre compte de la motivation des élèves : le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance de leur engagement, à différents moments au sein des deux dernières leçons.

Au regard de ces indicateurs, nous pouvons déterminer la construction d'une signification de la part des élèves suivant l'objectif de leçon. En effet, si un comportement se déclenche et s'oriente vers cet objectif et qu'il persiste dans le temps, alors, il est synonyme d'une construction de sens, de signification de la part de l'élève envers l'objectif de leçon retenu. Au contraire, si ce comportement est en décalage avec ce même objectif et qu'il n'est pas perpétuel dans le temps, alors on observe une absence de perception et de construction du sens.

Prenons l'exemple de la leçon 3. L'objectif de cette leçon vise à « construire un jeu rapide en MDB pour se projeter rapidement de manière collective vers l'avant ». Suivant cet objectif, si un élève en tant que PDB, privilégie des passes courtes vers des partenaires démarqués dans son couloir de jeu direct ou sur les côtés pour se projeter vite vers l'avant et en tant que NPDB, se place dans les espaces libres, est orienté vers la cible, et rompt l'alignement avec ses partenaires, c'est qu'il a construit une signification au regard de l'apprentissage visé. Au contraire, un élève qui, en tant que PDB, fait des passes en cloche et peu précises qui ne permettent ni de conserver ni de progresser car cherche à se débarrasser du ballon et est immobile et ne participe pas aux efforts collectifs lorsqu'il se trouve NPDB, alors, il n'a pas su construire une signification lui permettant de répondre à l'objectif prescrit.

Le traitement de ces résultats se fera sous la forme d'un recensement du nombre de comportement des élèves n'ayant pas intégré l'objectif de la leçon ou l'ayant intégré de manière partielle ou complète.

Enfin, afin de traiter les réponses au questionnaire relatif à la motivation des élèves en EPS, nous effectuerons un tri dans les 14 questions posées aux élèves en vue de les regrouper en 6 familles, correspondante chacune à un type de motivation spécifique. Parmi elles, on trouve : l'amotivation, la motivation extrinsèque, la motivation introjectée, la motivation identifiée, la motivation intrinsèque à l'accomplissement de soi, intrinsèque à la connaissance.

D'autre part, trois catégories seront identifiées : « ne correspond pas » ; « correspond un peu » ; « correspond fortement ». Cependant, nous synthétiserons dans les graphiques uniquement les réponses relatives à la catégorie « correspond » afin de rendre la lecture des résultats plus intuitive et plus claire.

### 5.3 Présentation des résultats

Pour ce faire, nous réaliserons à la fois des graphiques et des tableaux transcrivant la comparaison des résultats obtenus entre les deux groupes afin d'observer ou non l'impact potentiel d'un enseignement qui valorise l'expérience vécue comme vecteur de construction de sens pour les élèves sur la motivation des élèves en EPS.

### 5.4 Résultats

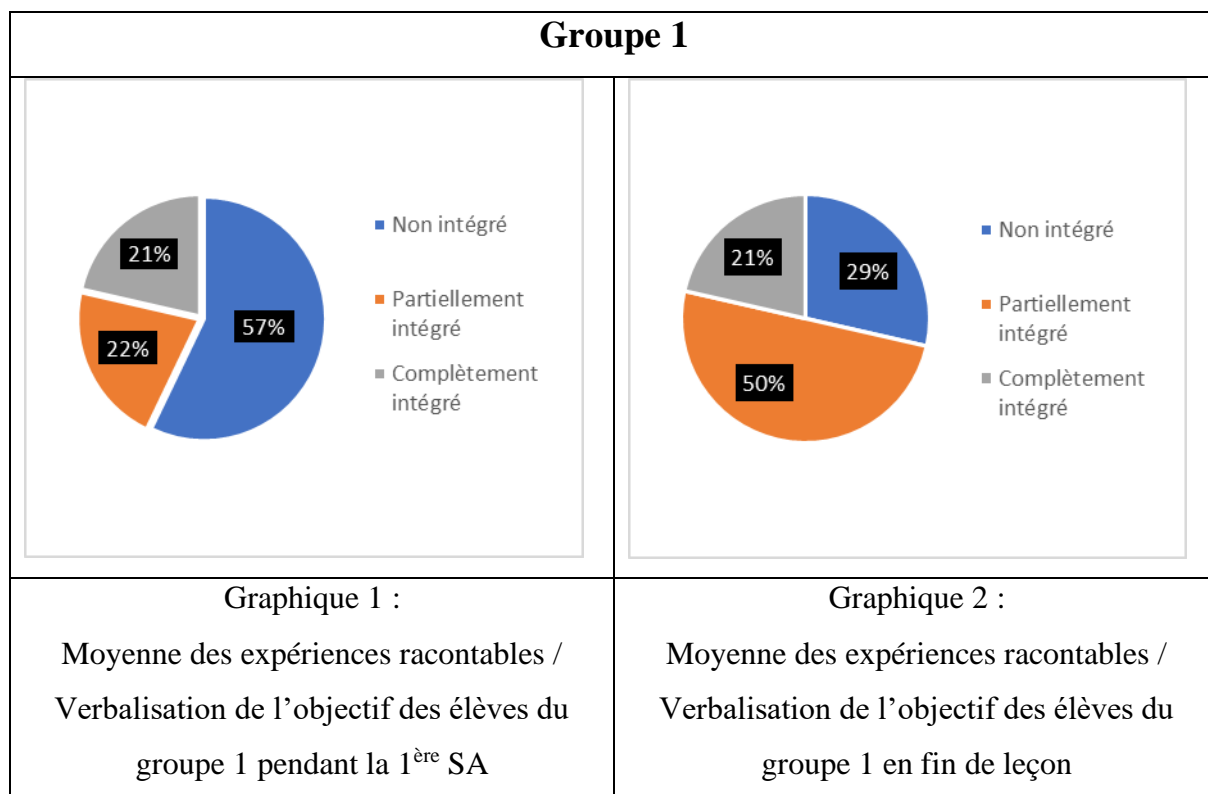
Rappelons que nous avons différencier notre enseignement en fonction de deux groupes. En effet, nous apportons des feedbacks d'ordre prescriptifs et directifs aux élèves du groupe 1 qui ont donc vécus un enseignement de type « traditionnel » tandis que les élèves du groupe 2 ont vécu un enseignement qui priorise leur activité et leur expérience vécue par l'émission de feedbacks interrogatifs.

Les résultats obtenus grâce à l'analyse de « l'expérience racontable » des élèves, s'apparentent à ce qu'ils sont capables de verbaliser vis-à-vis de l'objectif de leçon retenu. Nous nous baserons sur les réponses des élèves aux 3 questions ouvertes relatées plus haut dans la partie « Méthodologie de traitement des résultats » afin de déterminer leur compréhension et leurs intégrations des apprentissages visés.

Les résultats obtenus grâce à l'analyse de « l'expérience vécue » des élèves concernent l'activité des élèves orientés vers l'objectif de la leçon. Nous nous baserons ici, sur l'observation de certaines composantes de la motivation telles : la direction, la persistance et l'intensité à différents moments de la leçon. Ceci sera quantifié par le nombre d'élève étant

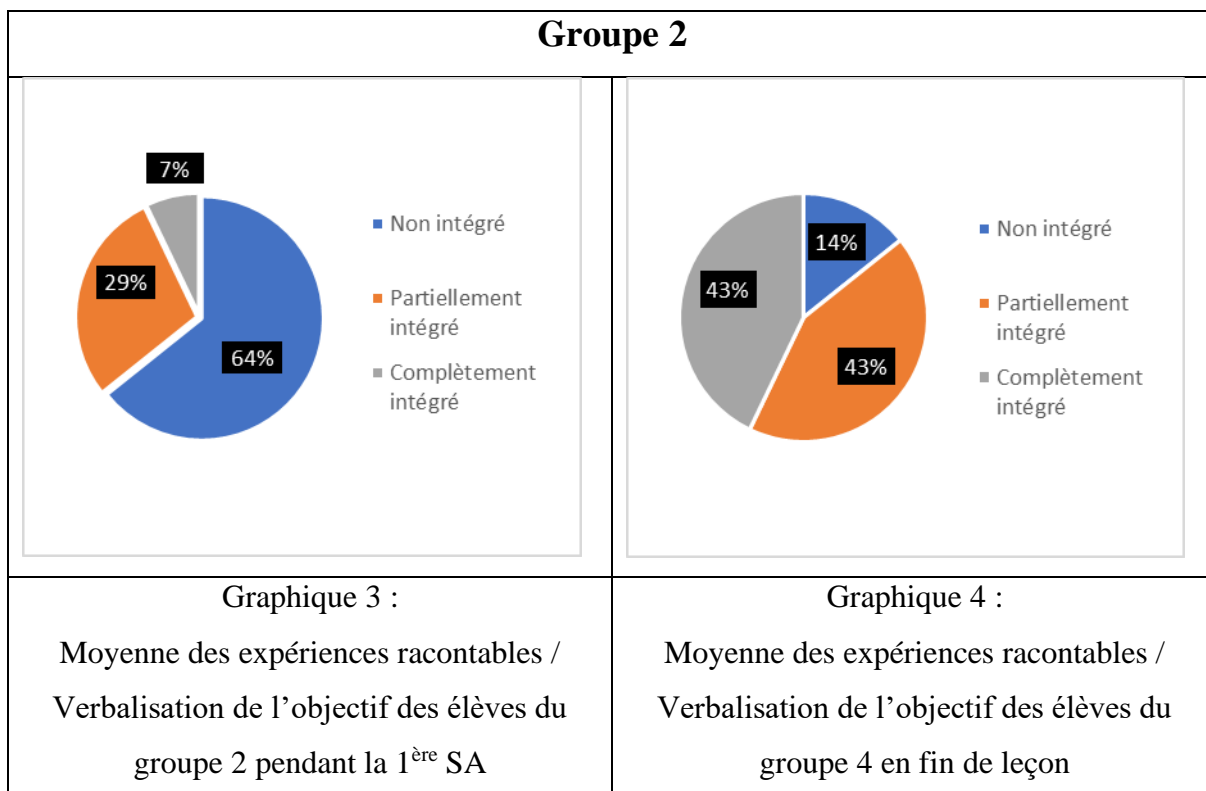
capable de répondre aux objectifs de la leçon 1 et 2 suivant différents niveaux d'intégration de ce dernier (Tableau 6 présenté en annexe).

5.4.1 *Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience racontable » lors de la leçon 1*



Lors cette première leçon, la majorité des élèves du groupe 1 (ayant reçus des feedbacks d'ordre explicatifs et directifs en début de situation) n'arrivent pas à verbaliser l'objectif, qui fait l'objet d'une non intégration. Tandis qu'une infime partie des élèves l'ont intégré dès le début et sont capables de le verbaliser.

D'autre part, nous remarquons en fin de leçon, une grande partie des élèves progressant vers une intégration partielle de l'objectif.



Nous pouvons constater comme précédemment, que les réponses des élèves appartenant au deuxième groupe et pour qui l'enseignant s'est vue attribuer des feedbacks de nature interrogatives, en début de leçon, ne permettent pas une intégration partielle ou complète pour la majorité des élèves.

Cependant, davantage d'élève progressent en fin de leçon vers une intégration complète de l'objectif plutôt que vers une intégration partielle. La marge de progression de ces élèves est donc plus significative. En effet, l'écart du nombre d'élève ayant progressé entre le début de la SA et la fin de la leçon respectivement en direction d'une intégration partielle (au niveau du groupe 1) et d'une intégration complète (pour le groupe 2) est plus grand au niveau du groupe 2. Par exemple, 7 élèves sont passés d'une non intégration à une intégration complète en réponse à la première question contre 4 passant vers une intégration partielle au niveau du groupe 1.

### Comparaison des 2 groupes :

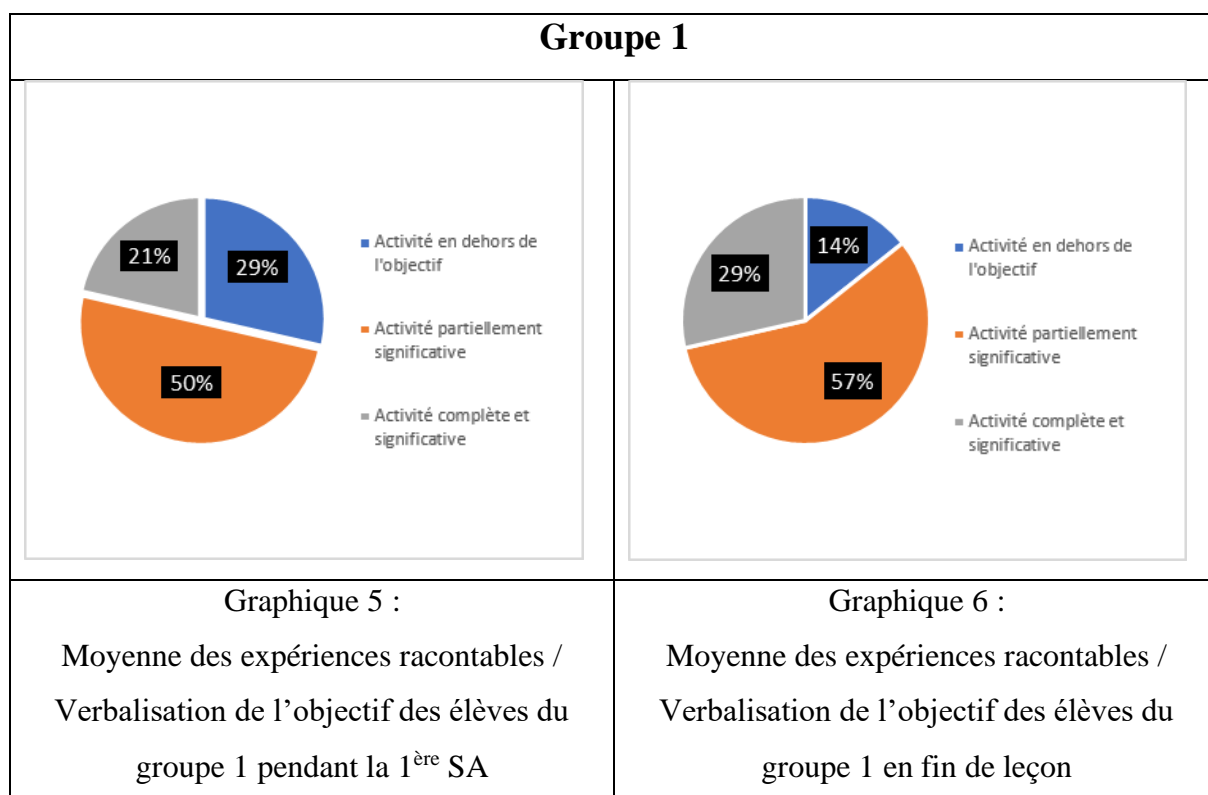
Suite à l'analyse de ces graphiques, nous pouvons en déduire suite à la première leçon, que, d'une part, la majorité des élèves du groupe 1 et 2 ne sont pas capable de retranscrire verbalement l'objectif de séance. En effet, leurs réponses aux questions posées tournent autour de « *je ne sais pas* », « *je ne m'en rappelle pas/plus* ». D'autre part, une infime partie des élèves à la fois des groupes 1 et 2 se trouvent capable de verbaliser cet objectif de leçon et donc de l'avoir partiellement intégré (niveau 2) ou complètement intégré (niveau 3).

Suite à l'analyse du tableau regroupant les réponses des élèves du groupe 1, 4 élèves se répartissant entre une intégration partielle et complète de manière immédiate (pour les deux premières questions) et étant regroupés sur la dernière question dès le début de la SA. Ce sont des élèves qui se sont construit un sens personnel sur le processus de la MDB et qui sont alors capables d'expliquer plus ou moins précisément *ce qu'est une MDB, à quoi sert-elle, comment se placer lorsqu'elle est mise en place et pourquoi l'exploiter ?*

En effet, certains ont répondu simplement en caractérisant le fait que la MDB est une succession de passe permettant de progresser, tandis que d'autre ont explicité le fait de progresser vers l'avant en limitant le nombre de passe tout en jouant rapidement (notions de « *collectivité* » et de « *vitesse* » en lien avec la définition de la MDB : « *progression rapide et collective de la balle vers le but à travers ou en contournant la défense* »). L'autre moitié des élèves pratiquants du football en club répartis au sein du groupe 2 ont davantage intégré que partiellement l'objectif, contrairement à ceux du groupe 1.

De même, les 4 autres élèves répartis dans le groupe 2 sont immédiatement capable d'intégrer partiellement l'objectif (pour 3 d'entre eux), et complètement (pour le dernier) lors de la première question. Tandis que tous sont capables de verbaliser l'objectif de façon partielle lorsqu'il s'agit de se placer par rapport au PDB (deuxième question).

5.4.2 Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience racontable » lors de la leçon 2



Lors de la deuxième leçon, nous pouvons remarquer que les élèves du groupe 1 sont plus enclins à intégrer partiellement l'objectif et à le verbaliser dès le début de la situation. Ils font à leurs connaissances et compétences cognitives liées à l'apport de feedbacks directs et explicatifs lors de la leçon précédente. Et grâce à de nouveaux feedbacks donnés par l'enseignant tout au long des situations composant la leçon, ces derniers sont capables de consolider cette compétence cognitive afin de tendre vers une intégration partielle de l'objectif.

En effet, par rapport à la leçon précédente : 5 élèves ont réussi à verbaliser partiellement et dès le début de la tâche, ce qu'était une montée de balle, alors qu'ils accordaient une « non réponse » lors de la leçon précédente ; 4 autres ont progressé vers une intégration partielle pour ce qui est du placement dans cette phase d'attaque et 3 derniers ont su de manière plus ou moins précise décrire à quoi servait cette montée de balle.

Si nous comparons à présent les élèves engagés en fin de leçon 3 et au début de la leçon 4 et ayant intégré partiellement l'objectif, nous remarquons un léger gain en termes de nombre d'élève. En effet, 3 élèves ont perçu davantage de significations dans la question en accord avec

leurs préoccupations, les amenant à intégrer et verbaliser partiellement l'objectif. Parmi eux, 2 sont passés d'une non intégration à une intégration partielle au niveau de la première question et seulement 1 sur la dernière question.

Enfin, plus d'élève se trouvent capable arrivé en fin de leçon 4 (ayant donc vécu d'autres situations et une leçon 3) de verbaliser l'objectif de façon partielle en apportant des éléments de réponses plus ou moins précis face aux différentes questions posées par rapport à la fin de la leçon précédente.

<b>Groupe 2</b>	
<p><b>Graphique 7 :</b> Moyenne des expériences racontables / Verbalisation de l'objectif des élèves du groupe 2 pendant la 1<sup>ère</sup> SA</p>	<p><b>Graphique 8 :</b> Moyenne des expériences racontables / Verbalisation de l'objectif des élèves du groupe 2 en fin de leçon</p>

Lors de la deuxième leçon, nous pouvons remarquer que les élèves du groupe 2 sont plus enclins que ceux du groupe 1 à intégrer partiellement ou complètement l'objectif et à le verbaliser dès le début de la situation. Ils font appel comme les élèves du groupe 1, à leurs connaissances et compétences cognitives liées à l'apport de feedbacks interrogatifs lors de la leçon précédente. Et grâce à de nouveaux feedbacks donnés par l'enseignant tout au long des situations composant la leçon, ces derniers sont capables de consolider cette compétence cognitive afin de tendre vers une intégration complète de l'objectif.



En effet, par rapport à la leçon précédente, 3 élèves ont réussi à verbaliser complètement et dès le début de la tâche, ce qu'était une montée de balle, alors qu'ils accordaient une « non réponse » (pas d'intégration) ou une réponse incomplète (intégration partielle) lors de la leçon précédente ; 2 autres ont progressé vers une intégration complète pour ce qui est du placement dans cette phase d'attaque et 3 autres encore ont su de manière précise décrire à quoi servait cette montée de balle en intégrant à leur réponse es éléments technique de l'objectif.

