



HAL
open science

L'impact de la conception et de la mise en oeuvre de modes d'entrées en regard des pratiques sociales de référence des élèves sur leur motivation en EPS

Laura Sanchez

► To cite this version:

Laura Sanchez. L'impact de la conception et de la mise en oeuvre de modes d'entrées en regard des pratiques sociales de référence des élèves sur leur motivation en EPS. Education. 2023. dumas-04503259

HAL Id: dumas-04503259

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04503259>

Submitted on 13 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 2022-2023

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

Mention Second degré Education Physique et Sportive

**L'impact de la conception et de la
mise en œuvre de modes d'entrées en
regard des pratiques sociales de
références des élèves sur leur
motivation en EPS**

Présenté par Laura SANCHEZ

Première partie rédigée en collaboration avec Clément DELBES

Mémoire de M2 encadré par Aurore MIONNET

Remerciements

En premier lieu, nous voudrions particulièrement remercier les participants des différents questionnaires, sans qui l'étude n'aurait pu être réalisée : les élèves de la classe de seconde option EPS, ceux de la classe de seconde générale ainsi que la classe de terminale (filières générales) du Lycée polyvalent Gaspard MONGE à Chambéry (73). Nous voudrions aussi remercier Aurore MIONNET, notre tutrice de mémoire, chargée de mission métiers de l'enseignement à l'USMB, responsable du MASTER MEEF EPS à l'USMB, qui a supervisé cette étude. Mais également tous les professeurs impliqués dans cette UE qui sont intervenus dans la confection de ce mémoire dont particulièrement, Mme COSTE, Mme ROUSSEL, Mme JAMAIN-SAMSON ainsi que M. PIEGAY. Nous remercions également Clément DELBES, notre binôme de travail pour les premières réflexions autour de ce mémoire.

Table des matières

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCTION | 5 |
| 1.1. Définitions et état de l’art | 6 |
| 1.2. Problématique | 12 |
| 1.2.1. Objectifs de l’étude | 12 |
| 1.1.1. Hypothèses | 13 |
| 2. METHODE | 14 |
| 2.1. Participants | 14 |
| 2.2. Matériel | 15 |
| 2.3. Procédures et mises en œuvre | 19 |
| 2.4. Considérations éthiques | 20 |
| 2.5. Statistiques et méthodes d’analyses | 20 |
| 3. RESULTATS | 21 |
| 3.1. Présentation des résultats et conclusion sur l’hypothèse n°1 | 21 |
| 3.2. Présentation des résultats et conclusion sur l’hypothèse n°2 | 28 |
| 4. DISCUSSION | 32 |
| 4.1. Interprétation des résultats | 32 |
| 4.2. Apport du mémoire par rapport aux recherches antérieures | 35 |
| 4.3. Limites théoriques et méthodologiques | 36 |
| 4.4. Apprentissages pour notre future pratique professionnelle | 37 |
| 5. CONCLUSION | 38 |
| 6. LEXIQUE | 40 |
| 7. BIBLIOGRAPHIE | 41 |
| 8. TABLE DES ANNEXES | 43 |

Index des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : détail des élèves ayant répondu aux trois questionnaires | 14 |
| Tableau 2 : comparaison de la motivation des élèves en fonction de la PSR | 21 |
| Tableau 3 : résultats moyens des classes (deuxième sous-hypothèse)..... | 23 |
| Tableau 4 : résultats moyens des classes (troisième sous-hypothèse) | 25 |

Index des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : échelle d'évaluation du questionnaire n°1 | 16 |
| Figure 2 : cercle des sentiments de compétence..... | 17 |
| Figure 3 : situation de la leçon avec mode d'entrée « exploit individuel » en Futsal..... | 18 |
| Figure 4 : motivation des élèves de terminale par besoins psychologiques en escalade (EPS) en fonction de l'existence ou non d'une PSR..... | 22 |
| Figure 5 : motivation des élèves de 2nd par besoins psychologiques en volley-ball (EPS) en fonction de l'existence ou non d'une PSR..... | 22 |
| Figure 6 : motivation des élèves de 2nd option EPS par besoins psychologiques en futsal (EPS) en fonction du lien entre la PSR et l'APSA EPS..... | 23 |
| Figure 7 : motivation des élèves de terminale par besoins psychologiques fondamentaux en escalade (EPS), en fonction du lien entre la PSR et l'APSA EPS | 24 |
| Figure 8 : Motivation des élèves de 2nd générale par besoins psychologiques en volleyball (EPS) en fonction du lien entre la PSR et l'APSA EPS..... | 24 |
| Figure 9 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), par groupement de PSR en fonction de leur nature | 26 |
| Figure 10 : motivation par besoins psychologiques en escalade (EPS), par groupement de PSR en fonction de leur nature | 26 |
| Figure 11 : motivation par besoins psychologiques en volleyball (EPS), par groupement de PSR en fonction de leur nature | 26 |
| Figure 12 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR le football, après avoir vécu le mode d'entrée "exploit individuel" | 28 |
| Figure 13 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR le football, après avoir vécu le mode d'entrée "réussite collective" | 28 |
| Figure 14 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR un sport collectif du CA4, après avoir vécu le mode d'entrée « exploit individuel"..... | 29 |
| Figure 15 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR un sport collectif du CA4, après avoir vécu le mode d'entrée "réussite collective" | 30 |

1. INTRODUCTION

Avec la démocratisation de « la société des loisirs » (Dumazedier, 1962), la pratique physique et sportive connaît un essor considérable depuis plusieurs décennies. Si la place de l'EPS* (Education Physique et Sportive) n'est plus remise en cause au sein de l'école et est d'autant plus légitimée par cette démocratisation, il est important de remarquer que les activités physiques sportives et artistiques proposées dans le cadre scolaire peuvent être en phase avec les PSR* (Pratiques Sociales de Référence) (Martinand, 1981) des élèves ou, au contraire, aller à l'encontre de leur préoccupation. Effectivement, si « l'EPS ne se confond pas avec les pratiques physiques et sportives qu'elle organise et propose » (Instructions Officielles pour les collèges en EPS, 1985) elle doit cependant s'appuyer sur ces activités pour ensuite en proposer une « mise en forme scolaire » répondant à « l'homomorphisme scolaire » (Arnaud, 1990). En suivant cette dynamique, les pratiques physiques et artistiques deviennent un outil modulable, transformable au service des finalités éducatives. Cette transformation peut parfois dénaturer les pratiques physiques telles qu'elles existent dans la société. En effet, nous pouvons remarquer que cette mise en forme scolaire peut être aux antipodes des nouvelles pratiques sociétales, qui se veulent aujourd'hui autonomes, hédoniques et transgressives face aux pratiques fédérales ; l'EPS aurait d'ailleurs « manqué le rendez-vous de l'hédonisme » (Bartczak, 2004). En d'autres mots, la pratique physique des élèves « hors cadre scolaire » peut s'avérer être bien différente de celle pratiquée et vécue en EPS. Afin d'illustrer nos propos, nous pouvons mentionner le cas de la pratique du « football de pied d'immeuble » (Travert, Le football de pied de l'immeuble : une pratique singulière au cœur d'une cité populaire, 1997) valorisant l'exploit individuel, le duel et l'élimination (qui est majoritairement celle pratiquée par les élèves) et qui s'oppose avec la pratique du football scolaire qui valorise plutôt la coopération, la stratégie et la tactique (Hebert, 2018). A travers cet exemple, nous remarquons que la culture physique des élèves peut s'opposer (ou non) à celle de l'école, pouvant alors influencer leurs degrés de motivations et donc, par voie de conséquences, leurs réussites en EPS. En effet, nous savons « qu'un individu s'engagera d'autant plus dans une activité si elle est l'occasion pour lui de sentir compétent, efficace et habile » (Durand, 1987). La thématique de la motivation, étudiée par le prisme de la culture sportive des élèves, nous apparaît être une problématique intéressante pour comprendre davantage nos élèves et mieux adapter notre enseignement. Aussi, la motivation des élèves constitue selon nous un facteur indispensable à la réussite, notamment en EPS.