Si nous comparons les élèves engagés en fin de leçon 1 et au début de la leçon 2 et ayant intégré complètement l'objectif, nous remarquons le même gain en termes de nombre d'élève que ceux ayant intégré partiellement l'objectif au niveau du groupe 1. En effet, 3 élèves ont perçu davantage de significations dans la question en accord avec leurs préoccupations, les amenant à intégrer et verbaliser complètement l'objectif. Parmi eux, 2 sont passés d'une intégration partielle à une intégration complète au niveau de la deuxième question et seulement 1 sur la dernière question.

Enfin, plus d'élève se trouvent capable arrivé en fin de leçon 4 (ayant donc vécu d'autres situations et une leçon 3) de verbaliser l'objectif de façon complète en apportant des éléments de réponses plus précis et en englobant tous les aspects de l'objectif par rapport à la fin de la leçon précédente.

### **Comparaison des 2 groupes :**

De par l'analyse de ces tableaux regroupant les réponses des élèves lors de la première et deuxième leçon, nous pouvons constater un glissement de l'intégration de l'objectif : d'une non intégration de celui-ci par les élèves vers une intégration partielle pour la majorité des élèves du groupe 1 ou complète, pour la majorité du groupe 2. Ainsi, de manière plus précise, la grande majorité des élèves, respectivement des groupes 1 et 2 a partiellement et complètement intégré l'objectif et est capable de le verbaliser dans les grandes lignes, en y intégrant les aspects techniques liés à l'objectif de leçon.

Une nette augmentation apparait au niveau du groupe 1 en ce qui concerne l'intégration partielle de l'objectif mais aussi au niveau du groupe 2 mais concernant cette fois ci une intégration complète de ce dernier, au niveau des 3 questions posées.

Malgré la progressivité des séances dans le temps, les 2 groupes maintiennent certains élèves n'ayant pas intégré l'objectif en début de situation. Ces derniers sont malgré les efforts

fournis par l'enseignant pour faire progresser l'ensemble des élèves, dans l'incapacité de verbaliser l'objectif.

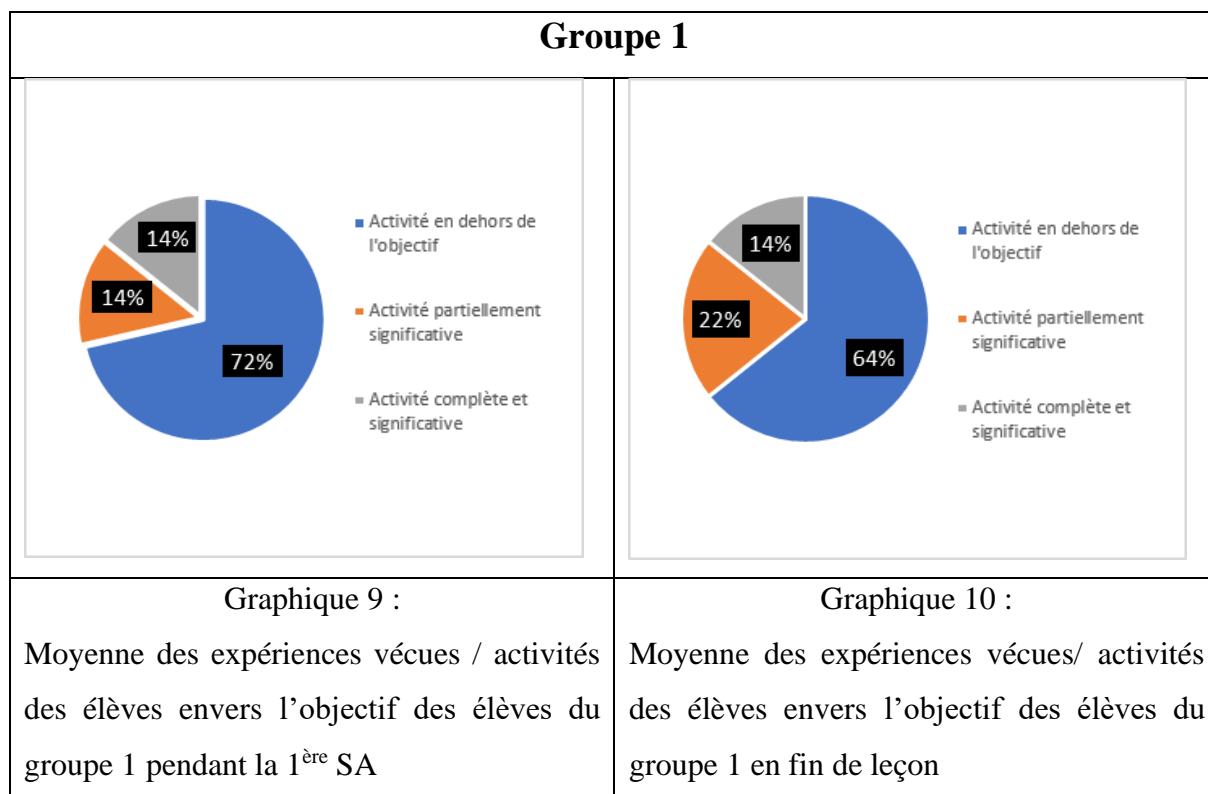
Ainsi, la tendance entre les 2 groupes reste globalement la même puisque la majorité des élèves ne pouvant pas verbaliser l'objectif et donc n'arrivant pas à l'intégrer se retrouvent en plus grand nombre à réussir à le verbaliser et à l'intégrer plus ou moins complètement durant la leçon suivante.

Finalement, une tendance tend à se dégager : les élèves ayant reçus des feedbacks de type interrogatifs sont plus enclins à progresser en direction d'une intégration complète de l'objectif en étant capable de le verbaliser. Leurs réponses se rapprochent davantage des réponses attendues par l'enseignant en intégrant les aspects techniques ainsi que l'ensemble des dimensions de l'objectif de leçon (exploitation d'une montée de balle par quelques passes rapides et précises en direction de partenaires situés en avant du PDB pour prendre de vitesse l'équipe adverse). Au fur et à mesure de la pratique, de la répétition, de l'explicitation d'informations, de questionnements et de la progressivité des leçons, de moins en moins d'élèves se trouvent en situation d'incapacité de verbalisation de l'objectif.

Néanmoins, l'apport de feedbacks interrogatifs par l'enseignant envers les élèves du groupe 2 s'est révélé plus efficace que l'apport de feedbacks de nature directs en direction des élèves du groupe 1. En effet, contrairement aux élèves du groupe 1, les élèves du groupe 2 ont tous su verbaliser l'objectif, au moins de manière partielle en fin de leçon.

De plus, lorsque nous nous penchons sur la nature et la direction de leurs actions, nous remarquons que la construction de sens chez les élèves du groupe 1 n'est pas effective. Cette différence entre la verbalisation de l'objectif et la réalisation concrète de l'action, révélatrice d'un sens construit « en action » peut s'expliquer par le fait que les élèves de cette classe sont des élèves « scolaires », capable d'écouter attentivement les consignes et les objectifs énoncés par l'enseignant en vue de les retransmettre. Mais il peut s'avérer que cette intégration ne soit pas effective. C'est alors pourquoi nous avons choisi ces 2 indicateurs nous permettant de repérer l'intégration effective de l'objectif se répercutant sur l'activité « in situ » des élèves.

5.4.3 Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience vécue » lors de la leçon 3



D'après ces graphiques, nous pouvons en déduire que les élèves du groupe 1 sont engagés pour la majorité d'entre eux dans une tâche non représentative de l'objectif de leçon (« faire progresser la balle de manière collective vers l'avant » ; reconnaître et exploiter une situation favorable »), que ce soit au début de la SA ou à la fin de leçon. En effet, 72% des élèves au début de la SA et 64% en fin de leçon se sont engagé dans la tâche sans pour autant percevoir le sens, la signification de celle-ci. Il en résulte ainsi une pratique ne relevant pas d'une construction de sens envers les apprentissages visés.

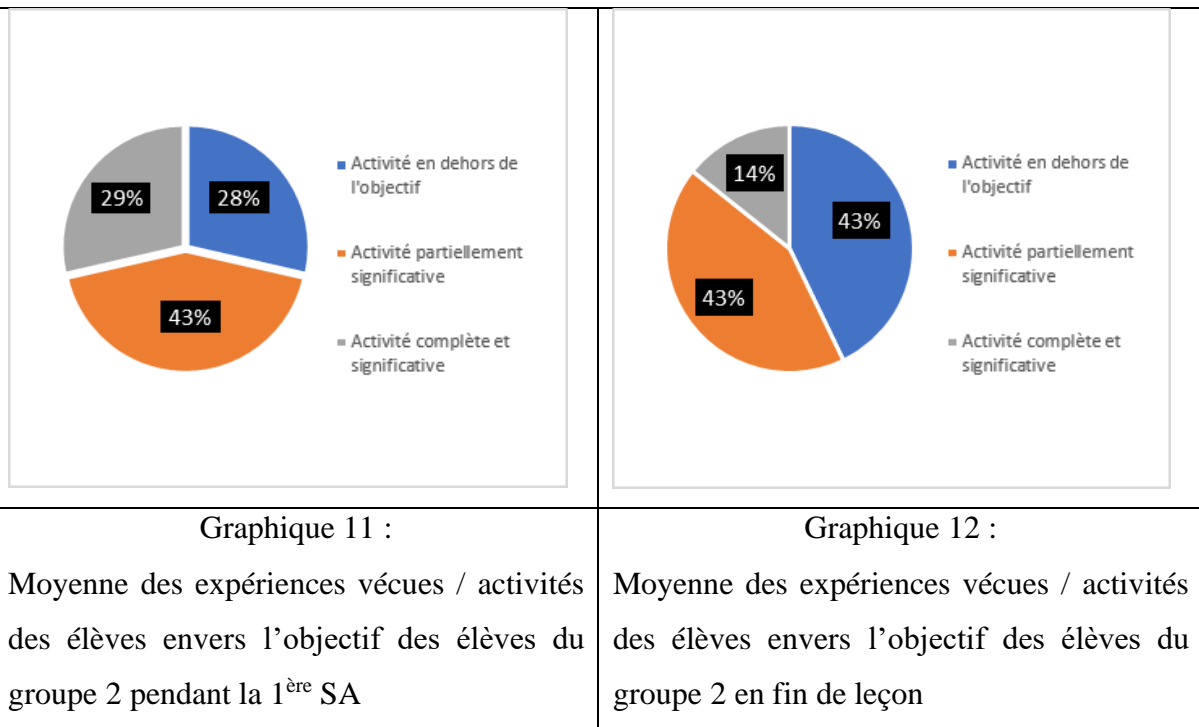
Cette non adéquation entre leur propres signification et préoccupation et les significations et valeurs de la tâche, ont un effet non négligeable sur le plan moteur. Les élèves réalisent des actions dans « l'urgence » car se retrouvent bien souvent en crise de temps ce qui les amènent à faire des choix précipités et donc peu pertinents et souvent peu adaptés au rapport de force. Ils cherchent à se débarrasser du ballon le plus vite possible car non pas compris ce qu'on attendait d'eux. Il n'y a donc pas de ce fait de volonté de faire progresser la balle de manière collective vers l'avant pour pouvoir tirer en étant libre de tout défenseur. Finalement, la majorité d'entre eux n'ont pas intégré cet objectif, mis en évidence par la situation proposée.

Néanmoins, on remarque que certains élèves ont tout de même acquis la compréhension et l'intégration partielle ou complète de l'objectif sous tendu par la tâche mais ne sont qu'une minorité. En effet parmi les 14 élèves composant le groupe 1, seulement 14% ont intégré que partiellement ou complètement l'objectif en début de SA ainsi qu'en fin de leçon.

Cela peut se traduire en termes d'engagement : ces élèves se sont engagés dans la tâche puisqu'elle correspondait à leurs attentes et était dirigée vers un besoin, un but ou une recherche de finalité précise. De plus, leur engagement a persisté dans le temps (faisant référence au paramètre de persistance) puisqu'on remarque une stagnation voire augmentation du nombre d'élève ayant intégré partiellement l'objectif entre le début de la SA et la fin de la leçon.

Ces graphiques mettent également en évidence la transformation du comportement de certains élèves au cours de la leçon : passé d'une non intégration à une intégration partielle de l'objectif. En effet, nous observons une progression bien que faible, de 8% entre la SA et la fin de la leçon. Cela traduit un changement pour 2 élèves en termes d'intégration de l'objectif de leçon. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils ont à un moment donné, trouvé un intérêt personnel dans leur réalisation, à l'origine du déclenchement de leur engagement orienté vers l'objectif de leçon. Et cet engagement a ainsi persisté dans le temps puisqu'à la fin de la leçon, ces derniers ont intégré partiellement l'objectif. Ils ont donc été capable de le verbaliser de manière plus ou moins précise : témoin d'une construction partielle de sens dans les apprentissages visés. Par exemple, un élève qui en tant que PDB privilégie des passes courtes et précises en direction d'un partenaire démarqué vers l'avant (dans un espace libre sans pression défensive importante) et en tant que NPDB investi des espaces libres sans défenseurs direct, révèle de cette construction de signification envers les apprentissages visés.

## Groupe 2



D'après ces graphiques ci-dessus, nous pouvons en déduire que les élèves du groupe 2 sont engagés pour la majorité d'entre eux dans une tâche représentative de l'objectif de leçon, à la fois au début de la SA et à la fin de leçon. En effet, nous pouvons apercevoir que 43% d'entre eux, ont persisté dans leur engagement pour intégrer partiellement l'objectif et réaliser une activité significative de ce dernier.

Cependant, 15% ayant acquis l'intégration de l'objectif en début de SA se sont désengagés de la tâche et n'ont donc pas maintenus leur engagement dans le temps. Ceci peut s'expliquer par un décalage non optimal de la situation jugée trop facile ou trop difficile par les élèves, n'étant pas capable de la réinvestir en situation réelle de matchs ou bien par l'attribution d'un jugement de la tâche étant trop décontextualisée par rapport à la suite de la leçon.

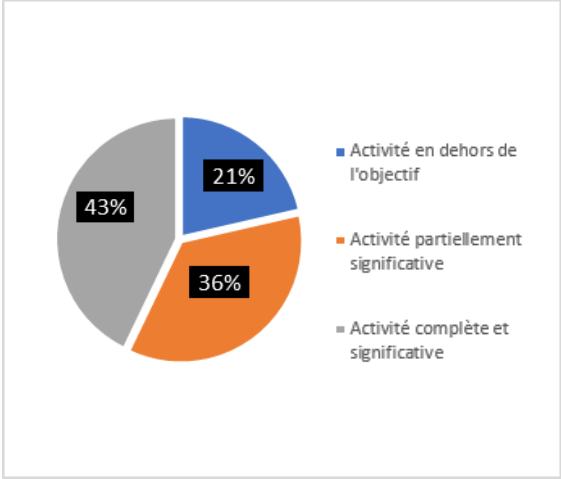
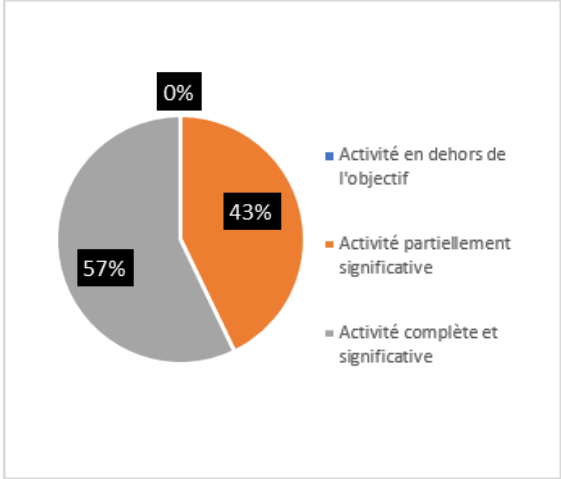
De manière générale, ces élèves ont davantage été capable d'émettre des actions en direction de l'objectif de leçon de manière partiellement significative et de les maintenir dans le temps : en l'occurrence au terme de la leco malgré le désengagement de certains.

5.4.4 Comparaison des résultats des 2 groupes sur « l'expérience vécue » lors de la leçon 4

<b>Groupe 1</b>	
<p><b>Graphique 13 :</b> Moyenne des expériences vécues / activités des élèves envers l'objectif des élèves du groupe 1 pendant la 1<sup>ère</sup> SA</p>	<p><b>Graphique 14 :</b> Moyenne des expériences vécues / activités des élèves envers l'objectif des élèves du groupe 1 en fin de leçon</p>

Nous pouvons constater lors de la leçon suivante : la leçon numéro 4 un glissement du nombre d'élève en faveur d'une intégration partielle et complète de l'objectif. En effet, la majorité des élèves qui se trouvaient engagés dans une tâche non représentative de l'objectif lors de la leçon précédente (43%), se sont trouvés engagés dans une tâche significative (à hauteur de 60% lors de la SA et 64% en fin de leçon) d'un objectif légèrement plus élaboré comme : « percevoir et traiter rapidement des informations pertinentes dans l'environnement pour décider rapidement et initier une attaque (MDB rapide) ou une défense » ; « s'écarter pour donner solutions de passes au PDB ».

De plus, il y a davantage d'élève se trouvant en réussite par rapport à cet objectif, étant capable de l'intégrer complètement et donc plus précisément tout en prenant en compte l'ensemble des aspects techniques. En effet, au début de cette dernière leçon, 5 % des élèves sont capables de changer de statut rapidement, en tant que PDB, se trouvent en capacité de réaliser des passes courtes et précises dans les mains de leurs partenaires, en tant que NPDB, sont capables d'être mobile et de déplacer autour du PDB dans son espace proche. Enfin, en tant que défenseur, ils cherchent à gêner le PDB. Cependant, 9 % n'ont pas su maintenir cette capacité tout le long de la leçon en la réinvestissant dans des situations diverses et variées.

<b>Groupe 2</b>	
	
<p><b>Graphique 15 :</b> Moyenne des expériences vécues / activités des élèves envers l'objectif des élèves du groupe 2 pendant la 1<sup>ère</sup> SA</p>	<p><b>Graphique 16 :</b> Moyenne des expériences vécues / activités des élèves envers l'objectif des élèves du groupe 2 en fin de leçon</p>

Enfin, lors de la dernière leçon, la grande majorité des élèves du groupe 2 se sont engagés dans des tâches soit partiellement ou complètement significatives et ce, dès le début de la SA (à hauteur de 43%). Par la suite, leur engagement s'est vu se poursuivre et se maintenir dans le temps, voire à augmenter en termes d'intensité au regard du nombre d'élève présent dans le niveau le plus achevé (57%). Il n'y a aucun élève en fin de leçon qui n'est pas intégré l'objectif donné (0%).

36 % des élèves en début de SA et 43% en fin de leçon, sont au moins capable de réaliser des passes courtes et précises dans les mains de leurs partenaires, à être mobile avec et sans ballon et à se déplacer dans des espaces libres afin de contribuer à faire avancer le ballon (relatif à une intégration partielle). Pour la majorité (57%), l'objectif est complètement intégré et les actions émises rentrent en concordance avec l'objectif de leçon. En effet, ils sont capables de décider brièvement en fonction des stimuli environnants avec plus de précision et de justesse technique. En effet, en tant que PDB, sont capables de privilégier des passes courtes vers des partenaires démarqués devant eux ou sur les côtés pour se projeter vite vers l'avant. Lorsqu'ils n'ont pas le ballon, ont intégré le fait de se placer dans les espaces libres, tout en étant orienté vers la cible et cherchent à gêner et récupérer la balle au plus vite (en référence à une intégration complète).