1.1. Définitions et état de l'art

Afin d'éclaircir et de délimiter notre étude, il convient d'en définir les termes et concepts clés à travers cet état de l'art. Ces définitions sont issues du croisement et de la comparaison de nos lectures et de différents articles provenant de la littérature scientifique mentionnés en bibliographie. Comme évoqué précédemment, nous distinguerons à travers cette étude la pratique sociale de référence des élèves (PSR) de la pratique scolaire. Afin d'être précis, la PSR sera définie sous une approche complexe (différents points de vue). En effet, celle-ci est trop souvent associée au « sport » qui est lui-même un concept polysémique. Ainsi, afin d'éviter toute confusion, cette PSR sera l'ensemble des pratiques physiques, artistiques et sportives, qu'elles soient institutionnalisées* (PI), non institutionnalisées* (PNI, aussi appelé « pratiques autonomes ») ou mixtes (PI et PNI) (Travert, 2005). Nous ferons également la distinction entre une pratique institutionnalisée compétitive* (PIC) ou institutionnalisée non compétitive* (PINC). La PSR des élèves constitue une caractéristique indépendante, c'est-à-dire « non directement modifiable par le champ éducationnel scolaire et disciplinaire, mais déterminante dans la mise en place des contenus d'enseignement », on parle aussi de « caractéristiques froides » (Fiard, 1998). La PSR ne peut être aussi dissociée des représentations et significations que l'élève apporte aux APSA* (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) : « Les représentations sociales constituent un filtre au travers duquel l'individu appréhende la société » (Moscovici, 1961). Cela nous amène à de premières tensions : la PSR influence-t-elle réellement la motivation en EPS ? Quelle est l'influence d'une pratique institutionnelle compétitive sur la motivation de l'élève en comparaison avec une pratique non institutionnelle ? Afin de définir et analyser la motivation des élèves, nous utiliserons la théorie de l'autodétermination de (Deci, Ryan, 1985) évoqué par Y. Paquet (Paquet, 2016). En effet, cette théorie nous semble la plus adaptée pour réussir à analyser et comprendre la motivation des élèves en EPS et le lien potentiel entre celle-ci et leur PSR : « de nombreuses études ont montré que ce paradigme théorique était particulièrement utile et intéressant pour analyser la motivation des individus dans de nombreux contextes tels que l'éducation, le travail et le sport » (Gillet, 2016). Si cette théorie définit différents types de motivations (autodéterminée ou contrainte), celles-ci « peuvent être considérées comme un processus facilitateur de l'apprentissage, elle n'en demeure pas moins un processus interne à l'individu » (Gernigon, 1996).

C'est pourquoi nous nous appuyerons sur la motivation autonome (autodéterminée) qui « implique la volonté d'agir propre à l'individu, en accord avec ses valeurs » (Escriva-Boulley, 2016). Ce type de motivation s'appuie sur trois types de régulations (intrinsèque, intégrée et identifiée) régissant directement la qualité de cette motivation. Et c'est de cette qualité dont nous allons parler. Elle résulte du degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux (Escriva-Boulley, 2016) : l'autonomie (être responsable et à l'initiative de ses propres actions), la compétence (interagir efficacement avec son environnement) et l'affiliation (se sentir significativement lié à d'autres personnes) (Gillet, 2016). On parle aussi des « conditions susceptibles d'affecter la motivation » (Gourlan, 2012). En effet, « un individu s'engagera d'autant plus dans une activité si elle est l'occasion pour lui de sentir compétent, efficace et habile » (Durand, 1987). Et, de la même façon « plus le sentiment de compétence à l'égard d'une tâche est élevé, plus la motivation est forte pour réussir » (Gernigon, 1996). Les sentiments d'autonomie et d'affiliation dans une action exercent eux aussi une influence non négligeable sur la motivation d'un individu dans la tâche à réaliser (Deci, Ryan, 1985). Nous nous sommes donc demandé comment quantifier la motivation des élèves en EPS ? En identifiant et en sélectionnant ces trois paramètres (compétence, affiliation et autonomie), nous pouvons imaginer un espace sémantique à trois dimensions qui nous permettra de quantifier la motivation de chaque élève pour chaque APSA pratiquée en EPS, en suivant la méthode du différenciateur sémantique d'Osgood (Osgood, 1957) que nous vous présenterons dans la suite de notre étude (cf. « Matériels »). En connaissant au préalable les PSR des élèves, il sera alors possible de faire un lien entre la motivation en EPS pour une APSA et cette PSR : « véritable guide pour l'action, elles sont incontournables pour quiconque s'interroge sur les motivations de l'individu et/ou du groupe social vis-à-vis de telle ou telle APS » (Bergé, 1992). Il est à présent intéressant de se demander comment la pratique sociale de référence peut influencer la motivation des élèves dans différentes APSA ? Y a-t-il un lien entre les activités d'un même CA* (Champ d'Apprentissage) et la motivation ? Par exemple, un élève qui pratique la gymnastique durant son temps libre, au sein d'une fédération, sera-t-il motivé par la pratique scolaire de la danse (même CA que la danse) ? Par champ d'apprentissage, on entend les cinq familles d'expériences motrices définies dans les programmes de 2015 en EPS pour le collège et de 2019 pour le lycée, qui créent des contextes dans lequel seront développées les compétences propres à l'EPS. Cet ensemble de définitions et de questionnements nous amène à illustrer notre étude par différentes recherches et réflexions qui vont nous aider à étayer nos propos.

Effectivement, T. Hebert nous montre la différence de représentation du football entre les enseignants et les élèves en EPS (Hebert, 2018). Au regard des résultats de son étude, on remarque que les enseignants possèdent une image plus négative du football que leurs élèves.

Aussi, il démontre que les professeurs d'EPS sont dans une logique de coopération (81%) tandis que les élèves sont davantage dans une logique de recherche de performance et de gain. Ces différences s'expliquent par les représentations et les pratiques sociales de référence qui diffèrent entre enseignants et élèves. Effectivement, pour les enseignants, le football est représenté comme une activité valorisant l'agressivité motrice comme un « acte illicite », qu'ils rejettent en évitant de pratiquer cette activité ou en contournant ce problème par le biais de la coopération. De l'autre côté se trouve la représentation des élèves qui eux pratiquent majoritairement le « football de pied d'immeubles » (Travert, 1997) valorisant l'exploit individuel, le duel et l'élimination. On retrouve ainsi un paradoxe fort puisque les élèves ne trouvent pas d'ancrage culturel dans la pratique scolaire que proposent les enseignants. En effet, « un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles » (Allal, 1978). Pour aller plus loin, nous pouvons à nouveau citer les travaux de M. Travert. Il qualifie les élèves qui ont une PSR non institutionnalisée (PNI) « d'originaux ». C'est par exemple le cas des élèves qui pratiquent le football en dehors d'un club. En effet, cette pratique non fédérale de « pied d'immeubles » (Travert, 2005) peut être considérée comme un « sous monde » propre à la société post-moderne et au tribalisme (Maffesoli, 1988). Ces élèves peuvent ainsi rejeter l'univers scolaire au même titre qu'ils rejettent l'univers très normé des pratiques fédérales (Hebert, 2018). Les élèves ayant une pratique institutionnalisée (PI) sont quant à eux qualifiés de « spécialistes ». Ces élèves fortement ancrés dans la recherche de performances peuvent ainsi rejeter les propositions didactiques des enseignants lorsque celles-ci sont aux antipodes du modèle fédéral : nous pouvons alors parler de tension entre « orthodoxie scolaire » et « orthodoxie sportive ». Enfin, les élèves « curieux » alternant des PI et des PNI peuvent eux rejeter la stabilité scolaire. Quoiqu'il en soit, la PSR et la représentation des élèves peuvent être en contradiction avec les pratiques scolaires, influençant ainsi le sens et la motivation qu'ils investissent dans leur pratique. Une remarque d'autant plus d'actualité aujourd'hui, au sein d'une société hypermoderne où la PI décline fortement au profit de pratiques non institutionnalisées, beaucoup moins normées qui permettent aux élèves de prendre une « distance avec l'institué » (Travert, 2005). En effet, sur les quatre activités les plus pratiquées par les jeunes (15-24 ans) en France (natation, football, footing, vélo) (INJEP, 2020), deux sont considérées par M.

Travert comme des pratiques non institutionnalisés : le vélo et le footing. Les PSR viennent donc influencer d'un côté l'enseignement des professeurs d'EPS et d'un autre côté la motivation que les élèves investissent en EPS ainsi que la représentation qu'ils se font des APSA.

En effet, « si l'EPS ne souffre pas des mêmes écarts culturels que d'autres disciplines d'enseignement général, reste cependant que les représentations qu'ont les élèves des activités physiques et sportives sont effectivement différentes selon leur milieu » (Daviess, 1986). L'enseignant doit donc prendre en compte la diversité des élèves afin de trouver un équilibre entre « l'univers culturel des élèves » et « l'univers scolaire de l'EPS » qui tend à atteindre des finalités éducatives. Pour étoffer notre étude et proposer une éventuelle solution au problème professionnel qu'elle soulève, à savoir : comment concilier mobiles d'agir des élèves et apprentissages scolaires ; nous avons décidé de mettre en place des « modes d'entrées » différents pour étudier l'effet de ceux-ci sur la motivation des élèves. Pour concevoir ces différents modes d'entrées, nous nous sommes appuyés sur plusieurs études et articles à ce sujet. Tout d'abord le mode d'entrée peut être défini comme « la manière intentionnelle (activité de conception) que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chaque élève de « rentrer » en activité puis en activité d'apprentissage » (L. Lemeur et T. Choffin, 2004). Il est « à l'interface entre le traitement didactique de l'APSA et les caractéristiques des élèves » (L. Lemeur et T. Choffin, 2004). Il est donc nécessaire de connaître les élèves et leurs PSR avant de construire un mode d'entrée. L'intérêt de concevoir des modes d'entrées adaptés aux « mobiles d'agir » des élèves, permet de « faire apprendre dans et par les APSA » et de « créer un rapport positif à l'apprentissage tout en suscitant la motivation des élèves » (L. Lemeur et T. Choffin, 2004). D'après les auteurs, la conception des modes d'entrées se construit au travers de sept pôles de significations : culturel (faisant directement référence à la PSR), collectif (appartenance à un collectif), ludique (plaisir éprouvé par la pratique), personnel (développement de la connaissance de soi), technique (maîtrise et compréhension de principes techniques), compétition (comparaison sociale) et exploit (sensations éprouvées et reconnaissance des pairs). Mais les auteurs précisent que « toutes ces entrées, séparées de façon formelle dans un souci de clarification, doivent être utilisées selon une logique combinatoire en fonction des caractéristiques des élèves » (L. Lemeur et T. Choffin, 2004). Ainsi, la lecture des travaux de L. Lemeur et col. nous éclaire sur l'enjeu de la mise en place de modes d'entrées. Il s'agit de partir des représentations des élèves (et de leurs mobiles d'agir) pour les amener progressivement vers la logique de l'activité. Donc, dans le cadre de notre étude, il s'agira de partir de ce qui motive les élèves (leur PSR) pour ensuite proposer un mode d'entrée en

continuité ou en rupture avec les mobiles d’agir des élèves et enfin évaluer l’impact de ce mode d’entrée sur leur motivation en EPS. Au regard de notre étude, il nous a semblé intéressant de créer deux modes d’entrées : l’un valorisant l’exploit individuel (pôle culturel et pôle exploit), l’autre valorisant la réussite collective (pôle collectif) (L. Lemeur et T. Choffin, 2004).

Pour compléter ces travaux nous avons également consulté l’étude de P. Gagnaire et F. Lavie qui pensent les modes d’entrées comme différentes « essences émotionnelles » qu’ils déclinent en « formes » (épreuve, défi et rencontre) et « modalités de réussites » (score, mesure et conformité) (P. Gagnaire, F. Lavie, 2007). Ce tableau à deux entrées permet de faire des combinaisons de « formes » et de « modalités de réussites » pour aider à la conception des modes d’entrées. Lors de notre étude, nous avons d’ailleurs utilisés deux types de formes : l’épreuve (pour créer un mode d’entrée autour de l’exploit individuel) et le défi (pour créer un mode d’entrée autour des réussites collectives). Les auteurs définissent l’épreuve comme étant le « dépassement de soi, l’exploit par rapport à soi ou aux yeux des autres ». Cela diffère du défi qui lui est une « concurrence directe ou indirecte avec autrui ». Pour les modalités de réussites, nous avons utilisées un « score » dans les deux modes d’entrées car la modalité de réussite par « mesure » n’était que peu mobilisable dans l’APSA Futsal. Néanmoins, nous utiliserons tantôt un score qui fait appel aux qualités physiques, et tantôt un score qui demande de manier stratégie et tactique pour réussir. Nous n’avons pas pris en compte la forme « rencontre » ni la modalité de réussite « conformité » dans le cadre de notre étude car elles nous sont apparues comme incompatibles avec les contraintes d’enseignement des APSA support de notre étude sur le terrain, dans le cadre du stage de première année de master. Pour autant, nous sommes conscients que l’impact d’un mode d’entrée sur la motivation des élèves, ne dépend pas que de la construction de celui-ci mais dépend également de la capacité de l’enseignant à le mettre en œuvre et à le faire vivre aux élèves sur le terrain par une pédagogie adaptée (formes de groupements, qualités des interactions, climat affectif etc.). Il est temps à présent de s’intéresser à cette motivation et aux outils de mesure de celle-ci. L’étude de T. Hébert nous a permis de prendre connaissance d’un outil performant quant à la modélisation de la motivation des élèves en EPS (Hebert, 2018) le différenciateur sémantique d’Osgood (Osgood, 1957). En s’appuyant sur différents articles sur la théorie de l’autodétermination de Ryan et Deci ainsi qu’à travers l’article de (Mery, 2008), nous avons adapté cet outil à notre étude. Le détail de sa construction sera explicité dans la partie « matériels ». Dans son étude, S. Mery démontre, grâce à l’utilisation du différenciateur sémantique, que les connotations et préjugés sur différents sports peuvent être fortement influencés par la pratique sociale de

référence des individus, et par les différences de culture sportive. Comme l'évoque l'auteur, il est intéressant de se demander et d'analyser les raisons de pratiquer une activité. Il note par exemple qu'en « choisissant un sport de franchissement de filet, le joueur décide délibérément de s'interdire tout contact physique avec autrui, tout en ayant un duel concret » (Mery, 2008).