### **Comparaison des 2 groupes :**

Suite à l'analyse des tableaux relatant du niveau d'intégration de l'objectif de leçon juste avant la SA, et ce jusqu'en fin de leçon, nous remarquons que la différence entre les 2 groupes se fait au sein même de leur activité en début et fin de leçon.

En effet, dès le début de la leçon 3, les élèves du groupe 2 sont davantage engagés en direction d'une activité plus significative avec une majorité d'élèves commençant à intégrer partiellement l'objectif et à construire une signification en action de ce dernier (43% pour les élèves du groupe 2 contre 14% pour ceux du groupe 1 en début de SA). Cet engagement se fait de manière durable dans le temps puisqu'une certaine minorité des élèves du groupe 1 (8%) tendent à émettre une activité plus significative relatant d'une intégration partielle. D'autre part, l'ensemble des élèves du groupe 2 ayant une activité partiellement significative en début de SA (43%) arrive à rester engagé tout le long de la SA donnée ainsi que dans d'autres situations telles la SA 2 ou encore la situation de réinvestissement en match (on retrouve ce même pourcentage en fin de leçon).

Malgré cette durabilité majeure de l'engagement chez ces élèves, une très faible partie d'entre eux se désengagent de manière significative soit au niveau de la tâche, soit lors du réinvestissement du même objectif dans un contexte différent comme lors d'une situation différente ou une situation réelle d'opposition de match, médiée par une récompense (comme la victoire). Ce phénomène se retrouve au niveau du groupe 1, lors de la leçon 4, au cours de laquelle l'activité significative des élèves passe de 33% à 22%, et du groupe 2 lors de la leçon 3 où cette dernière passe de 29% à 14%.

De plus, nous constatons une augmentation de la persistance de la signification accordée aux situations, étant plus important chez les élèves appartenant au groupe 2 tout le long de la dernière leçon. Nous pouvons observer une augmentation de 4% concernant l'émission d'actions en relation avec une intégration partielle de l'objectif (de 60 à 64%) et 14% (de 43 à 57%) pour le groupe 2 concernant l'émission d'actions en relation avec une activité complètement significative de l'objectif, et ce, de la 1<sup>ère</sup> SA à la fin de cette leçon.

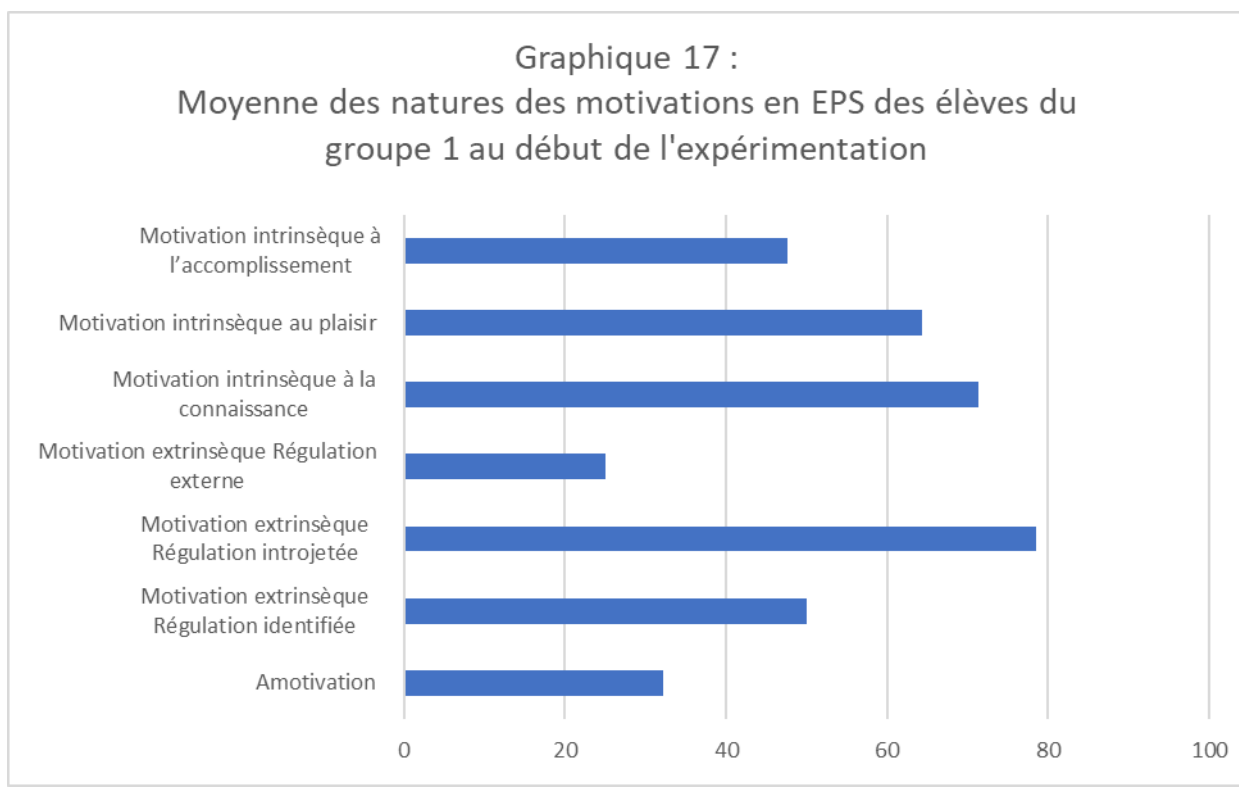
Néanmoins, les progrès des élèves du groupe 1 ne sont pas négligeables puisqu'on remarque que d'une leçon à l'autre (de la fin de la leçon 3 à la fin de la leçon 4), plus d'élèves ont réussi à intégrer de manière partielle et complète l'objectif que le groupe 2. Cette progression peut se voir en termes de progression : de 22% (en fin de leçon 3 pour le groupe 1) à 64% (en fin de leçon 4) concernant l'intégration partielle et de 22% à 57% pour le groupe 2

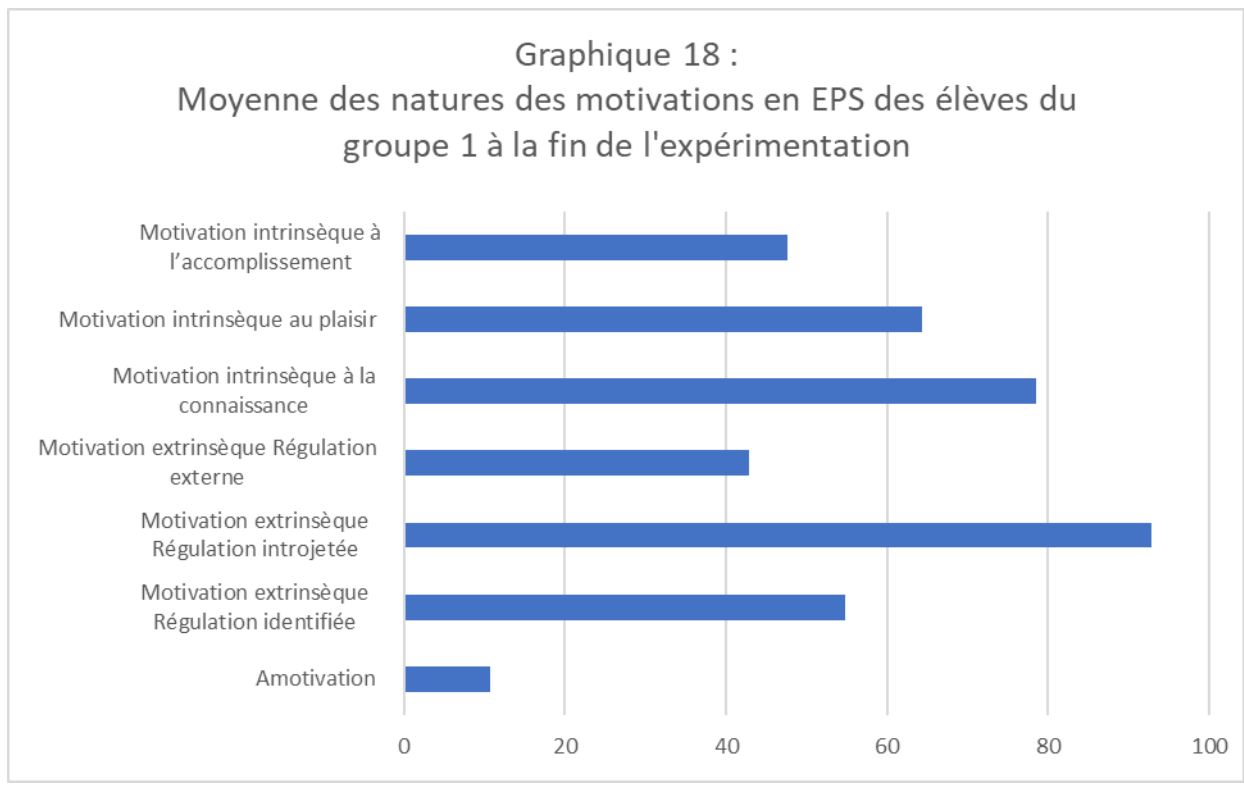


concernant une intégration complète Leur engagement s'est vu se renforcer et s'accroître en intensité lors d'une SA plus ou moins similaire à celle vécue antérieurement mais beaucoup d'entre eux ont du mal à le maintenir orienter vers une finalité précise en adéquation avec leurs significations, préoccupations lors des SA suivantes. Ainsi, certains se désengagent car admettent que l'activité qu'ils sont en train de vivre à un instant (t) ne correspond pas à l'objectif de leçon.

Finalement, les élèves ayant reçus des feedbacks d'ordre interrogatifs s'engagent davantage dans une activité relative à la construction d'une signification vis-à-vis de l'objectif de leçon. Ils mettent donc en place des actions qui rendent compte de cette signification construite en « acte ». Tandis que les élèves ayant reçus des feedbacks de nature directives et explicatives ont tendance à plus construire dès le début de la situation une signification en « action » partielle. Ainsi, ils mettent en place des actions leur permettant de s'engager dans une activité partiellement significative.

#### 5.4.5 Comparaison des résultats sur les motivations des élèves en EPS du groupe 1 avant/après expérimentation





Nous observons qu'avant la mise en place de la démarche expérimentale, la nature des régulations motivationnelles des élèves du groupe 1 sont principalement et majoritairement de trois types : **extrinsèque introjetée, intrinsèque à la connaissance et au plaisir.**

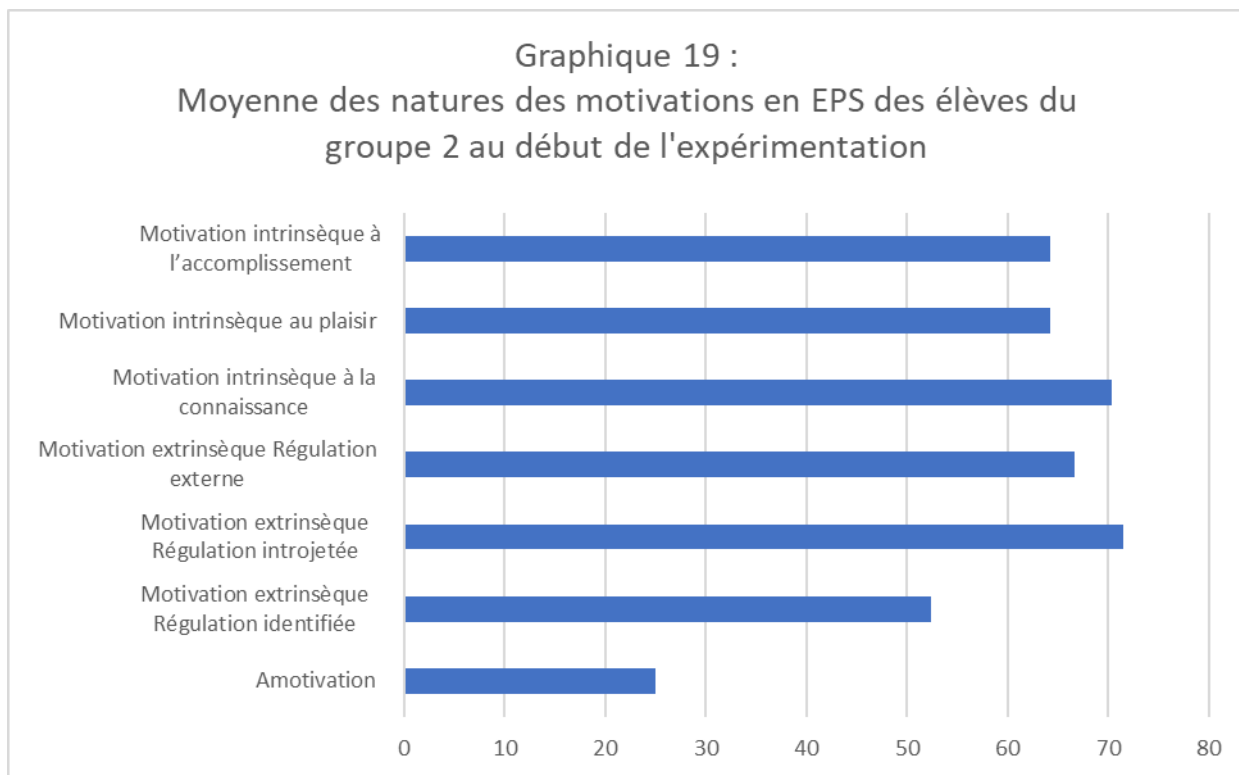
Nous pouvons en déduire que les élèves sont davantage attirés par le plaisir émergent de la réussite personnelle en EPS et par un désir de changement, permis par le cadre différent de la leçon d'EPS, dans laquelle les corps sont en mouvements.

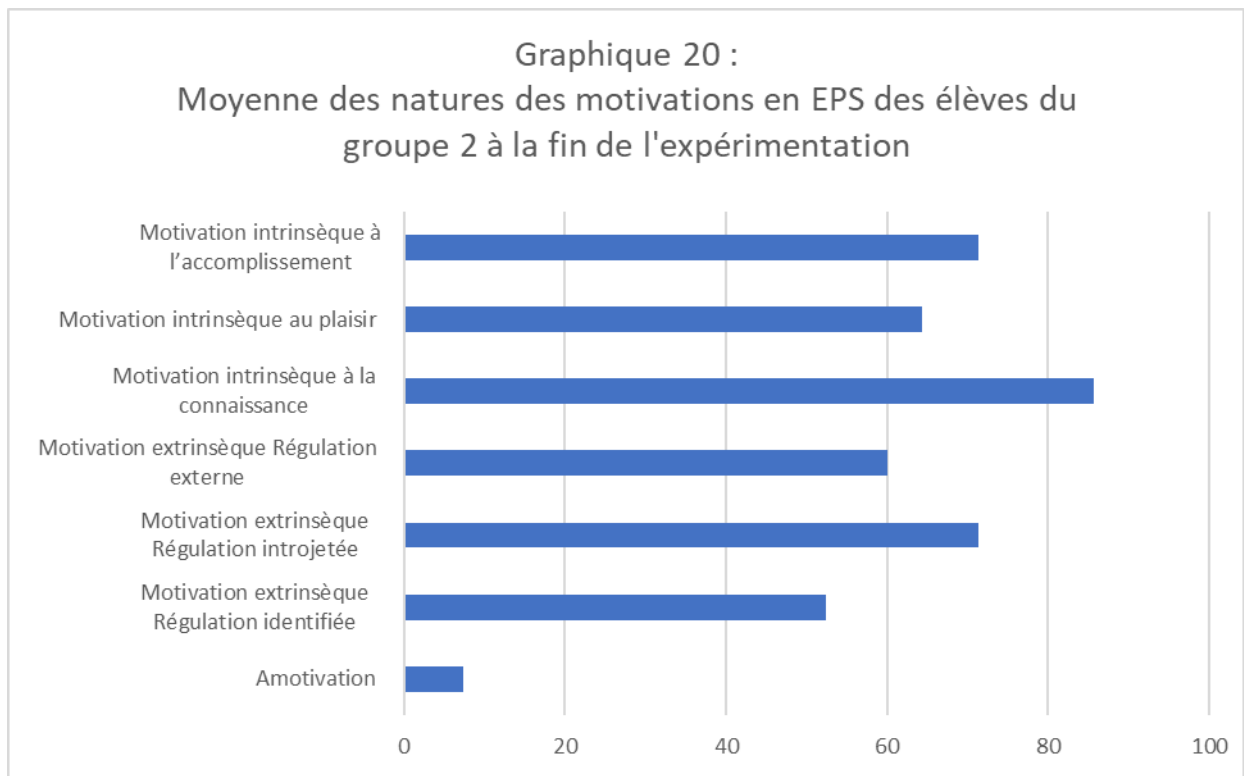
D'autre part, nous pouvons noter que l'amotivation et la motivation à régulation externe sont très minoritaires dans leurs réponses. Cela peut s'expliquer par le contexte d'établissement : assez sportif et du type de population, assez favorisé et pratiquant des activités en dehors de l'École.

Suite à cette expérimentation, nous observons des évolutions dans la nature des régulations des motivations des élèves. En effet, nous pouvons apercevoir une évolution dans les régulations qui sont plus intrinsèques, notamment vis à vis de la motivation introjetée et du plaisir couplée à une baisse de l'amotivation. Tandis que les autres types de motivation semblent stagner.

Paradoxalement, nous constatons une augmentation significative de la régulation externe des élèves. Ceci peut s'expliquer par la nature différente de l'enseignement entre les deux premières leçons et les deux dernières, mettant en exergue la différence entre un enseignement traditionnel et plus innovant (par la démarche de la grande et la petite boucle »). Il est alors probable que la nature de l'enseignement ait pu en satisfaire certains, les motivant davantage vers une motivation de plus en plus intrinsèque.

#### 5.4.6 Comparaison des résultats sur les motivations des élèves en EPS du groupe 2 avant/après expérimentation





Nous observons ici, qu'avant la mise en place de l'expérimentation, les élèves du groupe 2 étaient davantage tournés vers 3 types principales de régulations motivationnelles qui sont : la **motivation intrinsèque à l'accomplissement** et **à la connaissance** ainsi que la **motivation extrinsèque de manière introjetée**.

Nous pouvons en déduire que ces élèves-là, sont davantage motivés par les expériences vécues en EPS et la réussite personnelle. Cependant, nous remarquons quelques élèves amotivé par l'EPS.

A la suite de cette expérimentation, la motivation intrinsèque à l'accomplissement ainsi que la motivation extrinsèque de manière identifiée augmentent chez la plupart des élèves, tandis que la motivation extrinsèque à régulation externe et l'amotivation tendent à diminuer.

### **Comparaison des deux groupes :**

Tout d'abord, nous pouvons constater qu'après avoir vécue l'expérimentation, les élèves des deux groupes, sont majoritairement motivés par une régulation introjetée de la motivation en EPS. C'est-à-dire que ces élèves-là, dans ce contexte d'établissement et de classe donné

s'engagent en EPS principalement via l'aspect différent de l'EPS des autres disciplines, de par son cadre et sa mise en jeu du corps.

Mais, il en ressort que les élèves du groupe 2 ont été plus nombreux à faire évoluer la nature de leur motivation en EPS. En effet, plus d'élève de ce groupe ont diminué leurs amotivations et leurs régulations via des facteurs externes, contrairement au groupe 1, où les régulations externes ont légèrement augmentées.

D'autre part, certains élèves du groupe 1 et 2 ont augmenté leurs motivations extrinsèques introjectées, relevant d'une régulation davantage interne, plus significative chez les élèves du groupe 2.