Des informations qui sont là aussi intéressantes pour notre étude et l'analyse future de nos résultats, notamment sur la motivation des élèves dans des activités différentes de leur PSR mais appartenant à un même CA. Les résultats de notre étude seront issus de l'analyse de l'espace sémantique d'Osgood (Osgood, 1957) qui a pour but de faire émerger « les significations subjectives que chaque individu associe aux stimuli de son environnement social » afin de créer à partir de trois dimensions, un espace sémantique. Ces trois dimensions, aussi appelées « facteurs fondamentaux » (Osgood, 1957) correspondent à la valeur (V) (« l'image »), la puissance (P) et enfin l'activité (A). Afin d'adapter ce différenciateur à notre étude et analyser plus concrètement la motivation autodéterminée et plus particulièrement la motivation intrinsèque, nous avons décidé de modifier ces facteurs fondamentaux. C'est pourquoi, nous avons décidé de créer un espace sémantique analysant « le degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux » (Escriva-Boulley, 2016) évoqués précédemment pour chaque élève dans l'activité qu'il pratique en EPS. On retrouve alors un espace en trois dimensions avec la compétence, l'autonomie et l'affiliation. En connaissant au préalable la PSR des élèves par un premier questionnaire, nous pourrions faire un lien entre les résultats de l'analyse sémantique de la motivation de l'élève pour la pratique d'une APSA scolaire et sa PSR. Pour illustrer nos propos, on pourrait par exemple voir que la pratique sociale du handball influence positivement la motivation de l'élève pour la pratique du football en EPS et inversement pour un élève qui pratique une activité d'un autre CA comme la natation.

1.2. Problématique

1.2.1. Objectifs de l'étude

Pour faire suite à l'état de l'art de notre thématique et aux questionnements qui en ont résulté, il nous a semblé intéressant, de répondre à la question suivante : quel est l'impact de la conception et de la mise en œuvre de modes d'entrées, en regard des PSR des élèves sur leur motivation en EPS ? Nous avons trouvé pertinent de justifier et de décliner cette problématique au regard de la synthèse des travaux d'auteurs réalisée précédemment. En effet, nous déclinerons la mesure de la motivation des élèves vis-à-vis de la pratique des APSA en EPS selon trois axes qui correspondent aux degrés de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : le sentiment de compétence, celui d'affiliation et celui d'autonomie (Deci, Ryan, 1985). Pour étoffer notre étude, nous déclinerons les PSR des élèves selon leur existence ou non (PSR ou aucune PSR), leur nature (pratiques non institutionnalisées, institutionnalisées compétitives, institutionnalisées non compétitives et mixtes) (PNI, PIC, PINC, PI&PNI) (Travert, 2005) et leur lien avec l'APSA vécue en EPS (PSR identique, PSR différente mais appartenant au même CA, PSR différente et n'appartenant pas au même CA). Enfin, nous déclinerons la mise en place de modes d'entrée selon deux pôles : collectif ou exploit individuel (L. Lemeur et T. Choffin, 2004).

Notre premier objectif sera de déterminer les degrés de motivation des élèves (en mesurant la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux) dans la pratique de l'APSA support de la séquence qu'ils sont en train de vivre en EPS au moment où nous réalisons notre étude. Les élèves auront certainement déjà vécu quelques leçons de l'APSA en question et seront donc en mesure d'identifier leur degré de motivation. Nous ferons le lien entre cette motivation et l'existence ou non d'une PSR chez élève, la nature de cette PSR, et le lien entre l'éventuelle PSR et l'APSA vécue en EPS.

Notre deuxième objectif sera de comparer les degrés de motivations des élèves (toujours en mesurant la satisfaction des 3 besoins psychologiques fondamentaux) après avoir vécu un mode d'entrée autour de l'exploit individuel et après avoir vécu un mode d'entrée autour du collectif dans une même APSA. De la même façon, nous ferons le lien entre ces différences ou similitudes motivationnelles et l'existence ou non d'une PSR chez l'élève, la nature de cette PSR, et le lien entre la PSR de l'élève et l'APSA vécue en EPS.

1.2.2. Hypothèses

Au regard de notre problématique, nous pouvons émettre deux grandes hypothèses. Nous avons ciblé nos hypothèses sur l'impact des différentes variables (mode d'entrée, caractéristiques de la PSR) sur les degrés de motivations des élèves (en termes de sentiment de compétence, affiliation, autonomie). Aussi, les termes « plus élevé » et « moins élevé » signifieront que l'on s'attend à trouver un écart supérieur à 0,5 point entre les résultats comparés. Nous pouvons émettre une première hypothèse, correspondant au premier objectif de notre étude, qui est que l'influence de la PSR des élèves sur leur motivation en EPS, à l'idée de pratiquer une APSA quelle qu'elle soit, est forte. Nous pensons que cette influence peut être positive comme négative et qu'elle dépend de la nature de la PSR, de son existence ou non et du lien entre cette PSR et l'APSA vécue en EPS. Nous avons ciblé notre étude en déclinant cette première hypothèse selon trois sous hypothèses. Tout d'abord, nous pensons que les élèves n'ayant aucune PSR seront moins motivés en EPS en comparaison avec les élèves ayant une PSR, notamment car leur sentiment d'affiliation serait moins élevé. Ensuite, nous pensons que les élèves ayant une PSR appartenant à un même CA que l'APSA vécue en EPS sans être identique seront plus motivés que les élèves ayant une PSR appartenant à un CA différent, notamment car leur sentiment de compétence dans l'APSA serait plus élevé. Enfin, nous pensons que les élèves ayant une PIC seront plus motivés en EPS que les élèves ayant une PNI car leur sentiment d'autonomie dans l'APSA serait plus élevé. Puis, nous pouvons émettre une deuxième hypothèse, correspondant au deuxième objectif de notre étude, qui est que la mise en place de mode d'entrée spécifique peut faire varier la motivation des élèves. Nous pensons que cette influence peut là encore être très positive comme très négative et qu'elle dépend cette fois de la proximité entre le mode d'entrée choisi par l'enseignant et les mobiles d'agir de l'élève. Nous avons ici aussi choisi de cibler notre étude en déclinant cette deuxième hypothèse selon deux sous hypothèses. Tout d'abord, nous pensons que les élèves ayant une PSR identique à l'APSA vécue en EPS seront plus motivés à l'issue du mode d'entrée autour de l'exploit individuel qu'à l'issue du mode d'entrée autour du collectif, notamment car leur sentiment de compétence sera plus élevé. Ensuite, nous pensons que les élèves ayant une PIC appartenant au CA n°4 (et étant un sport collectif) seront plus motivés à l'issue du mode d'entrée autour du collectif qu'à l'issue du mode d'entrée autour de l'exploit individuel, notamment car leur sentiment d'affiliation sera plus élevé. La mesure des différents degrés de sentiment de compétence, d'affiliation et d'autonomie nous permettra d'expliquer les différents résultats et la confirmation ou infirmation des différentes hypothèses.