Enfin, nous pouvons mettre en lumière dans les deux groupes, une augmentation de la motivation de type intrinsèque. Ainsi, les élèves se trouvent davantage motivés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette augmentation peut provenir d'un changement d'enseignant : le fait que nous prenions la place de leur enseignante « habituelle » peut se révéler être une plus-value dans le sens où les élèves s'engagent pour nous « faire plaisir ».

#### 5.5 Synthèse des résultats entre les 2 groupes :

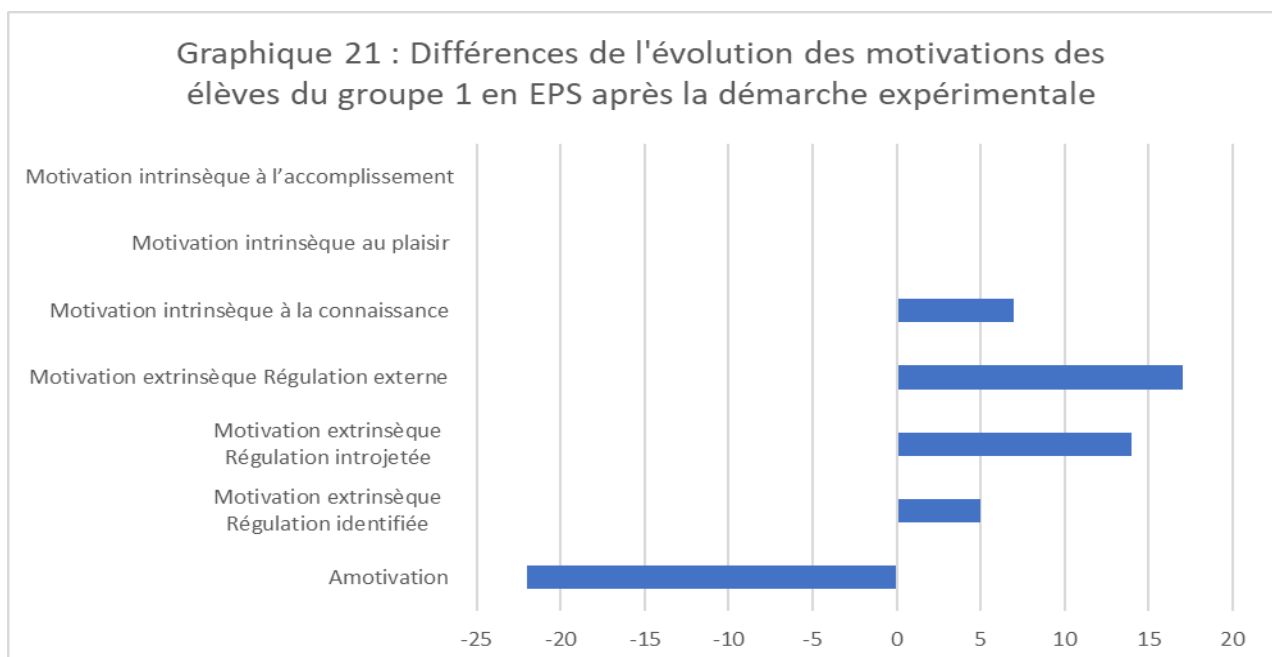
**L'expérience racontable** nous a permis d'observer des différences entre 2 groupes d'élève n'ayant pas reçus les mêmes types de feedbacks, concernant la capacité de ces derniers à retranscrire verbalement les objectifs liés aux différentes leçons, par le biais de 3 questions ouvertes posées en début de situation et en fin de leçon. Les réponses apportées par les élèves font ressortir une tendance globale commune aux 2 groupes : la majorité d'entre eux ne pouvant pas verbaliser l'objectif et donc n'arrivant pas à l'intégrer se retrouvent à le verbaliser et à l'intégrer plus ou moins complètement durant la leçon suivante. Toutefois, une différence majeure apparaît : une grande partie des élèves du groupe 1 ont tendance à progresser vers une intégration partielle de l'objectif, tandis que la majeure partie des élèves du groupe 2 progressent vers une intégration complète. Leurs réponses se rapprochent davantage des réponses attendues par l'enseignant y intégrant les aspects techniques ainsi que l'ensemble des dimensions de l'objectif de leçon.

**L'expérience vécue**, quant à elle, nous a permis de mettre en avant les différences existantes entre les 2 groupes au sujet de leur activité et son déclenchement en acte : autrement dit de leur action et de leur nature, orientation en direction de l'objectif de leçon et persistance

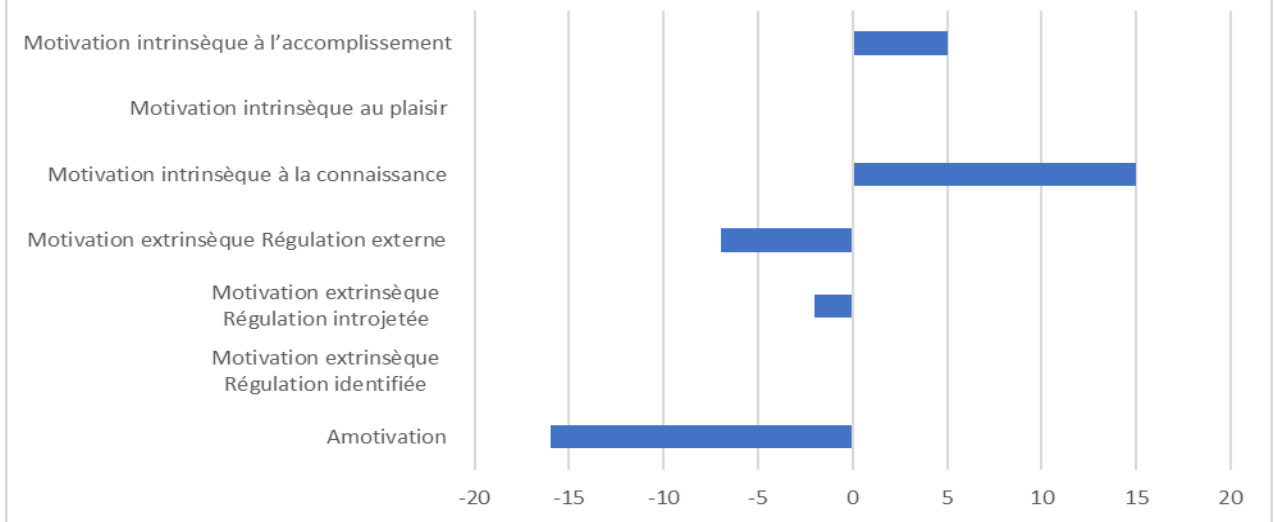
dans le temps. Grace aux données recueillies, nous pouvons admettre une certaine différence entre les 2 groupes se faisant au sein même de leur activité en début et fin de leçon. En effet, les élèves du groupe 2 sont davantage engagés en direction d'une activité plus significative et caractéristique d'une construction de sens envers l'objectif de leçon, que ceux du groupe 1, et de manière plus durable.

Par **la nature des motivations** observées par le biais du questionnaire distribué aux élèves, relatifs aux différents types de motivations, des évolutions au niveau des régulations motivationnelles des élèves vis-à-vis de l'EPS apparaissent de manière générale avant et après la mise en place de notre expérimentation. En effet, nous pouvons observer qu'au fil et à la fin de l'expérimentation, les élèves ayant reçus des feedbacks d'ordre interrogatifs s'orientent davantage vers une régulation motivationnelle de nature intrinsèque propre à eux en fonction de leurs préoccupations, significations et valeurs intrinsèques. Tandis que le groupe 1, en fin de démarche expérimentale, s'engage en majorité vers une régulation extrinsèque de type identifié ou introjecté.

Finalement, nous remarquons une tendance plus marquée chez les élèves du groupe 2, ayant évoluée vers une régulation de leurs motivations de nature intrinsèque en diminuant les régulations extrinsèques.



Graphique 22 : Différences de l'évolution des motivations des élèves du groupe 2 en EPS après la démarche expérimentale



## 6. Discussion

### 6.1 Retour sur la problématique

Tout d'abord, rappelons notre problématique : **Dans quelles mesures, la mise en place d'un contexte situationnel crée par l'enseignant d'EPS permettant aux élèves de visualiser le sens des apprentissages favoriserait-il une régulation motivationnelle plus interne des motivations intrinsèques des élèves tout en permettant de les orienter vers des buts d'apprentissages étant plus significatifs pour eux ?**

L'objectif de ce mémoire était d'observer un possible lien entre la construction de sens par les élèves dans les apprentissages et l'impact sur la motivation des élèves et ses régulations en EPS. Pour cela, nous avons émis une problématique permettant de vérifier si l'installation d'un contexte situationnel permettant aux élèves de visualiser le sens vis à-vis des apprentissages, et un enseignement valorisant les expériences vécues des élèves permettait une régulation plus interne des motivations intrinsèques de ses élèves contribuant ainsi à augmenter leur engagement afin que ces derniers s'engagent davantage grâce à une motivation intrinsèque mais aussi extrinsèque.

Afin de vérifier ce que nous avançons, nous avons émis 3 hypothèses, portant sur 3 variables différentes : les feedbacks, les situations d'enseignements porteuses de sens prenant en compte les caractéristiques, besoins et significations des élèves et la mise en place d'un climat de maîtrise favorisant l'engagement des élèves vers des buts de maîtrise-approche.

Au regard de ces hypothèses, nous avons mis en place 3 expériences. La première reposait sur le questionnement des élèves à partir de questions ouvertes afin de mesurer leur capacité de verbalisation de l'objectif de leçon à différentes temporalités : en début de situation et en fin de leçon. L'analyse de cette « expérience racontable » m'a permis de situer de manière individuelle chaque élève au regard de sa propre compréhension et intégration de l'objectif de la leçon.

La deuxième reposait sur l'analyse de l'activité réelle des élèves à partir d'indicateurs précis, permettant de révéler ou non d'une construction de sens envers les différents objectifs des leçons par la transformation de leur activité et le réinvestissement des apprentissages en fonction de l'objectif, selon un continuum entre le début de la leçon 1 et la fin de la leçon 2.



Enfin, la dernière expérience reposait sur la distribution d'un questionnaire en début et en fin d'expérimentation afin de situer les élèves en fonction de leurs propres représentations de l'EPS. L'objectif était de percevoir une possible évolution des représentations en fonction de mon enseignement basé sur la distinction de feedbacks, de l'orientation des tâches vers des buts de « *maîtrise approche* » et sur le mécanisme de la « double boucle », énoncé par **J. Ubaldi** afin de donner du sens aux apprentissages en EPS.

Le couplage de ces expériences et leurs résultats nous permettent d'éviter l'écueil de penser que ce n'est pas parce qu'un élève se trouve capable de verbaliser l'objectif, qu'il l'a forcément intégré et construit de manière partielle ou complète une signification personnelle dans les apprentissages. Il est alors intéressant de voir si ce que l'élève retransmet se vérifie dans le cadre de son activité.

#### 6.1.1 Validation des hypothèses au regard des résultats

Les résultats obtenus grâce à cette expérimentation, nous permette de valider nos différentes hypothèses de départ. En effet, les élèves ayant reçus des feedbacks d'ordre interrogatifs et ayant vécu une leçon articulant grande boucle et petite boucle, ont plus tendance à transformer leur activité en direction de l'objectif de leçon afin d'en englober tous les aspects et tendent à favoriser une régulation motivationnelle de plus en plus intrinsèque (laissant place à une motivation autodéterminée) que le groupe ayant reçus des feedbacks directifs et explicatifs et ayant vécu une leçon « traditionnelle ».

Il est alors possible d'avancer qu'un lien semble exister entre un enseignement visant à valoriser l'expérience « in situ » des élèves (par la mise en place d'un contexte situationnel favorable aux apprentissages permettant de favoriser la verbalisation, de développer le sentiment de compétence et de l'autonomie en acte), sur la construction de sens par ces derniers et les régulations motivationnelles qu'ils mettent en place.

#### 6.1.2 Liens entre les résultats et le sens des apprentissages et les théories de régulations motivationnelles

Ces résultats semblent coïncider avec les différentes études présentées dans notre état de l'art, qui avancent l'existence d'une relation positive entre la construction de sens, de

signification par les élèves dans la tâche et leur engagement au sein de celle-ci (avec tous ses paramètres : déclenchement, orientation, persistance, intensité).

En effet, par leur théorie de l'autodétermination (TAD), **Edouard Deci et Richard Ryan** en 1985 et 2002, ont mis en évidence l'existence de certains facteurs permettant aux élèves de réguler leurs motivations de manière plus intrinsèque. A partir cette théorie, nous avons vu dans notre étude que, permettre aux élèves de satisfaire leurs sentiments de compétence et d'autonomie (en priorisant la verbalisation de leur activité ou « expérience racontable »), étaient des facteurs leur permettant de réguler leurs motivations de manière plus intrinsèque.

De plus, la théorie relatant du cours d'action : énoncée par **Jacques Saury et al (2013)** démontre que les engagements personnels des élèves dépendent fortement des significations personnelles qu'ils accordent à la tâche, qui peut être orientée vers l'objectif ou bien détournée. A partir de cette étude, nous pouvons en déduire, dans le cadre de notre expérimentation, que le fait de catalyser la construction de sens pour faire émerger artificiellement la construction d'un sens personnel chez les élèves est un vecteur fort, permettant d'engager les élèves dans une activité orientée vers les apprentissages visés.

Finalement, en prenant appui sur les théories du sens et de la motivation relatées dans l'état de l'art pour conduire notre expérimentation, nous avons observé qu'en valorisant le sentiment de compétence et d'autonomie chez les élèves, ces derniers ont eu recours à des régulations de leurs motivations par une intériorisation de leur part des réponses aux questionnaires. Ils ont également construit davantage de sens envers les apprentissages visés, à la fois en ce qui concerne l'intégration et la verbalisation de l'objectif et la nature de leur motivation étant plus intrinsèque et autodéterminée.

### 6.1.3 Retour sur la problématique en lien avec la démarche expérimentale et la construction réelle de sens au regard des régulations motivationnelles chez la majorité des élèves des groupe 1 et 2

Nous pensons avoir répondu et validé en partie notre problématique, étant donné que nous avons constaté un effet positif quant à l'orientation des élèves vers une activité révélatrice d'un sens construit en situation et d'une régulation motivationnelle davantage intrinsèque. Ainsi, les élèves ayant vécu notre expérimentation (élèves qui se sont vu attribués des feedbacks interrogatifs et qui se sont initiés dans des situations visant à valoriser la construction de sens

et de réussite) ont été plus nombreux à construire un sens personnel dans les tâches proposées et à s'orienter vers une motivation autodéterminée, qui dépend de leurs propres significations, préoccupations internes, que les élèves ayant vécu un enseignement plus traditionnel (ayant perçus des feedbacks directifs et n'ayant pas vécu une leçon construite à « la manière d'Ubaldi »).

Toutefois, ces élèves se sont tout de même orientés, bien que de manière plus faible, vers ces deux principes. En effet, ils ont tout de même réussi à construire dans une moindre mesure un sens dans leurs apprentissages et à verbaliser leurs actions : témoin d'une intégration moindre de l'objectif de leçon et d'un réinvestissement partiel dans leur réalisation de leurs actions.

Ainsi, nous pouvons donc penser que, bien que cette construction de sens puisse être catalysée par des leviers dont dispose l'enseignant, la simple mise en place d'une situation d'apprentissage peut être vectrice de sens et favoriser la construction en action de celui-ci dans toutes les disciplines mais surtout en EPS. Cette discipline « à part entière et entièrement à part » (**Alain Hébrard, Cahier Pédagogique n°361, 1998**), peut se révéler, de par son essence, être une source de motivation pour les élèves, les poussant à s'engager plus facilement dans une régulation plus intrinsèque de leur motivation en lien avec le fait de pouvoir bouger, discuter et socialiser avec ses pairs, apprendre d'une manière différente, davantage motrice.

Il est important de souligner que les élèves concernés par l'expérience mise en place, ont vu leurs régulations externes (par le biais de la note finale étant très importante pour eux) diminuées tandis que pour les élèves ayant vécu un enseignement plus « traditionnel », celle-ci a augmentée de manière significative. Nous pouvons en déduire qu'en tant qu'enseignant, par un enseignement priorisant les expériences vécues, nous pouvons indirectement transformer les finalités des élèves liées à leur engagement : d'une recherche de conformisme pour être compétent et avoir une bonne note à une recherche de développement personnel sur des plans différents en fonction de chacun.

## 6.2 Limites perçues

Comme le sens est une notion complexe, il est difficile de savoir avec exactitude et précision si un élève a réussi à construire un sens personnel dans la situation vis-à-vis de l'objectif de leçon. De, cette complexité, nous pouvons en tirer une première limite concernant le choix des indicateurs révélant cette construction du sens. C'est pourquoi, nous avons fait le

choix d'analyser la capacité de verbalisation des élèves de l'objectif de leçon par le biais de questions ouvertes posées en début de situation et en fin de leçon afin de caractériser les niveaux d'intégration de cet objectif (au nombre de 3, correspondant respectivement à une non intégration, intégration partielle et complète).

La deuxième limite que nous pouvons soulevée concerne les réponses au questionnaire distribué au début de la première leçon et en fin de la quatrième. En analysant plus finement chacune des réponses, nous avons trouvé des réponses contradictoires (cf Annexe) comme par exemple une élève répondant qu'elle se trouvait à la fois amotivée et exerçant des régulations extrinsèques et motivée de manière intrinsèque. Ceci peut s'expliquer par le fait que les questions du questionnaire présentaient l'ensemble des régulations motivationnelles où chacune d'elle se trouvait associé à une question. Ainsi, en répondant à chaque question indépendamment des unes des autres, il est possible que l'élève se contredise de manière non voulue. Afin d'éviter ce genre d'écueil, il aurait été intéressant de procéder à des entretiens semis directifs de certains élèves (au nombre de 4-5), leur permettant peut-être de s'exprimer de manière plus concertée sur leur motivation.

La troisième limite que nous pouvons soulever concerne toujours le questionnaire. Comme notre étude a été réalisée auprès d'élèves de 6<sup>ème</sup> (entre 11 et 12 ans), ayant parfois des difficultés dans la compréhension et l'interprétation des mots, nous avons pris le parti de lire à haute voix et devant l'ensemble du groupe classe les questions une à une en tentant de les reformuler avec des mots plus simples afin de réduire au maximum ces incompréhensions. Il n'en reste pas moins que le remplissage de ce questionnaire s'est révélé fastidieux et complexe avec des élèves ne comprenant pas le sens de certains mots ou n'arrivant pas à se projeter sur eux même, laissant place à des réponses « au hasard » ou « hésitantes » avec des croix placées entre 2 cases. Cela peut s'expliquer par la trop grande charge d'information présenté à l'élève par ces 14 questions, engendrant une surcharge cognitive et des réponses « au hasard ». Il aurait pu être intéressant de réduire le nombre de questions en prenant en compte ce public de 6<sup>ème</sup> et en adaptant ainsi le vocabulaire.

Pour finir, la dernière limite que nous avons pu observer réside dans le contexte dans lequel cette expérimentation a pris place. En effet, il est à noter que nous avons dû mener cette expérimentation sur un nombre restreint de leçon, en plein milieu d'une séquence d'apprentissage. Je me suis retrouvé à enseigner le Handball à des élèves de 6<sup>ème</sup>, de leur troisième leçon jusqu'à leur septième sans avoir pu réaliser l'évaluation des compétences. Il aurait été plus intéressant de suivre l'évolution des élèves de chacun des 2 groupes sur

l'ensemble de la séquence jusqu'à l'évaluation afin de percevoir une réelle évolution de l'intégration et de la réalisation des actions des élèves et de percevoir un écart plus ou moins grand entre les 2 groupes. Ainsi, les résultats obtenus sont ancrés dans une temporalité relativement courte (sur 4 leçons) et ne permettent pas de révéler de manière irréfutable le lien entre la construction du sens en action et l'orientation des motivations le plus intrinsèquement possible.