2. METHODE

2.1.Participants

Pour mener à bien notre étude, nous avons interrogé des élèves (n = 76) de trois classes différentes, toutes issues du lycée polyvalent Gaspard Monge (Chambéry, 76). Les participants étaient âgés de 14 à 19 ans. Nous avons sollicité des élèves de 2nd ayant choisi l'option « EPS » (n = 28), puis une classe de 2nd générale (n = 26) et enfin une classe de terminale générale (n = 22). Au regard des données établissement, on note une proportion majoritaire d'élèves issues de catégories sociales professionnelles défavorisées ainsi qu'une majorité d'élèves plutôt sportifs et motivés par la pratique physique. La classe de 2nd générale était composée d'élèves issus majoritairement de la section rugby ainsi que de la classe à horaires aménagés « football féminin » (n = 10). La classe de terminale générale rassemblait lors du cours d'EPS, des élèves ayant choisis un même programme d'APSA évaluées pour le baccalauréat (Athlétisme, Escalade, Musculation). Dans un souci de clarté, nous n'avons conservé que les données des élèves ayant participé à l'entièreté de l'étude (réponse aux 3 questionnaires pour les classes de 2nd option EPS et de terminale et réponse au premier questionnaire seulement pour la classe de 2nd générale car nous n'avons pas effectué de leçons à modes d'entrées spécifiques avec eux). Pour mieux comprendre la répartition des différents participants au sein des différentes classes, voici un tableau récapitulatif :

| | Seconde option EPS | Terminale filière générale | Seconde générale |
|---|---------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Nombre d'élèves ayant participé à l'étude | 28 | 22 | 26 |
| Répartition sexuée | 10 F/ 18G | 6F / 16G | 8F / 18G |
| APSA support de l'étude | Futsal | Escalade | Volley-ball |
| PSR = APSA support de l'étude | 4 | 0 | 0 |
| Elèves ayant une PSR | 28 | 12 | 22 |
| Elèves n'ayant aucune PSR | 0 | 10 | 4 |
| PSR € CA1 | 0 | 0 | 0 |
| PSR € CA2 | 4 | 5 | 1 |
| PSR € CA3 | 2 | 0 | 0 |
| PSR € CA4 | 20 | 4 | 18 |
| PSR € CA5 | 1 | 3 | 3 |
| PIC | 15 | 4 | 14 |
| PINC | 2 | 0 | 2 |
| PNI | 7 | 5 | 6 |
| PI (compétitive ou non) & PNI (pratiques mixtes) | 4 | 3 | 0 |

Tableau 1 : détail des élèves ayant répondu aux trois questionnaires

1.1. Matériel

Durant la phase expérimentale de l'étude, nous avons interrogé les élèves avec trois questionnaires (n°1 ; n°2 et n°2 bis) pour la classe de 2nd option EPS et de terminale et au travers d'un seul questionnaire (n°1) pour la classe de 2nd générale. L'objectif du 1^{er} questionnaire (n°1) était de connaître les pratiques sociales sportives de référence des élèves ainsi que leur degré de motivation à propos de l'APSA de la séquence en cours, support de notre étude. Ce premier questionnaire se divise en deux parties : l'une portant sur les caractéristiques des élèves en termes de PSR ; l'autre portant sur leurs sentiments à propos de la pratique de l'APSA en EPS. La première partie interroge l'élève sur son cursus scolaire, lui demande s'il a déjà pratiqué cette APSA en EPS ou à l'AS les années précédentes (pour éviter d'éventuel biais) puis s'intéresse à la nature de la pratique sportive de l'élève en dehors du lycée (PIC, PINC, PNI, PI&PNI) (Travert, 2005).

Extrait de la première partie du questionnaire n°1 (cf. annexe n°1) : « Faites-vous du sport ou des activités physiques ? (en dehors du lycée/ de l'EPS) » « Si oui, lequel/lesquels ? » « Dans un club ? » « En compétition ? »

La 2^{ème} partie du 1^{er} questionnaire constitue un outil de mesure de la motivation de nos élèves à propos de la pratique de l'APSA en question. Il s'agit d'une adaptation du différenciateur sémantique d'Osgood (Osgood, 1957). Le but de cet outil est de faire émerger « les significations subjectives que chaque individu associe aux stimuli de son environnement social » afin de créer à partir de trois dimensions, aussi appelées « facteurs fondamentaux » (la valeur : V, la puissance : P, et enfin l'activité : A) un espace sémantique (Osgood, 1957). Pour chacune de ses trois valeurs, des paires d'antonymes sont associées sous forme de questionnaire où une échelle de -3 à +3 est présentée entre une paire d'antonyme (par exemple entre « fort » et « faible »). Le placement d'une croix à proximité de l'un des deux adjectifs signifie que celui-ci qualifie mieux le stimulus. Afin d'adapter ce différenciateur à notre étude et d'analyser plus concrètement la motivation intrinsèque autodéterminée, nous avons décidé de modifier ces dimensions. C'est pourquoi, nous avons créé un espace sémantique analysant « le degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux » (Escriva-Boulley, 2016). On retrouvera donc le besoin de compétence (avec les paires d'antonymes faible/fort ; difficile/facile), d'affiliation (seul/avec des amis ; exclu/inclus) et d'autonomie (non autonome/autonome ; dépendant/indépendant) pour chaque élève dans l'activité qu'il pratique en EPS.

Les paires d'antonymes appartenant respectivement aux trois dimensions n'étaient volontairement pas en ordre, ainsi que leurs échelles (pour éviter certains biais liés à une éventuelle automatisation des réponses).

Extrait de la deuxième partie du questionnaire n°1 (cf. annexe n°1): « Situez par une croix votre ressenti à l'idée de pratiquer l'APSA (sport) de ce trimestre en EPS »

| | | | | | | | | |
|---------------|----|----|----|---|---|---|---|-------------|
| <i>Faible</i> | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | <i>Fort</i> |
|---------------|----|----|----|---|---|---|---|-------------|

Figure 1 : échelle d'évaluation du questionnaire n°1

Les deux autres questionnaires (n°2 et n°2 bis) étaient identiques (mais différent du 1^{er} questionnaire) et présentés aux élèves à la fin des leçons à « modes d'entrées ». Le questionnaire n°2 a été distribué à l'issue du mode d'entrée autour de l'exploit individuel et le questionnaire n°2 bis a été distribué aux élèves à l'issue du mode d'entrée autour des réussites collectives. Nous avons souhaité utiliser deux questionnaires différents pour marquer la différence ; le questionnaire n°1 s'intéressant à la motivation des élèves, en général (pas sur une leçon particulière), à propos de l'APSA support de la séquence en cours et donc de notre étude ; les questionnaires n°2 et 2 bis s'intéressant aux ressentis motivationnels des élèves après avoir vécu des leçons à modes d'entrées spécifiques. L'objectif de ces questionnaires était d'évaluer la motivation des élèves à l'issue des deux modes d'entrées (respectivement). Pour transposer leur motivation en un questionnaire intelligible, nous avons modélisé les trois besoins psychologiques fondamentaux en trois cercles distincts avec à l'intérieur de chacun dix mots faisant référence à ce besoin. Il y avait donc un cercle à propos du sentiment de compétence, un autre à propos du sentiment d'affiliation et un dernier à propos du sentiment d'autonomie. Dans le cercle sur le besoin de compétence, on retrouvait des mots comme : « Talentueux », « Incapable ». Ces mots étaient hiérarchisés de sorte à obtenir cinq degrés du sentiment de compétence du plus négatif au plus positif.

Extrait des questionnaires n°2 et n°2 bis (identiques) (cf. annexe n°2) : « Entourez les deux mots dans chaque cercle qui sont les plus représentatifs de vos ressentis »



Figure 2 : cercle des sentiments de compétence

Pour construire nos modes d'entrées (deux dans l'APSA futsal et deux dans l'APSA escalade), nous sommes partis des caractéristiques des élèves de la classe de 2nd option EPS pour laquelle nous devons enseigner l'APSA futsal. Au regard du 1^{er} questionnaire, cette classe se compose d'une majorité d'élèves pratiquant des sports collectifs (CA n°4) (n= 20), et de plusieurs élèves dont la PSR est le football (n=4). Ce profil d'élève nous renvoie aux travaux de (Travert, 1997) qui montrent que la PSR « football » des élèves est orientée vers l'exploit individuel alors que l'enseignement du football en EPS est plutôt orienté vers la valorisation de la coopération. De ce constat, nous avons pensé qu'il serait intéressant de tester l'effet d'un mode d'entrée autour de la valorisation de l'exploit individuel et d'un mode d'entrée autour des réussites collectives. Pour pouvoir effectuer des comparaisons, nous avons gardé ces mêmes « thématiques » dans l'APSA escalade avec la classe de terminale. Néanmoins, nous avons choisi de conserver uniquement les résultats issus des modes d'entrées en Futsal car leur mise en œuvre s'est déroulée comme convenu dans le protocole ce qui n'a pas été le cas pour les modes d'entrées en escalade (leur mise en œuvre a été perturbé car elle s'est avérée être incompatible avec les exigences de préparation au baccalauréat des élèves de la classe de Terminale). Aussi, nous avons utilisé les travaux de P. Gagnaire et F. Lavie (P. Gagnaire, F. Lavie, 2007) qui proposent diverses significations émotionnelles et modalités d'obtention de la victoire à moduler selon le profil de la classe.

Pour le mode d'entrée valorisant l'exploit individuel, nous utiliserons une obtention de la victoire par « score » mettant en avant les qualités physiques individuelles des élèves et une signification émotionnelle autour « d'épreuves » (exploit aux yeux des autres).

Extrait de la situation principale de la leçon avec le mode d'entrée « exploit individuel » en Futsal (cf. annexe n°3) : Résumé : « Mise en place d'un triple score (J-L Ubaldi, 2003) individuel avec 4 paramètres. Classement final des élèves par rapport à ce score et évaluation du degré de compétence individuel. »

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

Figure 3 : situation de la leçon avec mode d'entrée « exploit individuel » en Futsal

Pour le mode d'entrée valorisant les réussites collectives, nous utiliserons une obtention de la victoire par « score », mettant cette fois-ci en avant les choix stratégiques et une signification émotionnelle autour de « défis » (confrontation entre individus) en interdépendance.

Extrait de la situation principale de la leçon avec le mode d'entrée « réussite collective » en Futsal (cf. annexe n°4) :

Résumé : « Répartition des élèves en deux clubs. Chaque club possède deux équipes de niveaux homogènes. Organisation de matchs à thème valorisant le jeu collectif (sanction des dribbles excessifs : -1 point ; valorisation des passes non interceptées par la défense (+1 point)). Les équipes de niveau 1 s'affrontent. Un temps de « coaching » par l'équipe de niveau 2 (les plus « forts ») est donné aux élèves à la moitié du temps de match. A l'issue du match, les équipes de niveau 2 s'affrontent en reprenant le score final des équipes de niveau 1. » Les modes d'entrées ont orienté la conception des leçons concernées. Les leçons en escalade ne seront pas transmises en annexe car les résultats issus de ces leçons n'ont pas été exploités pour les raisons évoquées précédemment.

1.2. Procédures et mises en œuvre

Nous avons au préalable défini des règles de transmissions des questionnaires afin d'inhiber certains biais. Le 1^{er} questionnaire a été donné aux élèves des différentes classes, au début de la première leçon de stage que nous avons eu avec eux. Cette première leçon de notre stage n'était pas la première leçon de la séquence, les élèves avaient donc déjà vécu au moins une leçon dans l'APSA support de la séquence en cours. Pour éviter toute ambiguïté, nous avons expliqué aux élèves les différentes questions et certains termes. Nous leur avons demandé de répondre à toutes les questions sans exception en cochant les cases quand deux réponses étaient déjà proposées (exemple : OUI NON) ou en répondant en quelques mots aux questions plus ouvertes. Pour la 2nd partie du questionnaire, nous avons explicité sa mise en œuvre par un exemple concret ([cf. annexe 1](#)), tout en précisant aux élèves qu'il fallait inscrire une croix à proximité de l'un des deux adjectifs qui qualifierait le mieux leurs représentations personnelles dans l'APSA de la séquence. Ensuite, nous avons laissé aux élèves tout le temps nécessaire pour répondre à ce questionnaire. Ils avaient pour consignes de ne pas interagir avec leurs camarades et d'être le plus sincère possible. Nous n'avons pas demandé aux élèves de noter leurs noms sur les questionnaires mais chaque questionnaire était numéroté et correspondait à un élève. Le questionnaire n°2 ([cf. annexe 2](#)), a été donné aux élèves à la fin de la leçon portant sur la valorisation de « l'exploit individuel ». Pour la classe de 2nd option EPS en futsal, il s'agissait de la 3^{ème} leçon et pour la classe de Terminale en escalade, il s'agissait de la leçon n°5 de la séquence. Le questionnaire n°2 bis ([cf. annexe 2](#)) (identique au questionnaire n°2) a été donné aux élèves à la fin de la leçon portant sur la valorisation des « réussites collectives ». Pour la classe de 2nd option EPS en futsal, il s'agissait de la leçon n°5 et pour la classe de Terminale en escalade, il s'agissait de la leçon n°6. De la même façon que pour le 1^{er} questionnaire, nous avons d'abord expliqué la démarche à suivre aux élèves et explicité certains termes. Il a été demandé aux élèves d'entourer deux mots par cercles, relatant selon eux leurs ressentis à l'issue de la leçon d'EPS qu'ils venaient de vivre. Les participants disposaient d'un temps pour remplir le questionnaire, de manière individuelle sans interactions avec leurs camarades. Nous avons là aussi, utilisé le système de numérotation des questionnaires pour que les élèves ne se sentent pas mal à l'aise à l'idée d'être sincère en leur nom.

2.4. Considérations éthiques

L'intégralité des sujets ayant participé aux différents questionnaires étaient volontaires car cette tâche n'était pas obligatoire. Tous les élèves ont été avertis que les conditions d'anonymat seraient garanties au moment de l'étude des résultats qui respectera les règles en vigueur du RGPD* (Règlement Général sur la Protection des Données). Enfin, nous attestons ne pas avoir commis de plagiat lors de la rédaction de ce mémoire.

2.5. Statistiques et méthodes d'analyses

Les données issues des questionnaires ont été insérées dans un fichier Excel. Pour le 1^{er} questionnaire, des listes sous forme de « validation de données » ont été créées pour faciliter le regroupement d'élèves par « profils » lors des calculs. Pour la partie du questionnaire, relatif à l'espace sémantique d'Osgood, des moyennes des résultats ont été effectuées pour chaque dimension (compétence, affiliation, autonomie) allant de -3 à +3. Une moyenne des trois dimensions a été également calculée pour avoir une tendance motivationnelle « générale ». Pour les questionnaires n°2 et n°2 bis, un réajustement des moyennes par dimensions (comprises entre -2 et +2) a été réalisé pour avoir le même ordre de grandeur et harmoniser nos résultats. Concrètement, après obtention d'un résultat de -1,5 sur une échelle allant de -2 à +2 pour une des dimensions du questionnaire 2 ou 2 bis, on multiplie ce résultat par un quotient de 1,5 afin de le ramener sur une échelle allant de -3 à +3. La comparaison des réponses obtenues entre le questionnaire n°1 et les questionnaires n°2 et n°2 bis ne constituera pas le cœur de notre étude car nous pensons que comparer des résultats issus de deux questionnaires différents, distribués à des moments différents de la leçon peut constituer un biais important. Des filtres sur Excel ont ensuite été appliqués pour permettre un regroupement d'élèves par CA, par PSR, ou par nature de PSR. Ces regroupements nous permettront de créer une modélisation de résultat sous forme d'histogrammes comparant les différents groupes sur leur degré de motivation (degré de sentiment de compétence, affiliation et autonomie) à l'issue des leçons à modes d'entrées ou à l'idée de pratiquer l'APSA support de l'étude. Nous pourrons ainsi voir concrètement quelle est l'influence de la PSR des élèves sur leur motivation en EPS en fonction des caractéristiques de celle-ci et observer s'il existe un lien entre cette PSR et le degré de motivation des élèves après avoir vécu deux modes d'entrées différents dans une même APSA.