Ainsi, l'expérimentation de trois paramètres en quatre leçons a eu un impact sur la gestion du temps et de la classe. En effet, il m'a été difficile de pouvoir gérer aisément le temps de déroulement de chacune des situations suivant le découpage de la classe en 2 groupes tout en conduisant un enseignement différent. D'autre part, même si ce sont des élèves motivés extrinsèquement ou intrinsèquement, bien souvent, certains se désengagent ou bien adoptent des stratégies d'évitement, de contournement de la tâche et tentent parfois de prendre le leadership du climat de classe. Il faut ainsi, les encourager davantage à se réengager, voire à les réprimander pour toujours maintenir un climat motivationnel de maîtrise dans lequel les apprentissages sont favorables. Ce qui est assez complexe lorsque 2 groupes sont en activité et qu'il faut réguler chacun d'entre eux de manière différente.

### 6.3 Perspectives envisagées

Ce mémoire m'a également permis de me questionner à propos des plus-values et des perspectives relatives à mon enseignement future. En premier lieu, cette démarche expérimentale m'a permis de faire face à un problème auquel j'ai été confronté dans mes stages vécus antérieurement, concernant le manque de motivation voire l'amotivation complète de la jeunesse d'aujourd'hui. En effet, j'ai enseigné à des élèves qui ne voulaient pas pratiquer ou qui sans cesse remettaient en question l'utilité des actions qu'ils entreprenaient. Ainsi, le couplage entre les apports théoriques et la pratique de terrain m'ont permis de percevoir qu'en chaque situation, même dénuée de sens, il existe un moyen efficace et ancré dans la pratique professionnelle des enseignants qui permet d'orienter cette tâche de manière plus significative pour les élèves en adéquation avec leurs valeurs, pensées, significations, préoccupations. Ces sont donc les « gestes de métiers » ou les « gestes professionnels » qui permettent d'orienter une quelconque situation vers des significations plus proche de celles des élèves afin de les engager davantage. Cependant, l'orientation vers telle ou telle signification va dépendre du type

d'élève et de leurs caractéristiques. Afin de leur proposer des tâches significatives, il faut s'assurer d'avoir une bonne connaissance d'eux, et de leurs caractéristiques.

En second lieu, ce mémoire m'a permis d'approfondir la notion complexe qu'est la motivation : concept que j'appréhendais à utiliser au regard de sa complexité en lien avec les multiples facettes relatives à différentes théories et à sa constante évolution. Mes recherches sur ce sujet m'ont ainsi permises de m'écarter de la définition utilisée dans le langage courant qui selon **Jacques Nimier** (Psychologue et ex professeur de mathématiques dans le secondaire, **2006**) dans laquelle la motivation est un « *mot bouche trous, un mot magique employé lorsque nous ne savons plus quoi dire, quand le problème nous échappe, qu'un élève ne travaille pas* ». Ce concept mérite d'être traité de manière profonde afin d'en percevoir les différents liens avec plusieurs notions comme le sens, l'engagement, les émotions, l'autonomie, la compétence, l'estime de soi, la réussite... Ainsi, dans une perspective de répondre aux finalités de l'EPS par la formation d'un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué et de faire réussir le plus grand nombre, il est fondamental de s'intéresser à l'engagement (étant la toile de fond de la motivation) et donc au « pour quoi les élèves s'engagent ou ne s'engagent pas en EPS ». Afin d'engager et de faire réussir le plus grand nombre d'élève, la tâche proposée doit être significative pour eux et être au plus proche de leurs besoins, valeurs, significations (étant propre à chacun).

En dernier lieu, grâce à mes lectures scientifiques et professionnelles, le concept de sens devient un réel enjeu en EPS qu'il faut réussir à entretenir de manière constante. C'est à travers les gestes professionnels de l'enseignant, de son expérience et son expertise qu'il va orienter la motivation des élèves en direction des objectifs sous tendus par la tâche qu'il planifie et met en œuvre. Ainsi il ne suffit pas de rendre les situations plus ludiques afin qu'elles soient plus attractives ou bien attribuer des récompenses aux élèves ayant réalisé la meilleure performance (concept de motivation extrinsèque peu bénéfique dans un vison étendu à l'EPS). Mais, permettre aux élèves de s'engager dans une tâche donnée étant significative et porteuse de sens, favoriserait leur engagement à verbaliser leurs actions afin de tendre vers une expérience vécue valorisante pour eux et dans laquelle ils se sentent compétent à leur niveau. De part cette expérience, des transformations effectives apparaîtront, potentiellement catalysatrice de la construction d'un sens personnel en « acte ».

Cette étude expérimentale que nous avons menée représente une première avancée dans l'analyse des liens existants entre la construction de sens dans les apprentissages et les régulations des motivations des élèves en EPS. Avec un plus grand nombre de leçon et donc

avec plus de temps pour expérimenter, nous aurions pu tester d'autres variables peut être plus significatives que ces 2 indicateurs.

Nous aurions pu par exemple nous centrer davantage sur une régulation motivationnelle de type intrinsèque jouant un rôle dans la réussite des élèves. En effet l'objectif aurait été de mesurer le potentiel impact de cette motivation autodéterminée sur la réussite des élèves dans l'APSA handball mais aussi dans d'autres APSA, toujours avec le même niveau de classe afin de percevoir une transférabilité dans cette régulation motivationnelle.

Ou bien, nous aurions pu nous focaliser sur la capacité des élèves à utiliser un certain degré de recul réflexif en situation sur eux même et sur leurs propres ressources/limites afin de percevoir la construction de sens dans les apprentissages. Pour cela nous aurions mettre en place un enseignement valorisant une meilleure connaissance de soi par le biais d'une analyse réflexive de leur pratique afin d'orienter les élèves vers des buts de maitrises de type individualisés.

Au-delà du sens, il faut leur offrir la possibilité d'une réussite régulière dans les apprentissages, condition nécessaire pour trouver ou retrouver le plaisir et l'envie d'apprendre.

## **7. Conclusion**

A partir de l'observation et de l'analyse du sens des situations et des facteurs déterminants la nature, le déclenchement, la direction et l'intensité de l'engagement des élèves en EPS, notre démarche expérimentale s'est attachée à étudier les concepts clés du sens des apprentissages et de la motivation en EPS permettant d'expliquer le « pour quoi » du comportement humain. Suite au couplage entre théories et pratique, nous pouvons admettre un lien existant entre le sens construit par les élèves en situation et la motivation. En effet, la construction de sens en action détermine le degré d'investissement, d'engagement des élèves dans les apprentissages.

Afin de vérifier ce lien étroit, nous avons tenté de mettre en place une expérimentation impliquant le test de 2 variables sur une classe de 6<sup>ème</sup> dans l'APSA Handball.

Nous avons émis l'hypothèse qu'en favorisant un contexte situationnel favorable aux apprentissages, partant de l'expérience réellement vécue par les élèves par l'instauration d'un climat de classe de maîtrise et en jouant sur différents inducteurs favorisant le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence, les élèves construiraient davantage de sens en action dans les diverses situations proposées, engendrant une motivation plus intrinsèque de leur part.

Afin de mesurer le potentiel impact de la construction du sens sur les régulations des motivations des élèves, nous avons séparé la classe en 2 groupes distincts en répartissant dans un premier temps, la moitié des élèves pratiquants du Football en club dans un groupe et l'autre moitié dans l'autre groupe puis de manière aléatoire, n'ayant pas vécus les leçons de la même manière. En effet, 1 groupe a bénéficié de rétroactions directives et a vécu un enseignement plus traditionnel de type échauffement, SA 1, SA 2, matchs, tandis que l'autre, a bénéficié de feedbacks interrogatifs et d'un enseignement articulant la grande et la petite boucle selon **Jean Luc Ubaldi**.

Nous nous sommes tout d'abord attachés à observer si un enseignement qui priorise l'expérience vécue et la verbalisation des élèves de leurs actions pouvait catalyser le sens construit en action envers les apprentissages. Afin de vérifier l'intégration de l'objectif de leçon par les élèves, nous avons comparé la capacité des élèves des 2 groupes à verbaliser l'objectif ce même objectif et à mettre en place des actions concrètes, révélatrices de la construction de sens chez eux. Un questionnaire associé à la motivation, leur a ensuite été présenté en début et en fin de notre intervention, afin de déterminer la nature de leur régulations motivationnelle.



Les résultats que nous avons obtenus révèlent qu'en favorisant la verbalisation de l'activité des élèves, leur permettant de se sentir compétent à leur niveau et donc de pouvoir réussir, permettait une construction plus significative de sens dans leur apprentissage, favorisant elle-même une motivation plus intrinsèque. Cependant, ce lien étroit n'est pas observé de manière systématique car nous observons malgré tous nos efforts, des élèves qui n'ont pas construit de sens car n'ayant pas intégré l'objectif (lié à une absence de verbalisation) et des actions n'étant pas en adéquation avec celui-ci, et ce, dans les 2 groupes. Anis, un travail reste donc nécessaire pour l'enseignant, ayant un rôle majeur à jouer pour catalyser la construction de sens dans les apprentissages et l'adapter aux valeurs, significations et préoccupations internes des élèves en vue de tendre vers des régulations intrinsèques propres à chacun.

## 8. Présentation des différents Annexes dans l'ordre chronologique de leur utilisation

### Annexe 1 : Leçon 1 du groupe 1 et 2

**LEÇON 1 :**

**CLASSE : 6<sup>ème</sup>**

**APSA : HAND**

**Objectif : Progresser vers la cible et se mettre en situation favorable pour tirer**

**Durée : 2h**

#### **Lien AFC :**

**Avec AFC1 :** S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque en :

- Augmentant le nombre de gestes décisifs d'attaque et de marque
- Donnant un certain nombre de gestes et d'habiletés pour construire le point, l'avantage et tirer, frapper, attaquer, de manière décisive
- Se rendant utile aux autres en apportant du soutien au PDB
- Se rendant disponible pour recevoir la balle
- Evitant de gêner le PDB dans sa progression vers le but
- Respectant un code langagier adapté qui facilite la communication dans le jeu

**Avec AFC 2 :** Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu en :

- Passant d'un engagement discontinu à un engagement continu
- Combinant des actions en continuité sur la durée du temps de jeu

**Avec AFC 3 :** Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre

- Respecter les règles et règlement
- Respecter les décisions de l'arbitre
- Respecter les niveaux de prestation de ses partenaires et accepter les erreurs
- Mettre ses potentialités au service du collectif
- Coordonner ses actions à celles d'un partenaire pour atteindre un but commun et partagé
- Appliquer et faire appliquer les règles qui cadrent la nature de l'opposition.

**Avec AFC 4 :** Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur, organisateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe

**Avec AFC 5 :** accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter

- Accepter, assumer la défaite et chercher à analyser les causes
- Conserver une attitude humble lors de la victoire

#### **Echauffement spécifique : 10'**

But « Touch down » : déposer le ballon derrière la ligne d'en but adverse. Les élèves ont le droit de courir avec le ballon mais lorsqu'ils sont touchés à 2 mains par devant par un joueur de l'équipe adverse (et non par un joueur derrière), ils doivent s'arrêter et ont la possibilité de faire 3 pas pour passer le ballon. Si le joueur garde le ballon plus de 3s ou fait plus de 3 pas, la balle est rendue à l'équipe adverse.

**Complexifications possibles :** Imposer au moins 10 passes avant d'aller aplatir le ballon / Pas de passes en arrière possible / Pour valider 1 point, tous les élèves de l'équipe doivent avoir dépasser le milieu de terrain

SA 1 : La course aux ballons	Objectif : Progresser vers l'avant, reconnaître une situation favorable pour tirer	Durée : 30
<p><b>Dispositif matériel / humain</b></p> <p>Binôme affinitaire</p>	<p><b>But :</b> Progresser collectivement en direction du but avec une volonté d'aller marquer</p> <p><b>Consignes :</b> Par 2</p> <p>Moitié des binômes dans un coin de corner, l'autre dans l'autre coin espacés de 3-4m</p> <p>L'élève le plus proche de la cage possède 1 ballon : c'est lui qui initiera la 1<sup>ère</sup> passe en direction de son partenaire. Les élèves ne doivent pas marcher mais trotter et se faire des passes pour arriver devant la cage. C'est alors à l'élève le plus proche de la cible de tirer mais ne doit pas rentrer dans la zone des 6m</p> <p>Si l'un des def interceptent la balle : lorsqu'il y en a 1 : celui qui a fait une mauvaise passe ou a mal intercepté ou si défenseur touche le ballon, celui qui a commis la faute va en def / lorsqu'il y en a 2 : si l'1 des 2 touche la balle, le binôme va en défense</p> <p>Pas de gardien</p> <p>Pas le droit au dribble, pas le doit de marcher et de marcher avec le ballon</p> <p>Une fois que le groupe est passé, il vient se positionner au corner opposé (où sont les joueurs de l'autre groupe)</p> <p><i>Aller voir le groupe 1 pour leur donner des feedbacks info : se placer face à la cage avec les bras orientés vers mon partenaire pour recevoir le ballon en étant « dangereux » / Être à environ 3m de mon partenaire mais avec uniquement les bras orientés vers lui avec des pieds en direction de la cage ; celui qui reçoit la balle doit se trouver devant son partenaire pour la faire progresser / le moins excentré de la cage tir</i></p> <p><i>Aller voir le groupe 2 pour leur donner des feedbacks interro : Où se placer pour recevoir le ballon en étant « dangereux » ? Comment se positionner par rapport à son partenaire ? / D'où initier un tir pour qu'il soit en position favorable ?</i></p> <p><b>Critères de réussite :</b></p> <p><u>Pour les attaquants :</u> le plus proche de la cage tir</p> <p><u>Pour les défenseurs :</u> toucher la balle</p>	
<p><b>REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT</b></p>	<p><b>REPÈRES POUR L'ÉLÈVE</b></p>	
<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p>Dissociation segmentaire : mains orientées vers partenaire mais buste et pieds en direction de la cible</p> <p>Ne pas rester sur la même ligne que son partenaire : être plus avancé ou reculé par rapport à lui</p> <p>Se préparer à recevoir la balle : mains ouvertes avec paumes des mains qui se regardent, devant la tête</p>	

<p><b>Comportements observés :</b></p>	<p><b>Evolutions :</b></p> <p><b>Simplification :</b> possibilité de tirer en ayant 1 pied dans la zone</p> <p><b>Complexifications :</b> Rajout d'1 défenseur dans une zone délimitée (milieu de terrain) de chaque côté devant intercepter la balle en ne sortant pas de sa zone en coupant les lignes de passes (mobilisation active des bras et du corps) ce qui induit la possibilité d'un dribble par joueur pour passer le défenseur mais 1 seul sur la séquence. Une fois passé, le joueur qui possède le ballon part en dribble et tire pour aller marquer</p> <p><i>Apport de feedbacks info au groupe 1 : Se placer 1 en appui et 1 en soutien / Utiliser le dribble lorsqu'il n'y a personne devant moi : le défenseur essaye de couper la ligne de passe</i></p> <p><i>Apport de feedbacks interro au groupe 2 : Comment se placer pour être efficace et passer le défenseur ? / Quand utiliser le dribble ?</i></p> <p>Rajout d'un autre défenseur : lui et l'autre peuvent se déplacer pour intercepter la balle ⇒ pas de limitation de dribble pour les attaquants</p> <p><i>Apport de feedbacks info au groupe 1 : Se placer 1 en appui et 1 en soutien / Utiliser le dribble lorsqu'il n'y a personne devant moi : le défenseur essaye de couper la ligne de passe / Privilégier des passes simples et courtes arrivant dans les mains / rester proche de son partenaire pour lui offrir des solutions</i></p> <p><i>Apport de feedbacks interro au groupe 2 : Comment se placer pour être efficace et passer le défenseur ? / Quand utiliser le dribble ? Est-il judicieux de faire des passes en cloche ? Est-il intéressant de courir devant ?</i></p>	
<p><b>SA 2 : Match à thème</b></p>	<p><b>Objectif : Organiser la montée de balle en passant par un relais</b></p>	<p><b>Durée : 30'</b></p>
<p>Dispositif matériel / humain</p> <p>Division de la classe en 2 suivant le mémoire</p> <p>3 équipes par terrain : 2 qui s'opposent et 1 qui observe</p> <p>Parmi l'équipe qui observe : 2 arbitre pour compter les points et siffler les fautes + 2 observateurs qui notent le nombre de 1 point et de 3 points (1 sur chaque équipe).</p>	<p><b>But :</b> Gagner le match</p> <p><b>Consignes : Match 4 vs 4 de 7'</b></p> <p>Pas de contact, pas de marché</p> <p>Remise en jeu par le gardien</p> <p>Présence d'un « joueur relais qui est aussi « joker » placé » dans une zone centrale interdite pour les autres joueurs (interdiction de passage et de campement) qui dispose de 3s pour faire sa passe. Il est avec l'équipe qui a le ballon</p> <p>Passe en cloche, au joueur relais, interdite</p> <p>Rotation du « joueur relais » toutes les 3'50''</p> <p><i>Pour le groupe 1 : donner des infos au regard de ce que je vois sous forme d'arrêt flash / les élèves enchainent les séquences de match</i></p> <p><i>Pour le groupe 2 : mise en place d'1 temps mort de 1'30 par équipe (mis en application quand elle le souhaite pour se réguler, échanger, communiquer). Pendant ce temps je vais les voir pour les interroger</i></p>	

	<p><b>Critères de réussite :</b></p> <p>Réussir à trouver le plus de fois le joueur relais = + 3 points si un point est marqué en passant par lui sinon 1 point</p>
<b>REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT</b>	<b>REPÈRES POUR L'ÉLÈVE</b>
<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p>Se placer à distance du PDB pour lui donner des solutions (en appui ou en soutien)</p> <p>Privilégier des passes courtes (en non en cloche)</p> <p>Percevoir la position du joueur relais pour le trouver</p>
<p><b>Comportements observés :</b></p>	<p><b>Evolutions :</b></p> <p>Le joueur relais peut sortir dès qu'il a la balle et est avec l'équipe qui possède la balle. Lorsque la balle est perdue, est obligé de revenir dans sa zone</p>

### **Annexe 2 : Leçon 2 des groupes 1 et 2**

<b>LEÇON 2 :</b>	<b>CLASSE : 6<sup>ème</sup></b>	<b>APSA : HAND</b>
<p><b>Objectif : Percevoir et traiter rapidement des informations pertinentes dans l'environnement pour décider rapidement et initier une attaque (MDB rapide) ou une défense /S'écarter pour donner solutions de passes au PDB</b></p>		<b>Durée : 1h50</b>
<p><b><u>Lien AFC :</u></b></p> <p><b><u>Avec AFC1 :</u></b> S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmentant le nombre de gestes décisifs d'attaque et de marque</li> <li>- Donnant un certain nombre de gestes et d'habiletés pour construire le point, l'avantage et tirer, frapper, attaquer, de manière décisive</li> <li>- Se rendant utile aux autres en apportant du soutien au PDB</li> <li>- Se rendant disponible pour recevoir la balle</li> <li>- Evitant de gêner le PDB dans sa progression vers le but</li> <li>- Respectant un code langagier adapté qui facilite la communication dans le jeu</li> </ul> <p><b><u>Avec AFC 2 :</u></b> Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passant d'un engagement discontinu à un engagement continu</li> <li>- Combinant des actions en continuité sur la durée du temps de jeu</li> </ul> <p><b><u>Avec AFC 3 :</u></b> Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre</p>		

- Respecter les règles et règlement
- Respecter les décisions de l'arbitre
- Respecter les niveaux de prestation de ses partenaires et accepter les erreurs
- Mettre ses potentialités au service du collectif
- Coordonner ses actions à celles d'un partenaire pour atteindre un but commun et partagé
- Appliquer et faire appliquer les règles qui cadrent la nature de l'opposition.