3. RESULTATS

3.1. Présentation des résultats et conclusion sur l'hypothèse n°1

Pour présenter nos différents résultats avec le plus de clarté possible, nous avons décidé de les formaliser sous forme d'histogramme en utilisant toujours le même code couleur. Ensuite, nous utiliserons le terme « similaire » lorsque deux résultats ont un écart inférieur à 0,5 point, les termes « plus ou moins élevés » lorsque les résultats ont un écart compris entre 0,5 et 1 point et les termes « beaucoup plus ou beaucoup moins élevé lorsque les résultats ont écart supérieur à 1 point. Également, nous utiliserons l'acronyme « CA » pour désigner les « Champs d'Apprentissages ». Enfin, en ce qui concerne notre sous-hypothèse sur le lien entre nature de PSR et motivation en EPS, nous n'avons conservé, dans un souci d'efficacité, que les résultats des deux extrêmes : les PIC (pratiques institutionnalisés compétitives) et les PNI (pratiques non institutionnalisés). Pour apporter une réponse à nos hypothèses, nous avons choisi de commencer par répondre à nos différentes sous hypothèses afin d'obtenir ensuite la réponse à notre hypothèse générale.

Concernant notre hypothèse générale n°1, la première sous-hypothèse était la suivante : « *nous pensons que les élèves n'ayant aucune PSR seront moins motivés en EPS en comparaison avec les élèves ayant une PSR, notamment car leur sentiment d'affiliation serait moins élevé* ».

| Moyennes des résultats toutes classes confondues | Motivation « générale » | Affiliation |
|--|-------------------------|-------------|
| PSR | 0,20 | 0,33 |
| Aucune PSR | 0,63 | 1,05 |

Tableau 2 : comparaison de la motivation des élèves en fonction de la PSR

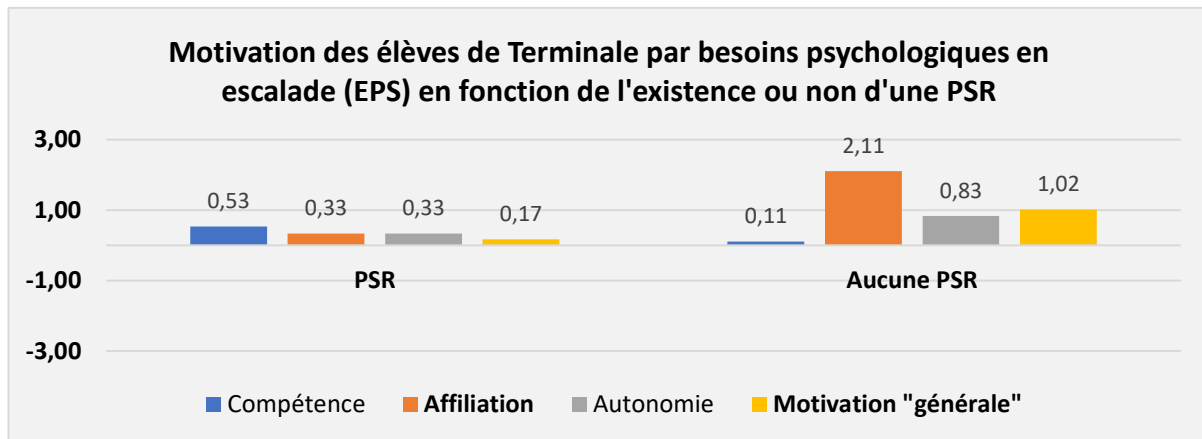


Figure 4 : motivation des élèves de terminale par besoins psychologiques en escalade (EPS) en fonction de l'existence ou non d'une PSR

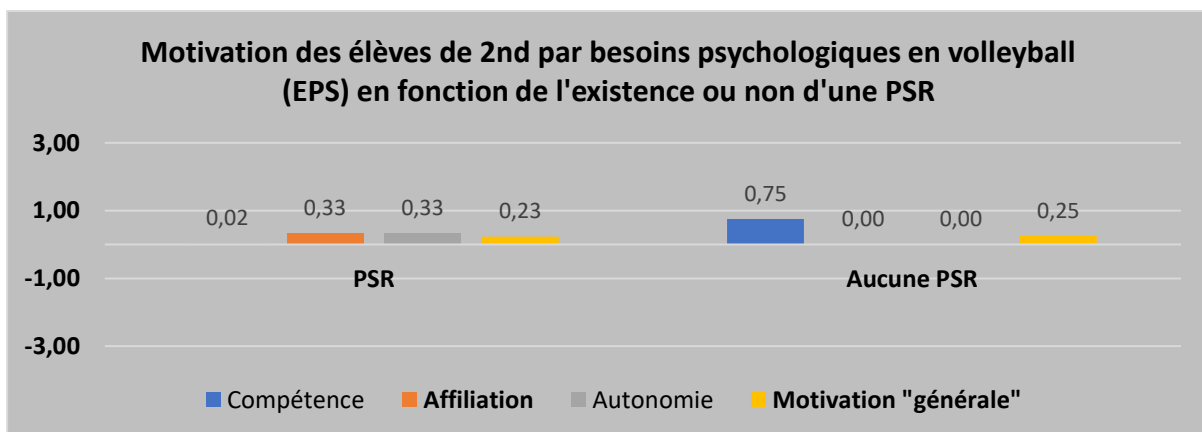


Figure 5 : motivation des élèves de 2nd par besoins psychologiques en volley-ball (EPS) en fonction de l'existence ou non d'une PSR

Au regard des résultats, nous pouvons infirmer notre première sous-hypothèse. En effet, la motivation « générale » des élèves, toutes classes confondues, n'ayant aucune PSR est, par rapport à ceux ayant une PSR, similaire (+0,43 point). Si l'on précise les résultats sur chaque classe, elle est soit similaire (+ 0,02 point pour la classe Volley-Ball) soit plus élevée (+ 0,85 pour la classe Escalade). Ensuite, nous remarquons que le degré de sentiment d'affiliation des élèves, toutes classes confondues, n'ayant aucune PSR est, par rapport à ceux ayant une PSR, plus élevé (+ 0,72 point). Si l'on précise les résultats sur chaque classe, il est soit similaire (- 0,33 point pour la classe Volley-Ball) soit beaucoup plus élevé (+ 1,78 pour la classe Escalade).

Nous pouvons donc dire qu'un élève n'ayant aucune PSR ne se sentira pas forcément « non affilié », dans une APSA quelconque en EPS et nous pouvons en conclure que les élèves n'ayant pas de PSR ne sont pas forcément moins motivés en EPS.

Pour répondre à cette hypothèse, nous n'avons pas pu utiliser les résultats de la classe de seconde option EPS car tous les élèves de cette classe possédaient une PSR.