**Avec AFC 4 :** Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur, organisateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe

**Avec AFC 5 :** accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter

- Accepter, assumer la défaite et chercher à analyser les causes
- Conserver une attitude humble lors de la victoire

### Echauffement spécifique : 15'

« Poules/Renards/Vipères » sur 2 terrains ext suivant les 2 groupes mis en place précédemment ou sur tout terrain en int : 3 camps (renard/poules/vipères) où les élèves démarrent dans leurs zones matérialisées par des plots. Les poules mangent (touchent) les vipères. Les vipères piquent (touchent) les renards. Les renards mangent (touchent) les poules.

Lorsqu'un joueur est touché de face à 2 mains, il va en prison dans le camp adverse de celui qui l'a touché et doit avoir 1 pied dans le camp et 1 pied à l'extérieur. Les 2 joueurs doivent alors se tenir entre les bras et doivent marcher (et non courir) jusqu'au camp de prisonnier. Le prisonnier n'a pas le droit de se débattre ou de partir en courant.

Lorsque plusieurs joueurs sont touchés, ils ont la possibilité de faire la chaîne en se tenant par les mains pour une délivrance globale et plus rapide. En effet, si un de leur partenaire touche celui qui se trouve en bout de chaîne, toute la chaîne se trouve délivrée.

Pas le droit de rester plus de 10s dans son propre camp : doit obligatoirement sortir sinon il doit se laisser prendre par sa proie

L'équipe gagnante est celle qui possède le plus de prisonnier à la fin de la partie

<b>SA 1 :</b>	<b>Objectif : Progresser vers l'avant en prenant en compte mes partenaires et mes adversaires</b>	<b>Durée : 30'</b>
<p><b>Dispositif matériel / humain</b></p> <p>Différencier 2 groupes</p> <p>Laisser les élèves se mettre par 3 de manière affinitaire</p> <p>Sur 2 terrains ext ou sur 1 terrain int coupé en 2 dans le sens de la longueur</p> <p>7 groupes de 3 + 4 défenseurs : 4 groupes de 3 d'un côté du terrain et 3 autres de l'autre qui marquent dans le sens opposé</p> <p>Auto-arbitrage</p>	<p><b>But :</b> Progresser collectivement en direction du but avec une volonté d'aller marquer</p> <p><b>Consignes : 3 vs 2 « stop zone »</b></p> <p>Pas de tirs</p> <p>Pas de dribble</p> <p>2 défenseurs qui sont sur le côté au niveau des 2 plots (situés à 1 et 3m derrière la ligne médiane) et qui rentrent à un signal : lorsqu'un des attaquants se trouvant de part et d'autre de celui du milieu a reçu la balle</p> <p>Rotation des défenseurs une fois que chaque groupe de 3 soit passé 3 fois</p> <p><u>Respect des règles d'or :</u></p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le marcher : aucun déplacement pour le porteur de balle</li> <li>- Le dribble : interdit</li> <li>- La faute de pied : balle qui touche en dessous du genou</li> <li>- La remise en jeu à l'endroit de la faute</li> <li>- Le Contact : interdit et sanctionné. Remise en jeu à l'endroit de la faute. Respect de l'invulnérabilité du PDB</li> </ul> <p><i>Aller voir le groupe 1 pour leur donner des feedbacks info : se placer face à la cage avec les bras orientés vers mon partenaire pour recevoir le ballon en étant « dangereux » / Être à environ 3m de mon partenaire mais avec uniquement les bras orientés vers lui avec des pieds en direction de la cage ; celui qui reçoit la balle doit se trouver devant son partenaire pour la faire progresser / le moins excentré de la cage tir</i></p> <p><i>Aller voir le groupe 2 pour leur donner des feedbacks interro : Où se placer pour recevoir le ballon en étant « dangereux » ? Comment se positionner par rapport à son partenaire ? / D'où initier un tir pour qu'il soit en position favorable ?</i></p> <p><b>Critères de réussite :</b></p> <p><u>Pour les attaquants :</u> réussir à atteindre la zone de marque 2 fois sur 3 passages</p> <p><u>Pour les défenseurs :</u> réussir à toucher la balle au moins 1 fois sur les 3 ou 4 passages des groupes</p>
<b>REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT</b>	<b>REPÈRES POUR L'ÉLÈVE</b>
<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p>Ne pas rester sur la même ligne que son partenaire : être plus avancé ou reculé par rapport à lui</p> <p><u>Pour le NPDB :</u></p> <p>Se préparer à recevoir la balle : mains ouvertes avec paumes des mains qui se regardent, devant la tête</p> <p>Dissociation segmentaire : mains orientées vers partenaire mais buste et pieds en direction de la cible</p> <p><u>Pour le PDB :</u></p> <p>Doit avoir une posture équilibrée, tête haute, bras armé : c'est le signal pour que l'adversaire se mette à distance de lui (environ une longueur de bras)</p> <p>Ne doit pas se précipiter à tout prix vers l'avant mais recevoir la balle, regarder autour de soi et ensuite décider d'avancer ou de passer</p> <p><u>Pour les défenseurs :</u></p> <p>Mobilisation active des bras et des jambes</p> <p>Comme sont en infériorité : un plutôt devant et un autre plutôt derrière</p>

<p><b>Comportements observés :</b></p>	<p><b>Evolutions :</b></p> <p><b>Complexifications :</b></p> <p>Les défenseurs démarrent une fois que le ballon a franchi la ligne médiane (vont être en poursuite) et peuvent défendre sur tout le terrain sauf dans les 9m</p> <p>1 défenseur part lorsqu'un des attaquants sur le coté l'ai reçu et l'autre part lorsqu'il a franchi la ligne médiane (1 sera en poursuite/repli et l'autre doit se placer dans l'urgence)</p> <p>Finir sur un « 3 vs 3 stop zone »</p> <p><i>Apport de feedbacks info au groupe 1 : Se placer 1 en appui et 1 en soutien / Utiliser le dribble lorsqu'il n'y a personne devant moi : le défenseur essaye de couper la ligne de passe Se placer 1 en appui et 1 en soutien / Privilégier des passes simples et courtes arrivant dans les mains / rester proche de son partenaire pour lui offrir des solutions</i></p> <p><i>Apport de feedbacks interro au groupe 2 : Comment se placer pour être efficace et passer le défenseur ? / Quand utiliser le dribble ? / Est-il judicieux de faire des passes en cloche ? Est-il intéressant de courir devant ?</i></p>	
<p><b>SA 2 : Match à thème</b></p>	<p><b>Objectif : S'écarter, prendre de l'information sur mes adversaires, partenaires pour décider rapidement et initier une attaque ou une défense</b></p>	<p><b>Durée : 40'</b></p>
<p>Dispositif matériel / humain</p> <p>Division de la classe en 2 suivant le mémoire</p> <p>2 équipes qui s'opposent / 1 qui observe / 1 qui arbitre (2 arbitres de terrains avec poire et 2 de touches sans poires)</p>	<p><b>But :</b> Gagner le match</p> <p><b>Consignes : Match 4 vs 4 de 5'</b></p> <p>Pas de contact, pas de marché,</p> <p>Remise en jeu par le gardien</p> <p>Le jeu commence par une passe à 5. La 1<sup>ère</sup> équipe arrivée à 5 a le droit de marquer dans la cage qu'elle veut. Nécessite une réorganisation de l'autre équipe en défense.</p>	
<p><b>REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT</b></p>	<p><b>REPÈRES POUR L'ÉLÈVE</b></p>	
<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p><u>Pour le PDB :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si l'espace est libre : j'avance en dribble</li> <li>- Si l'espace est libre, et que je suis prêt du but : je tire</li> <li>- Si l'espace est fermé je passe le ballon</li> </ul> <p><u>Pour le NPDB :</u></p>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sortir de l'alignement avec le défenseur</li> <li>- Se placer dans un espace libre</li> <li>- Se rendre disponible pour le prochain PDB</li> </ul>
<b>Comportements observés :</b>	<b>Evolutions :</b>

### **Annexe 3 : Leçon 3 pour les groupes 1 et 2**

<b>LEÇON 3 :</b>	<b>CLASSE : 6<sup>ème</sup></b>	<b>APSA : HAND</b>
------------------	---------------------------------	--------------------

<b>Objectif : Construire un jeu rapide en MDB pour se projeter rapidement de manière collective vers l'avant</b>	<b>Durée : 1h50</b>
--	---------------------

**Lien AFC :**

**Avec AFC1 :** S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque en :

- Augmentant le nombre de gestes décisifs d'attaque et de marque
- Donnant un certain nombre de gestes et d'habiletés pour construire le point, l'avantage et tirer, frapper, attaquer, de manière décisive
- Se rendant utile aux autres en apportant du soutien au PDB
- Se rendant disponible pour recevoir la balle
- Evitant de gêner le PDB dans sa progression vers le but
- Respectant un code langagier adapté qui facilite la communication dans le jeu

**Avec AFC 2 :** Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu en :

- Passant d'un engagement discontinu à un engagement continu
- Combinant des actions en continuité sur la durée du temps de jeu

**Avec AFC 3 :** Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre

- Respecter les règles et règlement
- Respecter les décisions de l'arbitre
- Respecter les niveaux de prestation de ses partenaires et accepter les erreurs
- Mettre ses potentialités au service du collectif
- Coordonner ses actions à celles d'un partenaire pour atteindre un but commun et partagé
- Appliquer et faire appliquer les règles qui cadrent la nature de l'opposition.

**Avec AFC 4 :** Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur, organisateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe

**Avec AFC 5 :** accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter

- Accepter, assumer la défaite et chercher à analyser les causes
- Conserver une attitude humble lors de la victoire

### Echauffement spécifique : 20'

Découper le terrain en 4 dans le sens de la largeur si terrain int/ si terrains ext découper les 2 terrains en largeur : passe à 5 sous forme de montante/descendante (les perdants descendent et les gagnants montent). L'équipe qui réussit à faire 5 passes d'affilé sans que le ballon tombe par terre ou soit récupéré par l'équipe adverse peut choisir d'aller marquer dans telle ou telle camp (derrière la ligne qu'ils veulent) mais en moins de 10s.

- 1 point si 5 passes d'affilé
- 1 point si but en -10s

Laisser jouer les élèves et ensuite leur apporter du contenu : comment marque-t-on rapidement ? Par une passe en cloche en direction d'un joueur devant, soit par 3 passes max vers l'avant sur le côté ou dans l'axe (MDB rapide)

Matches de 2' : au bout de ce temps, l'équipe qui a le plus de point monte et l'autre descend

Interdiction de dribbler, de marcher avec le ballon

### Complexifications :

- Attendre 2 matchs avant de rajouter la règle : interdiction de redonner à celui qui vient de me faire la passe
- Attendre 2 matchs et rajouter la règle : l'équipe qui possède le plus de point doit désigner un joueur « joker » qui enlève sa chasuble et qui joue avec l'équipe qui a le ballon : surnombre pour l'équipe la plus en difficulté : 5 vs 3

<p><b>SA 1 :</b></p>	<p><b>Objectif : S'écarter et faire progresser la balle collectivement vers le but tout en prenant des informations sur l'environnement en vue de reconnaître une situation favorable de progression et de tir</b></p>	<p><b>Durée : 30'</b></p>
<p><b>Dispositif matériel / humain</b></p> <p>Par groupe de 4 : les mêmes qu'à l'échauffement et que les séances précédentes :</p> <p>4 attaquants / 4 défenseurs placés au niveau des zones sur le terrain + 1 Gardien gêneur placé derrière la ligne des 6m + 1 vrai Gardien de but</p> <p>3 zones que doivent atteindre les attaquants de 3 m de large sur toute la largeur du terrain avec 3 zones à éviter de 3m de long à l'intérieur des zones (1 sur chacune des zones)</p> <p>Les zones que doivent atteindre les attaquants sont placés de la manière suivante : 1 au milieu du 1<sup>er</sup> ½ terrain, 1 autre entre la ligne médiane et 1 dernière au milieu du 2<sup>ème</sup> ½ terrain et les zones</p>	<p><b>But :</b> Franchir des zones en évitant certaines zones obligeant les attaquants à s'organiser et se réorganiser de manière constante pour progresser vers l'avant et éviter les défenseurs</p> <p><b>Consignes :</b> Départ par vague de 4 lignes des 6m</p> <p>Les attaquants doivent franchir le plus de zones possibles. Chaque zone franchie par l'attaque lui apporte 1 point et + 1 si tentative de tir + 1 si tir marqué</p> <p>La situation se termine par un tir au but si la balle n'est pas perdue avant (faute de maniement ou balle récupérée par la défense)</p> <p>Les défenseurs doivent faire perdre le ballon, retarder au maximum les attaquants et éviter que ces derniers franchissent la zone. Ils peuvent se déplacer sur toute la largeur de leur zone mais ne peuvent pas sortir de celles-ci. S'ils touchent la balle : l'attaque s'arrête et ils marquent 1 point si récupération dans la zone 3, 2 points dans la zone 2 et 3 points dans la zone 1</p> <p><i>Aller voir le groupe 1 pour leur donner des feedbacks info : se placer face à la cage avec les bras orientés vers mon partenaire pour recevoir le ballon en étant « dangereux » / Être à environ 3m de mon partenaire mais avec uniquement les bras orientés vers lui avec des pieds en direction de la cage ; celui qui reçoit la balle doit se trouver devant son partenaire pour la faire progresser / le moins excentré de la cage tir</i></p>	

<p>Les zones à éviter sont placés au milieu puis droite puis gauche = désaxées</p>	<p><i>Aller voir le groupe 2 pour leur donner des feedbacks interro : Où se placer pour recevoir le ballon en étant « dangereux » ? Comment se positionner par rapport à son partenaire ? / D'où initier un tir pour qu'il soit en position favorable</i></p>	
	<p><b>Critères de réussite :</b></p> <p><u>Pour les attaquants :</u> Réussir à marquer au moins 3 points à chaque passage (validation des 3 zones)</p> <p><u>Pour les défenseurs :</u> Réussir à marquer au moins 1 point à chaque passage</p>	
<p><b>REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT</b></p>	<p><b>REPÈRES POUR L'ÉLÈVE</b></p>	
<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p> <p><u>En attaque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconnaître attaquant et défenseur</li> <li>- Se rendre disponible si le PDB ne peut plus progresser</li> <li>- Dribbler pour avancer ou donner s'il est marqué</li> <li>- Fait des passes variées</li> </ul> <p><u>En défense :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Défend pour protéger son but en gênant avec ses bras pour obliger une passe hasardeuse</li> <li>- Cherche à conquérir la balle</li> </ul>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p><u>Pour les attaquants :</u></p> <p>Jouer en profondeur et en mouvement pour éviter les obstacles mobiles (les défenseurs) et les obstacles immobiles (surfaces matérialisées par des pastilles)</p> <p>Les zones sont volontairement désaxées pour obliger les attaquants à faire des courses variées avec perte et reprise de repères sur la cible et à construire leur attaque</p> <p><u>Pour les défenseurs :</u></p> <p>Mobilisation active des bras et des jambes</p> <p>Comme sont en infériorité : un plutôt devant et un autre plutôt derrière</p>	
<p><b>Comportements observés :</b></p>	<p><b>Evolutions :</b></p> <p><b>Complexifications :</b></p> <p>Les défenseurs ne sont plus limités à défendre leur zone mais peuvent sortir et défendre sur l'ensemble du terrain</p>	
<p><b>SA 2 : Match à thème</b></p>	<p><b>Objectif : S'écarter, prendre de l'information sur mes adversaires, partenaires pour décider rapidement et initier une attaque ou une défense</b></p>	<p><b>Durée : 40'</b></p>
<p>Dispositif matériel / humain</p>	<p><b>But : Gagner le match</b></p>	

<p>2 équipes qui s'opposent / 1 qui ne joue pas</p> <p>Parmi l'équipe qui ne joue pas : 2 arbitres de terrain avec poire et 2 observateurs relevant chacun le score d'1 équipe : par des bouchons</p> <p>Groupes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auguste/Fares/Maëlle/Rogélia</li> <li>2. Valentin/Nathan/Louka/Lucie</li> <li>3. Ewen/Timéo/Melissa/Lou</li> <li>4. Jules/Enzo/les 2 Emma/Violette</li> <li>5. Louan/Cléa/Magalie/Marie</li> <li>6. Maxime/Rémi/Lana/Mélina</li> </ol>	<p><b>Consignes :</b> Match 4 vs 4 de 5' en coupant le terrain en 2 dans le sens de la longueur</p> <p>Pas de contact, pas de marché,</p> <p>Remise en jeu par le gardien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- + 1 point si tir et pas but ou but marquer normalement sans CA = bouchon blanc</li> <li>- +10 points si 3 passes d'affilé qui permettent de progresser vers l'avant + but (CA) = bouchon vert</li> <li>- + 100 points si 1 seule passe vers l'avant + but (CA) = bouchon rouge</li> </ul>
<p><b>REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT</b></p>	<p><b>REPÈRES POUR L'ÉLÈVE</b></p>
<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p><u>Pour le PDB :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si l'espace est libre : j'avance en dribble</li> <li>- Si l'espace est libre, et que je suis prêt du but : je tire</li> <li>- Si l'espace est fermé je passe le ballon</li> </ul> <p><u>Pour le NPDB :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sortir de l'alignement avec le défenseur</li> <li>- Se placer dans un espace libre</li> <li>- Se rendre disponible pour le prochain PDB</li> </ul>
<p><b>Comportements observés :</b></p>	<p><b>Evolutions :</b></p>

**Annexe 4 : Leçon 4 pour les groupes 1 et 2**

**Objectif : Percevoir et traiter rapidement des informations pertinentes dans l'environnement pour décider rapidement et initier une attaque (MDB rapide) ou une défense / S'écarter pour donner solutions de passes au PDB**

**Durée : 1h50**

**Lien AFC :**

**Avec AFC1 :** S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque en :

- Augmentant le nombre de gestes décisifs d'attaque et de marque
- Donnant un certain nombre de gestes et d'habiletés pour construire le point, l'avantage et tirer, frapper, attaquer, de manière décisive
- Se rendant utile aux autres en apportant du soutien au PDB
- Se rendant disponible pour recevoir la balle
- Evitant de gêner le PDB dans sa progression vers le but
- Respectant un code langagier adapté qui facilite la communication dans le jeu

**Avec AFC 2 :** Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu en :

- Passant d'un engagement discontinu à un engagement continu
- Combinant des actions en continuité sur la durée du temps de jeu

**Avec AFC 3 :** Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre

- Respecter les règles et règlement
- Respecter les décisions de l'arbitre
- Respecter les niveaux de prestation de ses partenaires et accepter les erreurs
- Mettre ses potentialités au service du collectif
- Coordonner ses actions à celles d'un partenaire pour atteindre un but commun et partagé
- Appliquer et faire appliquer les règles qui cadrent la nature de l'opposition.

**Avec AFC 4 :** Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur, organisateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe

**Avec AFC 5 :** accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter

- Accepter, assumer la défaite et chercher à analyser les causes
- Conserver une attitude humble lors de la victoire

**Echauffement spécifique : 20'**

**Matches à thème sur tout terrain 5' mais sous forme de « touch zone » : MDB rapide vers l'avant :**

- 10 s max pour aller marquer pour le niv 1. Si l'équipe met +10s à aller marquer (décompte à haute voix par l'équipe qui observe), le ballon doit être posé à terre et rendu à l'équipe adverse. 1 point est marqué lorsque qu'une des 2 équipes arrive à aller marquer en -de 10s en aplatissant le ballon derrière la zone
- Faire jusqu'à 5 passes max vers l'avant pour aller marquer (pour le niv 2). Si plus de 5 passes, le ballon est posé à terre et est rendu à l'équipe adverse. 1 point est marqué lorsqu' 1 des 2 équipes arrive à se faire moins de 5 passes ou 5 passes max puis aplatit le ballon derrière la zone.

Matches de 2' : au bout de ce temps, l'équipe qui a le plus de point reste et l'autre devient observatrice. L'équipe qui observe fournit 2 gardiens de buts et 2 arbitres dont 1 qui compte les points des 2 équipes. Dernière rotation = les 2 équipes qui n'ont pas joués contre → 3 matchs de 5' par niveau

Interdiction de dribbler, de marcher avec le ballon, pas de contact

Complexifications :

- Pour le niv 1 : faire max 5 passes vers l'avant au lieu des 10s
- Pour le niv 2 : interdiction de redonner à celui qui vient de me faire la passe avec toujours 5 passes max

**SA 1 :**

**Objectif : S'écarter et faire progresser la balle collectivement vers le but tout en prenant en compte mes partenaires et mes adversaires / s'organiser pour récupérer la balle collectivement**

**Durée : 20'**

**Dispositif matériel / humain**

6 équipes de 4 :

2 équipes de 4 attaquants + 2 équipes de 3 défenseurs + 2 GB sur 1 terrain

Jeu sur ½ terrain : 4 vs 3 + 1 GB (joueur faisant partie de l'équipe qui défend)

4 portes de 2 m de large situés aux 9m

**But :** Passer la porte en ayant la balle pour tirer en position favorable

**Consignes :**

Les attaquants doivent passer par 1 des 4 portes situées aux 9m pour aller marquer mais passage de la porte uniquement avec le ballon. Une fois la porte franchie, le défenseur ne peut plus intervenir.

Si le défenseur occupe la porte, l'attaquant ne peut pas la franchir mais risqué car sont en infériorité numérique et donc une porte sera toujours libre

Rotation au bout de 5 passages des attaquants = les défenseurs deviennent attaquants et les attaquants défenseurs et doivent désigner 1 joueur GB.

**Critères de réussite :**

Pour les attaquants :

Réussir à franchir 4 portes sur 5 passages (niv 1)

Réussir à franchir 2 portes sur 5 passages (niv 2)

Pour les défenseurs :

Réussir à bloquer l'accès aux portes 3 fois sur 5 (niv 1)

Réussir à bloquer l'accès aux portes 2 fois sur 5 (niv 2)

**REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT**

**REPÈRES POUR L'ÉLÈVE**

<p><b>Indicateurs de compétence :</b></p> <p><u>En attaque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconnaître attaquant et défenseur</li> <li>- Se rendre disponible si le PDB ne peut plus progresser</li> <li>- Dribbler pour avancer ou donner s'il est marqué</li> <li>- Fait des passes variées</li> </ul> <p><u>En défense :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Défend pour protéger son but en gênant avec ses bras pour obliger une passe hasardeuse</li> <li>- Cherche à conquérir la balle</li> </ul>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p><u>Pour les attaquants :</u></p> <p>Jouer en mouvement pour éviter les défenseurs</p> <p>Faire progresser le ballon vers l'avant en direction de joueur en mouvement vers les portes</p> <p>Prendre de l'espace en écartant un maximum</p> <p>Rester en contact visuel avec ses partenaires</p> <p><u>Pour les défenseurs :</u></p> <p>Mobilisation active des bras et des jambes</p> <p>Toujours voir le ballon et son adversaire direct</p>	
<p><b>Comportements observés :</b></p>	<p><b>Evolutions :</b></p> <p><b>Complexifications :</b></p>	
<p><b>SA 2 : Match à thème : MDB</b></p>	<p><b>Objectif : S'écarter, prendre de l'information sur mes adversaires, partenaires / Reconnaître une situation favorable pour faire progresser la balle collectivement vers l'avant et tirer / Gêner le progression du ballon</b></p>	<p><b>Durée : 40'</b></p>
<p>Dispositif matériel / humain</p> <p>2 équipes qui s'opposent / 1 qui ne joue pas</p> <p>Parmi l'équipe qui ne joue pas : 2 gardiens de but ( 1 dans chaque équipe) + 2 observateurs relevant chacun le score d'1 équipe : par des bouchons</p> <p><b>Groupe de niveaux 1 :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Farès/Auguste/Valentin/ Nathan</li> <li>2. Jules/Enzo/ Maelle/Louan</li> <li>3. Rémi/Maxime/Ewen/Timéo</li> </ol> <p><b>Groupe de niveaux 2 :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Melissa/Louka/Lou/Marie</li> <li>2. Emma K/Lucie/Mélina/Lana</li> <li>3. Emma M/Rogélia/Cléa/Magalie/Violette</li> </ol>	<p><b>But :</b> Gagner le match</p> <p><b>Consignes :</b> Match 4 vs 4 de 5' sur tout terrain</p> <p>Pas de contact, pas de marché,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dribble interdit pour le niv 1</li> <li>- Dribble autorisé pour le niv 2</li> </ul> <p>Remise en jeu par le gardien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 point si + de 5 passes et tir cadré/marqué/loupé = bouchon blanc</li> <li>- 10 points si 5 passes max + tir cadré/marqué/loupé = bouchon vert</li> </ul>	

REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT	REPÈRES POUR L'ÉLÈVE
<b>Indicateurs de compétence :</b>	<p><b>Critères de réalisation :</b></p> <p><u>Pour le PDB :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si l'espace est libre : j'avance en dribble</li> <li>- Si l'espace est libre, et que je suis prêt du but : je tire</li> <li>- Si l'espace est fermé je passe le ballon</li> </ul> <p><u>Pour le NPDB :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sortir de l'alignement avec le défenseur</li> <li>- Se placer dans un espace libre</li> <li>- Se rendre disponible pour le prochain PDB</li> </ul>
<b>Comportements observés :</b>	<p><b>Evolutions :</b></p>



**Annexe 5 : Tableau 1 : Mise en évidence des 2 types de feedbacks apportés aux 2 groupes ainsi que des exemples de mises en œuvre au cours de la leçon : informatifs et directifs pour le groupe 1 et interrogatif pour le groupe 2**

Type d'inducteurs	Groupe 1	Groupe 2
<b>Feedbacks</b>	Informatifs et prescriptifs	Interrogatifs
<b>Exemple de mise en œuvre</b>	<p>Se placer dans les espaces libres, sans avoir de défenseur devant soi et être orienté face à la cible avec le buste en direction du PDB pour être prêt à recevoir le ballon</p> <p>Être à environ 3m de mon partenaire avec les bras orientés vers lui et les pieds en direction de la cible (la cage) en appui (devant lui) ou en soutien (derrière lui) afin de toujours lui proposer des solutions</p> <p>Tu dois engager une course en avant de ton partenaire et te placer en appui pour faire progresser la balle vers l'avant</p> <p>Privilégiez des passes courtes arrivant dans les mains plutôt que de longues balles en cloches pour « monter la balle ». Jouer avec des joueurs devant soi « en relais » sous forme de « passe et va » ou « passe et suit »</p> <p>Être le moins excentré de la cage pour tirer efficacement : le but est d'avoir un grand angle de tir</p> <p>Si je suis seul et qu'il n'y a pas de défenseur direct dans mon couleur de jeu direct alors j'avance. Au contraire, si un défenseur me gêne, je m'oriente vers mon partenaire et lui fait la passe</p>	<p>Où se placer pour recevoir le ballon tout en étant « dangereux » ?</p> <p>Comment se positionner par rapport à son partenaire ?</p> <p>En tant que NBDB, comment fais-tu pour donner des solutions à ton PDB tout en ayant en tête de « monter » la balle ?</p> <p>Par quels moyens pouvez-vous monter la balle rapidement ?</p> <p>D'où initier un tir pour qu'il soit pris en position favorable ?</p> <p>Quels sont les indicateurs me permettant d'identifier une situation favorable de marque ?</p>

**Annexe 6 : Tableau 2 : Explication de la mise en place d'un score parlant différent selon les groupes 1 et 2 et leurs effets directs sur la pratique réelle des élèves**

Type d'inducteurs	Groupe 1	Groupe 2
<b>Feedbacks</b>	Informatifs et prescriptifs	Interrogatifs
<b>Exemple de mise en œuvre</b>	<p>Se placer en avant du PDB (en appui) pour progresser ou derrière lui (en soutien) pour conserver la balle</p> <p>Investir les côtés pour écarter le jeu en se plaçant en avant du PDB</p>	On constate un jeu trop regroupé, (par paquet) avec une circulation aléatoire des joueurs et du ballon. Comment faire pour se décentrer du ballon et proposer un jeu de conservation et de progression ?
<b>Aménagements</b>	<p><u>Mise en place d'un score parlant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 point si + de 5 passes et tir cadré/marqué/loupé = bouchon blanc</li> <li>- 10 points si 5 passes max + tir cadré/marqué/loupé = bouchon vert</li> </ul>	<p><u>Mise en place d'un score parlant : le même que celui du groupe 1 avec rajout de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 100 points si tir initié + marqué en -7s = bouchon rouge</li> </ul>
<b>Effets sur la pratique réelle des élèves</b>	<p>Induit une recherche de passes mais qui ne sont pas toutes dirigées vers l'avant ou peu pertinentes.</p> <p>Les élèves sont engagés mais une certaine forme de lassitude peut émerger du fait de la contrainte émise par la restriction des passes</p>	Induit une activité plus significative et durable du fait de la recherche constante des 100 points par une volonté de marquer le plus rapidement possible en utilisant la MDB rapide, un jeu en relais à 2/3 ainsi que l'initiation non consciente de la contre-attaque (CA)

**Annexe 7 : Tableau 3 : Comparaison de la perception des élèves envers l'EPS qu'ont les membres des 2 groupes**

Nature de la perception de l'EPS	Groupe 1		Groupe 2	
	Ne correspond pas ou peu	Correspond	Ne correspond pas ou peu	Correspond
Un défouloir	7	6	7	7
Un moment d'apprentissage	2	11	6	8
Un moment agréable	10	3	12	2
Un cours obligatoire	4	9	3	11
Un moment pour se comparer (aux autres)	9	4	9	5

**Annexe 8 : Tableau 4 : Comparaison des finalités recherchés par les membres des 2 groupes dans l'APSA Handball**

Nature des finalités recherchées dans l'APSA handball	Groupe 1		Groupe 2	
	Ne correspond pas ou peu	Correspond	Ne correspond pas ou peu	Correspond
Être intégré dans 1 équipe, 1 groupe	2	11	7	7
Avoir la meilleure note	4	9	6	8
Développer et améliorer mes techniques personnelles	2	11	4	10
Jouer avec les copains	3	10	1	13
Faire des matchs	1	12	2	12
Le fait d'être en compétition avec les autres	3	10	3	11

**Annexe 9 : Tableau 5 : Utilisation de l'expérience racontable par le biais de questions ouvertes posées aux élèves**

LECON 1	LECON 2
<b>OBJECTIFS</b>	
Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant  Reconnaitre et exploiter une situation favorable	Percevoir et traiter rapidement des informations pertinentes dans l'environnement pour décider rapidement et initier une attaque (MDB rapide) ou une défense  S'écarter pour donner solutions de passes au PDB
Qu'est-ce qu'une montée de balle collective rapide ?	Qu'est-ce qu'une montée de balle collective rapide ?
Comment se placer pour exploiter une MDB ?	Comment se placer pour exploiter une MDB rapide ?
Pourquoi exploiter une montée de balle rapide ? Que permet-elle ?	Pourquoi exploiter une montée de balle rapide ? Que permet-elle ?

**Annexe 10 : Tableau 6 : Synthèse des réponses des élèves aux 3 questions posées mettant en évidence le niveau d'intégration de l'objectif visé permettant de rendre compte de la construction du sens des apprentissages des élèves**

INTEGRATION DE L'OBJECTIF	LECON 1	LECON 2
<b>OBJECTIF DE LECON</b>		
	Construire un jeu rapide en MDB pour se projeter rapidement de manière collective vers l'avant	Construire un jeu rapide en MDB pour se projeter rapidement de manière collective vers l'avant en vue d'exploiter une situation favorable de marque
Non intégré	Je ne sais pas	Je ne sais pas
Partiellement intégré	C'est une succession de passes pour aller vers l'avant	C'est une succession rapide de 3-4 passes en direction de joueurs devant
	Se placer autour du PDB pour lui donner des solutions	Se placer en avant du PDB dans les espaces libres où il n'y a pas d'adversaire qui nous gêne

	Pour aller de l'avant et marquer	Pour marquer rapidement
Complètement intégré	C'est 5 passes maximum vers l'avant qui permettant de marquer s	C'est environ 5 passes, courtes, rapides qui peuvent être sur les côtés ou devant et vers un joueur devant le PDB
	Regarder la position du PDB et des adversaires pour se placer dans les espaces libres pour lui donner des solutions de passes et aller vers le but	Regarder la position du PDB et des adversaires pour se placer dans les espaces libres, en avant du PDB (en appui) et sur les côtés pour écarter le jeu et donner la balle a quelqu'un qui n'est pas loin du but et qui peut marquer
	Pour aller vers l'avant et pouvoir donner la balle à un joueur placé devant vers le but	Pour chercher à prendre de vitesse l'autre équipe et tirer pour marquer

**Annexe 11 : Tableau 7 : Exploitation de l'expérience vécue des élèves en situation permettant de rendre compte du sens personnel construit par les élèves**

	<b>Leçon 3</b>	<b>Leçon 4</b>
	<p>Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant</p> <p>Reconnaitre et exploiter une situation favorable</p>	<p>Percevoir et traiter rapidement des informations pertinentes dans l'environnement pour décider rapidement et initier une attaque (MDB rapide) ou une défense</p> <p>S'écarter pour donner solutions de passes au PDB</p>
Pas de construction de sens envers l'objectif	<p>Souvent en crise de temps ce qui l'amène à prendre des décisions dans l'urgence</p> <p><b><u>En tant que PDB :</u></b> Fait des passes en cloche et peu précises qui ne permettent ni de conserver ni de progresser car cherche à se débarrasser du ballon</p> <p><b><u>En tant que NPDB :</u></b> Est immobile et ne participe pas aux efforts collectifs</p>	<p>Se reconnaît attaquant et défenseur mais met du temps à changer de statut</p> <p><b><u>En tant que PDB :</u></b> Fait des passes en cloches peu précises et peu rapides</p> <p><b><u>En tant que NPDB :</u></b> Se trouve derrière ou sur la même ligne que le PDB ce qui ne permet pas de faire progresser la balle</p> <p><b><u>En tant que défenseur :</u></b> Est souvent en retard et donc est en poursuite en défense</p>
	<b><u>En tant que PDB :</u></b> Fait des passes longues, en direction d'un partenaire qui se trouve vers l'avant mais	Sait changer de statut rapidement mais met plus de temps à initier une action en adéquation avec ce changement

Construction partielle de sens	<p>encore peu précises (n'arrivant pas dans les mains) et peu pertinentes car souvent vers un partenaire prit par un défenseur</p> <p><b><u>En tant que NPDB :</u></b> Investi des espaces proches du PDB mais gêné par un voire plusieurs défenseurs adverse</p>	<p><b><u>En tant que PDB :</u></b> Fait des passes courtes mais induite par les adversaires</p> <p><b><u>En tant que NPDB :</u></b> Est mobile et se déplace autour du PDB dans son espace proche</p> <p><b><u>En tant que défenseur :</u></b> Cherche à gêner le PDB mais est vite battu en 1 vs 1</p>
Construction complète de sens	<p><b><u>En tant que PDB :</u></b> Privilégie des passes courtes et précises en direction d'un partenaire démarqué vers l'avant (dans un espace libre sans pression défensive importante)</p> <p><b><u>En tant que NPDB :</u></b> investi des espaces libres sans défenseurs direct dans l'axe du terrain</p>	<p>Change de statut rapidement pour décider brièvement</p> <p><b><u>En tant que PDB :</u></b> Privilégie des passes courtes vers des partenaires démarqués dans son couloir de jeu direct ou sur les côtés pour se projeter vite vers l'avant</p> <p><b><u>En tant que NPDB :</u></b> Se place dans les espaces libres, est orienté vers la cible, rompt l'alignement avec ses partenaires</p> <p><b><u>En tant que défenseur :</u></b> Cherche à gêner le PDB et récupérer la balle en se plaçant entre lui et la cage</p>

**Annexe 12 : Questionnaire relatif à la motivation comportant 14 questions avec 3 types d'intégration de la réponse**

		Ne correspond pas	Correspond un peu	Correspond fortement
<b>Comment perçois-tu le cours d'EPS ?</b>				
	Un moment de défouloir	1	2	3
	Un moment d'apprentissage	1	2	3
	Un moment agréable	1	2	3
	Un cours obligatoire	1	2	3
	Un moment pour se comparer aux autres	1	2	3
<b>Qu'est ce qui te pousse à pratiquer l'EPS ?</b>				
1	Je ne le sais pas, j'ai l'impression que c'est inutile de faire du sport	1	2	3
2	Je ne le sais pas, mais je sens que je ne suis pas bon	1	2	3
3	Parce que c'est obligatoire	1	2	3
4	Parce que c'est un bon moyen pour apprendre de nouvelles choses qui me serviront plus tard dans ma vie ou dans d'autres domaines	1	2	3
5	Parce que c'est un bon moyen pour apprendre des choses sur moi (mes limites par exemple)	1	2	3
6	Parce que ça me permet de m'évader, de me défouler	1	2	3
7	Parce que ce cours est différent des autres et me permet de me retrouver avec mes amis dans un autre contexte que les cours en classe	1	2	3
8	Pour montrer aux autres à quel point je suis bon/fort dans le domaine du sport	1	2	3
9	Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement	1	2	3
10	Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances, d'acquérir des compétences sur différentes activités	1	2	3
11	Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais de l'EPS	1	2	3
12	Parce que je me sens moins nul lorsque que je maîtrise certaines techniques difficiles pour moi dans une activité (c'est une petite victoire pour moi = satisfaction personnelle)	1	2	3
13	Parce que je ressens du plaisir lorsque j'améliore certains de mes points faibles et que je sens que je progresse	1	2	3

14	Parce que je ressens du plaisir lorsque j'exécute certains mouvements difficiles	1	2	3
<b>Qu'est-ce que tu recherches dans la pratique du hand à l'école ?</b>				
1	Gagner les matchs	1	2	3
2	Être intégré dans une équipe	1	2	3
2	Avoir la meilleure note	1	2	3
3	Développer et améliorer mes techniques personnelles	1	2	3
4	Jouer avec les copains	1	2	3

**Annexe 13 : Questionnaire simplifié regroupant les 5 familles de motivations**

Numéro de la question	Type de motivation associé
1	Amotivation
2	Amotivation, sentiment d'incompétence
3	Motivation extrinsèque, identifiée
4	Motivation extrinsèque, identifiée, de compétence
5	Motivation extrinsèque, introjectée
6	Motivation extrinsèque, introjectée
7	Motivation extrinsèque
8	Motivation extrinsèque,
9	Motivation intrinsèque à la connaissance
10	Motivation intrinsèque à la connaissance
11	Motivation intrinsèque à la connaissance
12	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
13	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
14	Motivation intrinsèque à l'accomplissement



**Annexe 14 : Exemple de réponse contradictoire au questionnaire**

Qu'est ce qui te pousse à pratiquer l'EPS ?					
1	Je ne le sais pas, j'ai l'impression que c'est inutile de faire du sport	<del>1</del>	2	3	X
2	Je ne le sais pas, mais je sens que je ne suis pas bon	1	2	X	3
3	Parce que c'est obligatoire	1	2	X	3
4	Parce que c'est un bon moyen pour apprendre de nouvelles choses qui me serviront plus tard dans ma vie ou dans d'autres domaines	1	2	X	3
5	Parce que c'est un bon moyen pour apprendre des choses sur moi (mes limites par exemple)	1	X	2	3
6	Parce que ça me permet de m'évader, de me défouler	1	2	X	3
7	Parce que ce cours est différent des autres et me permet de me retrouver avec mes amis dans un autre contexte que les cours en classe	1	2	3	X
8	Pour montrer aux autres à quel point je suis bon/fort dans le domaine du sport	1	X	2	3
9	Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement	1	2	3	X
10	Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances, d'acquérir des compétences sur différentes activités	1	2	X	3
11	Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais de l'EPS	1	2	3	X
12	Parce que je me sens moins nul lorsque que je maîtrise certaines techniques difficiles pour moi dans une activité (c'est une petite victoire pour moi = satisfaction personnelle)	1	2	3	X
13	Parce que je ressens du plaisir lorsque j'améliore certains de mes points faibles et que je sens que je progresse	1	2	3	X
14	Parce que je ressens du plaisir lorsque j'exécute certains mouvements difficiles	1	2	X	3

Il est possible d'observer que cet élève a répondu se sentir amotiver par l'EPS (questions 1 et 2) et en même temps se sentir motiver intrinsèquement (questions 13 et 14)

**Annexe 15 : Tableau relatant l'expérience Racontable lors de la SA 1 de la leçon 1 – groupe 1**

<b>NIVEAUX D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF EN FONCTION DES REPONSES</b>			
	<b>NIVEAU 1 : NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 : PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 : COMPLETEMENT INTEGRE</b>
Qu'est-ce qu'une montée de balle collective ?	Je ne sais pas	C'est plein de passes pour aller vers l'avant	C'est quelques passes rapides (environ 5) qui permettant d'aller vers l'avant pour prendre de vitesse la défense
<b>NOMBRE D'ELEVE RENTRANT DANS CES CATEGORIES DE REPONSES</b>			
En début de SA	10	2	2
En fin de Leçon	5	7	2
Comment se placer pour exploiter une MDB	Je ne sais pas	Se placer autour du PDB pour lui donner des solutions, plutôt en avant de lui	Regarder la position du PDB et des adversaires pour se placer dans les espaces libres, en avant de lui et pour lui donner des solutions pour faire monter la balle vers le but
En début de SA	10	2	2
En fin de Leçon	3	6	5

Pourquoi l'exploiter ? Que permet-elle ?	Je ne sais pas	Pour gagner  Elle permet d'aller vite vers l'avant	Pour chercher à progresser vers l'avant et pouvoir donner la balle à un joueur placé devant vers le but  Elle permet de prendre de vitesse la défense
En début de SA	6	4	4
En fin de Leçon	3	7	4

**Annexe 16 : Tableau relatant l'expérience racontable lors de la SA 1 de la leçon 1 – groupe**

2

<b>NIVEAUX D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF EN FONCTION DES REPONSES</b>			
	<b>NIVEAU 1 : NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 : PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 : COMPLETEMENT INTEGRE</b>
Qu'est-ce qu'une montée de balle collective ?	Je ne sais pas	C'est plein de passes pour aller vers l'avant	C'est quelques passes (environ 5) rapides qui permettant d'aller vers l'avant pour prendre de vitesse la défense
<b>NOMBRE D'ELEVE RENTRANT DANS CES CATEGORIES DE REPONSES</b>			
En début de SA	10	3	1
En fin de Leçon	1	5	8

Comment se placer pour exploiter une MDB	Je ne sais pas	Se placer autour du PDB pour lui donner des solutions, plutôt en avant de lui	Regarder la position du PDB et des adversaires pour se placer dans les espaces libres, en avant de lui et pour lui donner des solutions pour faire monter la balle vers le but
En début de SA	10	4	0
En fin de Leçon	2	7	5
Pourquoi l'exploiter ?  Que permet-elle ?	Je ne sais pas	Pour gagner  Elle permet d'avancer ensemble pour aller marquer	Pour chercher à progresser vers l'avant et pouvoir donner la balle à un joueur placé devant vers le but  Elle permet d'avancer ensemble de façon rapide pour prendre de vitesse la défense
En début de SA	8	5	1
En fin de Leçon	4	6	4

**Annexe 17 : Tableau relatant l'expérience racontable lors de la SA 1 de la leçon 2 – groupe**

1

<b>NIVEAUX D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF EN FONCTION DES REPONSES</b>			
	<b>NIVEAU 1 :</b> <b>NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 :</b> <b>PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 :</b> <b>COMPLETEMENT INTEGRE</b>
	Je ne sais pas	C'est plein de passes pour aller vers l'avant	C'est quelques passes (max 5) en direction de joueurs vers l'avant

Qu'est-ce qu'une montée de balle collective ?			qui permettant d'aller vers l'avant rapidement
<b>NOMBRE D'ELEVE RENTRANT DANS CES CATEGORIES DE REPONSES</b>			
En début de SA	5	7	2
En fin de leçon	2	9	3
Comment se placer pour exploiter une MDB	Je ne sais pas	Se placer autour et en avant du PDB en étant proche de lui pour lui donner des solutions et faire avancer la balle	Regarder la position du PDB et des adversaires pour se placer dans les espaces libres, en avant de lui et aussi sur les côtés, pour lui donner des solutions et faire monter la balle vers le but
En début de SA	3	6	5
En fin de Leçon	3	6	5
Pourquoi l'exploiter ?  Que permet-elle ?	Je ne sais pas	Pour gagner  Pour chercher à aller de l'avant  Elle permet de donner le ballon à un joueur bien placer (sous-entend en situation favorable de marque)	Pour chercher à progresser vers l'avant et pouvoir donner la balle à un joueur placé devant vers le but  Elle permet de prendre de vitesse l'équipe adverse
En début de SA	3	7	4
En fin de Leçon	0	10	4

**Annexe 18 : Tableau relatant l'expérience racontable lors de la SA 1 de la leçon 2 – groupe**

2

<b>NIVEAUX D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF EN FONCTION DES REPONSES</b>			
	<b>NIVEAU 1 : NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 : PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 : COMPLETEMENT INTEGRE</b>
Qu'est-ce qu'une montée de balle collective ?	Je ne sais pas	C'est plein de passes pour aller vers l'avant	C'est quelques passes (environ 5) qui permettant d'aller vers l'avant rapidement
<b>NOMBRE D'ELEVE RENTRANT DANS CES CATEGORIES DE REPONSES</b>			
En début de SA	5	5	4
En fin de Leçon	0	6	8
Comment se placer pour exploiter une MDB	Je ne sais pas	Se placer autour du PDB pour lui donner des solutions	Regarder la position du PDB et des adversaires pour se placer dans les espaces libres, en avant de lui et pour lui donner des solutions pour faire monter la balle vers le but
En début de SA	2	5	7
En fin de Leçon	0	7	7

Pourquoi l'exploiter ? Que permet-elle ?	Je ne sais pas	Pour gagner  Elle permet d'aller vite vers le but	Pour chercher à progresser vers l'avant et pouvoir donner la balle à un joueur placé devant vers le but  Elle permet de prendre de vitesse la défense
En début de SA	4	6	4
En fin de Leçon	0	9	5

**Annexe 19 : Tableau relatant l'expérience vécue des élèves du groupe 1 – leçon 3**

<b>OBJECTIF</b> : Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant / Reconnaître et exploiter une situation favorable			
	<b>NIVEAU 1 :</b> <b>NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 :</b> <b>PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 :</b> <b>COMLETEMENT INTEGRE</b>
	<b>NOMBRE D'ELEVE EN FONCTION DU NIVEAU D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF</b> : en lien avec le déclenchement, la direction, la persistance du comportement		
En début de SA	10	2	2
En fin de Leçon	9	3	2

**Annexe 20 : Tableau relatant l'expérience vécue des élèves du groupe 2 – leçon 3**

<b>OBJECTIF :</b> Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant / Reconnaître et exploiter une situation favorable			
	<b>NIVEAU 1 :</b> <b>NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 :</b> <b>PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 :</b> <b>COMLETEMENT INTEGRE</b>
	<b>NOMBRE D'ELEVE EN FONCTION DU NIVEAU D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF :</b> en lien avec le déclenchement, la direction, la persistance du comportement		
En début de SA	4	6	4
En fin de Leçon	6	6	2

**Annexe 21 : Tableau relatant l'expérience vécue des élèves du groupe 1 – leçon 4**

<b>OBJECTIF :</b> Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant / Reconnaître et exploiter une situation favorable			
	<b>NIVEAU 1 :</b> <b>NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 :</b> <b>PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 :</b> <b>COMLETEMENT INTEGRE</b>
	<b>NOMBRE D'ELEVE EN FONCTION DU NIVEAU D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF :</b> en lien avec le déclenchement, la direction, la persistance du comportement		
En début de SA	1	9	5
En fin de Leçon	2	9	3



**Annexe 22 : Tableau relatant l'expérience vécue des élèves du groupe 2 – leçon 4**

<b>OBJECTIF</b> : Faire progresser la balle de manière collective vers l'avant / Reconnaître et exploiter une situation favorable			
	<b>NIVEAU 1 :</b> <b>NON INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 2 :</b> <b>PARTIELLEMENT INTEGRE</b>	<b>NIVEAU 3 :</b> <b>COMLETEMENT INTEGRE</b>
	<b>NOMBRE D'ELEVE EN FONCTION DU NIVEAU D'INTEGRATION DE L'OBJECTIF</b> : en lien avec le déclenchement, la direction, la persistance du comportement		
En début de SA	3	5	6
En fin de Leçon	0	6	8

**Annexe 23 : Tableau regroupant la nature de la motivation des élèves du groupe 1 associée aux questions relatifs au questionnaire**

<b>Début expérimentation</b>		<b>Fin expérimentation</b>					
<b>N*</b>	<b>Type de Motivation</b>	<b>Correspondance (Pas/peu/fort)</b>			<b>Correspondance (Pas/peu/fort)</b>		
1	Amotivation, pas d'utilité	9	4	1	13	1	0
2	Amotivation, sentiment d'incompétence	3	3	8	8	3	3
3	Motivation extrinsèque Régulation identifiée de compétence	3	3	8	3	3	8

4	Motivation extrinsèque Régulation identifiée de compétence	3	5	6	2	6	6
5	Motivation extrinsèque, identifié, de compétence	3	3	8	1	4	9
6	Motivation extrinsèque Régulation introjectée de santé physique	2	1	11	1	0	13
7	Motivation extrinsèque Régulation externe de type scolaire	6	6	2	1	6	7
8	Motivation extrinsèque Régulation externe par comparaison sociale	7	2	5	7	2	5
9	Motivation intrinsèque, connaissance	1	2	11	1	2	11
10	Motivation intrinsèque, connaissance	2	3	9	1	2	11
11	Motivation intrinsèque au plaisir	1	4	9	1	4	9
12	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	2	6	6	2	6	6

13	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	0	6	8	0	6	8
14	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	2	6	6	2	6	6

**Annexe 24 : Tableau simplifiée des natures des motivation des élèves du groupe 1 regroupant les questions associées aux mêmes types de motivation**

		Ne correspond pas/peu		Correspond	Ne correspond pas		Correspond
1	Amotivation	12	7	9	21	4	3
2	<b>Motivation extrinsèque Régulation identifiée</b>	6	8	14	6	13	23
3	Motivation extrinsèque Régulation introjetée	2	1	11	1	0	13
4	Motivation extrinsèque Régulation externe	13	8	7	8	8	12
5	Motivation intrinsèque à la connaissance	3	5	20	2	4	22
6	Motivation intrinsèque au plaisir	1	4	9	1	4	9
7	<b>Motivation intrinsèque à l'accomplissement</b>	4	18	<b>20</b>	4	18	20

**Annexe 25 : Tableau regroupant la nature de la motivation des élèves du groupe 2 associée aux questions relatifs au questionnaire**

<b>Début expérimentation</b>					<b>Fin expérimentation</b>		
<b>N*</b>	<b>Type de Motivation</b>	<b>Correspondance (Pas/peu/fort)</b>			<b>Correspondance (Pas/peu/fort)</b>		
1	Amotivation, pas d'utilité	10	1	3	14	0	0
2	Amotivation, sentiment d'incompétence	6	4	4	8	3	2
3	Motivation extrinsèque Régulation identifiée par rapport à soi	3	4	7	5	4	5
4	Motivation extrinsèque Régulation identifiée de compétence	2	5	7	2	4	8
5	Motivation extrinsèque Régulation identifiée de compétence	3	3	8	1	4	9
6	Motivation extrinsèque Régulation introjectée de santé physique	1	3	10	1	3	10
7	Motivation extrinsèque, régulation externe de type scolaire	2	1	10	3	2	9

8	Motivation extrinsèque Régulation externe par comparaison sociale	4	1	6	4	1	6
9	Motivation intrinsèque à la connaissance	1	2	11	0	1	13
10	Motivation intrinsèque à la connaissance	2	3	9	1	2	11
11	Motivation intrinsèque au plaisir	3	2	9	3	2	9
12	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	3	3	8	2	3	9
13	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	1	2	11	1	2	11
14	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	3	3	8	2	2	10

**Annexe 26 : Tableau simplifiée des natures des motivation des élèves du groupe 2 regroupant les questions associées aux mêmes types de motivation**

		Ne correspond pas/peu		Correspond	Ecart	Ne correspond pas		Correspond
1	Amotivation	16	5	7		22	3	2

2	<b>Motivation extrinsèque Régulation identifiée</b>	8	12	<b>22</b>		8	12	<b>22</b>
3	Motivation extrinsèque Régulation introjectée	1	3	10		1	3	10
4	Motivation extrinsèque Régulation externe	6	2	16		7	3	15
5	<b>Motivation intrinsèque à la connaissance</b>	3	5	<b>19</b>		1	3	24
6	Motivation intrinsèque au plaisir	3	2	9		3	2	9
7	<b>Motivation intrinsèque à l'accomplissement</b>	7	8	<b>27</b>		5	7	<b>30</b>

## 9. Bibliographie

### 9.1 Articles scientifiques et professionnels

André. M ; Lafrenière. K ; Vallerand. R ; Carbonneau. N : « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspective intégrative », in Philippe Carré et al., *Traité de psychologie de la motivation*, 2009

Bandura. A : « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », in Philippe Carré et al., *Traité de psychologie de la motivation*, 2009

Beal. Y ; Maiaux. F : « Un projet pour rendre els élèves acteurs de leurs apprentissage », Paris, Dellagrave, coll, *Guide de poche de l'enseignant*, 2008

Brau-Antony. S et David. P : « Les modèles en EPS » dans *Revue EPS* n°297 in c. Editions EP S en Septembre-Octobre 2002

BUTLER. R et SHIBAZ L. (2008) : « Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help-seeking and cheating », in *Learning and instruction*, no 18, p. 453-467

Charlot. B : « Du rapport au savoir, élément pour une théorie », Paris, : Anthropos, coll. Poche Education, 1997

De Bonnault-Legrand. B : « Le sens des apprentissages » Hal -Education 2012 ; DUMAS

Delignières. D : « Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive » ? In Y. Dufour (Ed.). *Gérer motivation et apprentissage en EPS* (pp. 67-72). Lille : Editions AEEPS régionale de Lille, 2006

De Vecchi. G ; Carmona. Magnaldi. N : « Faire construire des savoirs », Paris : Hachette Education, coll. Profession Enseignant, 1996

Develay. M : « Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte », 1994

Develay. M : « Donner du sens à l'école », 2007

Dubet. F : « L'engagement de l'élève en EPS », 2016

Escriva-Boulley. G ; Tessier. D ; Sarrazin. F : « L'engagement de l'élève en EPS, la motivation autodéterminée », chapitre 6, 2018

Fenouillet. F : « Vers une approche intégrative des théories de la motivation », in Philippe Carré et al., *Traité de psychologie de la motivation*, 2009

Germain et J. Netten. C : « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS » vol 7 2004

Mascret. N : « L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe », 2007

Mascret. N ; Maïano. C et Vors. O : « Buts motivationnels d'accomplissement des enseignants : l'influence de l'appartenance à un établissement « difficile » et de l'ancienneté »

Magendie. E : « L'expérience d'élèves non engagés dans les tâches proposées en EPS : études de cas en volley-ball », in *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2019.

Magendie et D. Bouthier. E : « Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS » Octobre 2012

Louis. F : « Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ? » in Revue EPS Staps 2013/2 (n° 100), pages 61 à 75

## 9.2 Ouvrages :

Travers. M et Rey. O : « L'engagement de l'élève en EPS, d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles », in Dossier EPS numéro 85

Perrenoud. P : « Cette fameuse motivation, sens du travail et travail du sens à l'Ecole », Cahiers Pédagogiques, 2005

## 9.3 Vidéos :

Mascret. N : « Motivation et EPS », Bistrot pédagogique, 2015

## 9.4 Documents officiels :

Bulletin Officiel (BO) n°11 du 26 novembre 2015, Programmes collège

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), décret du 31 mars 2015

Bulletin officiel (BO) n°1 du 22 janvier 2019, Programmes Lycée

Circulaire de rentrée 2021, Bulletin Officiel (BO) n°25 du 24 Juin 2021

## 9.5 Mémoires et Thèses professionnelles :

De Bonnault Legrand. B : « Le sens des apprentissages », 2013

Jury. M : « Antécédents des buts d'accomplissement : le rôle du statut social, de la compétence et du contexte de sélection », 14 Novembre 2014

Teboul. A : « La dynamique des motivations d'approche et d'évitement en contexte d'accomplissement », 17 Juin, 2020



## Année universitaire 2021-2022

### **DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation** **Mention Second Degré**

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :** L'impact réel de la construction du sens des apprentissages en EPS sur les régulations motivationnelles des élèves en activité

**Auteur :** Lisena Evan

#### **Résumé :**

A travers ce mémoire professionnel, nous avons tenté de montrer la relation existante entre la construction de sens chez les élèves dans leur apprentissage et leur régulation motivationnelle en EPS afin d'expliquer le « pour quoi », l'origine du comportement humain. Nous nous sommes attachés à tester plusieurs inducteurs afin de savoir si la mise en place d'un enseignement qui valorise les expériences vécues et significatives chez les élèves favoriserait la construction de sens envers les apprentissages afin de tendre vers une régulation de la motivation plus intrinsèque. Pour cela, nous avons fait le choix de nous centrer sur la mise en œuvre d'un enseignement qui favorise la verbalisation des élèves et leur réussite, leur permettant de développer leur sentiment d'autonomie et de compétence lors de l'APSA Handball. Les résultats obtenus soulèvent des transformations significatives de l'activité des élèves et de leurs actions entreprises : révélatrices d'une construction de sens plus aboutie, impactant alors le concept de motivation devenant de plus en plus autodéterminée.

**Mots clés :** Construction de sens ; apprentissages ; EPS ; engagement ; motivation intrinsèque/extrinsèque ; régulations ; activité ; réussite ; autonomie ; compétences ; Handball

#### **Summary:**

Through this professional memory, we tried to show the relation existing between the construction of meaning in the students' learning and their motivational regulation in PE in order to explain the "why", the origin of human behavior. We set out to test several inducers in order to determine if the implementation of a teaching method that promotes the value of students lived and meaningful experiences would encourage the construction of meaning towards learning in order to move towards a more intrinsic regulation of motivation. For this purpose, we chose to focus on the implementation of a teaching method that encourages students' verbalization and their success, allowing them to develop their sense of autonomy and competence in the APSA Handball. The results show significant transformations of the students' activity and their actions: revealing a more complete construction of meaning, which impacts the concept of motivation that becomes more and more self-determined.

**Key words:** Meaning-making; learning; PE; engagement; intrinsic/extrinsic motivation; feedback; activity; success; autonomy, skills; Handball