Notre deuxième sous-hypothèse était la suivante : « nous pensons que les élèves ayant une PSR appartenant à un même CA que l'APSA vécue en EPS sans être identique seront plus motivés que les élèves ayant une PSR appartenant à un CA différent, notamment car leur sentiment de compétence dans l'APSA serait plus élevé ».

| Moyennes des résultats toutes classes confondues | Motivation « générale » | Compétence |
|--|-------------------------|------------|
| PSR = CA APSA EPS | 0,44 | 0,49 |
| PSR = CA différent APSA EPS | 0 | -0,27 |

Tableau 3 : résultats moyens des classes (deuxième sous-hypothèse)

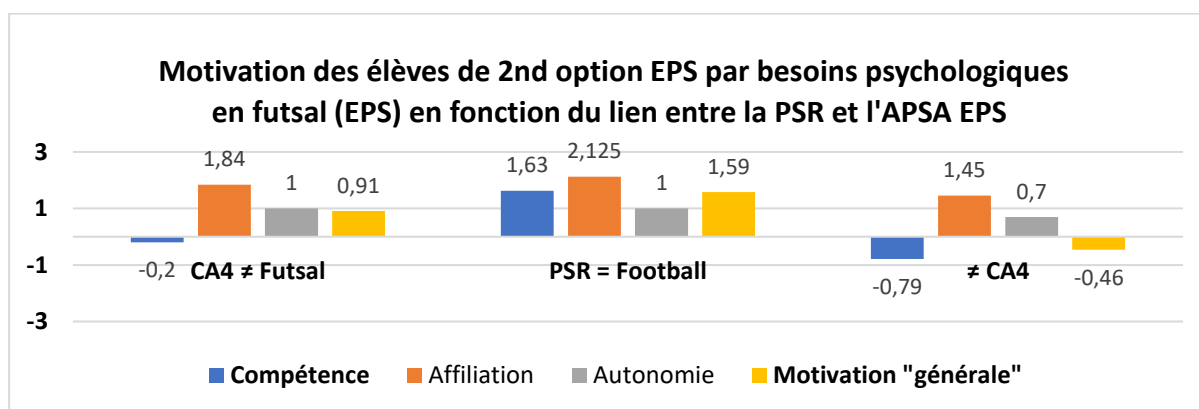


Figure 6 : motivation des élèves de 2nd option EPS par besoins psychologiques en futsal (EPS) en fonction du lien entre la PSR et l'APSA EPS

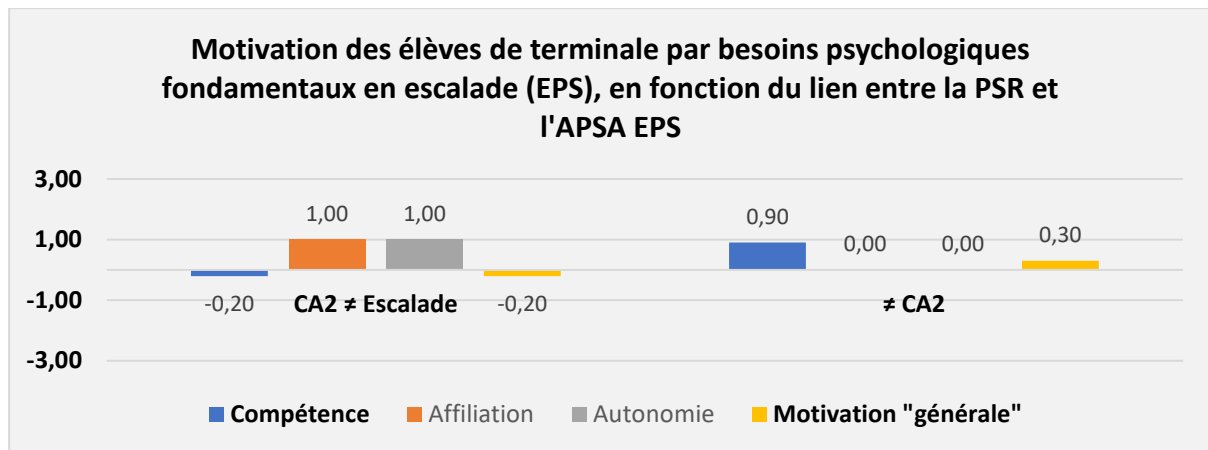


Figure 7 : motivation des élèves de terminale par besoins psychologiques fondamentaux en escalade (EPS), en fonction du lien entre la PSR et l'APSA EPS

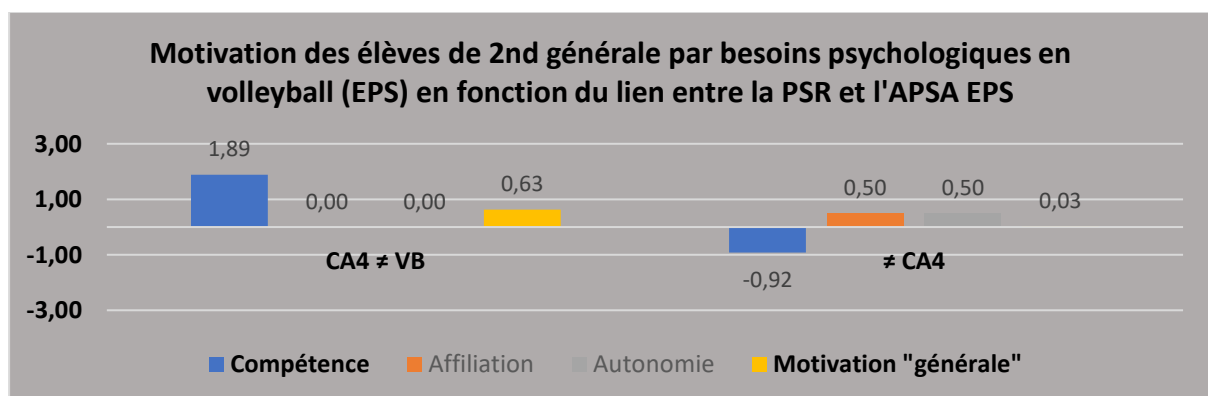


Figure 8 : Motivation des élèves de 2nd générale par besoins psychologiques en volleyball (EPS) en fonction du lien entre la PSR et l'APSA EPS

Au regard des résultats, nous pouvons partiellement confirmer notre deuxième sous-hypothèse. En effet, la motivation « générale » des élèves, toutes classes confondues, ayant une PSR appartenant au même CA que l'APSA vécue en EPS (bien que différente) est, par rapport à ceux ayant une PSR appartenant à un CA différent, similaire (+0,44 point). Néanmoins, si l'on précise les résultats sur chaque classe, elle est soit beaucoup plus élevée (+ 1,37 point pour la classe Futsal) ; soit plus élevée (+ 0,60 pour la classe Volley-Ball) ; soit similaire (- 0,50 pour la classe Escalade).

Ensuite, nous remarquons que le degré de sentiment de compétence des élèves, toutes classes confondues, ayant une PSR appartenant au même CA que l'APSA est, par rapport à ceux ayant une PSR appartenant à un CA différent de l'APSA vécue en EPS, plus élevé (+ 0,76 points). Si l'on précise les résultats sur chaque classe, le sentiment de compétence (des élèves ayant une PSR appartenant au même CA que l'APSA vécue en EPS) est soit plus élevé (+ 0,78 point pour la classe Futsal) ; soit beaucoup plus élevé (+2,81 points pour la classe Volley-ball) lorsque l'APSA vécue en EPS appartient au CA4 (futsal ou volley-ball).

En revanche, il est moins élevé (- 0,92 point pour la classe Escalade) lorsque l'APSA vécue en EPS appartient au CA2 (escalade). Nous pouvons en conclure que la motivation des élèves ayant une PSR appartenant au même CA que l'APSA vécue en EPS est effectivement beaucoup plus élevée que celle des élèves ayant une PSR appartenant à un CA différent à condition que l'APSA vécue en EPS soit un sport collectif appartenant au CA4 car l'hypothèse se vérifie dans les classes ayant pour APSA support le futsal ou le volleyball.

Notre troisième sous-hypothèse était la suivante : « *nous pensons que les élèves ayant une PIC (pratique institutionnalisée compétitive) seront plus motivés en EPS que les élèves ayant une PNI (pratique non institutionnalisée), car leur sentiment d'autonomie dans l'APSA serait plus élevé* ».

| Moyennes des résultats toutes classes confondues | Motivation « générale » | Autonomie |
|--|-------------------------|-----------|
| PIC | 1,13 | 1,85 |
| PNI | 0,42 | 1,22 |

Tableau 4 : résultats moyens des classes (troisième sous-hypothèse)

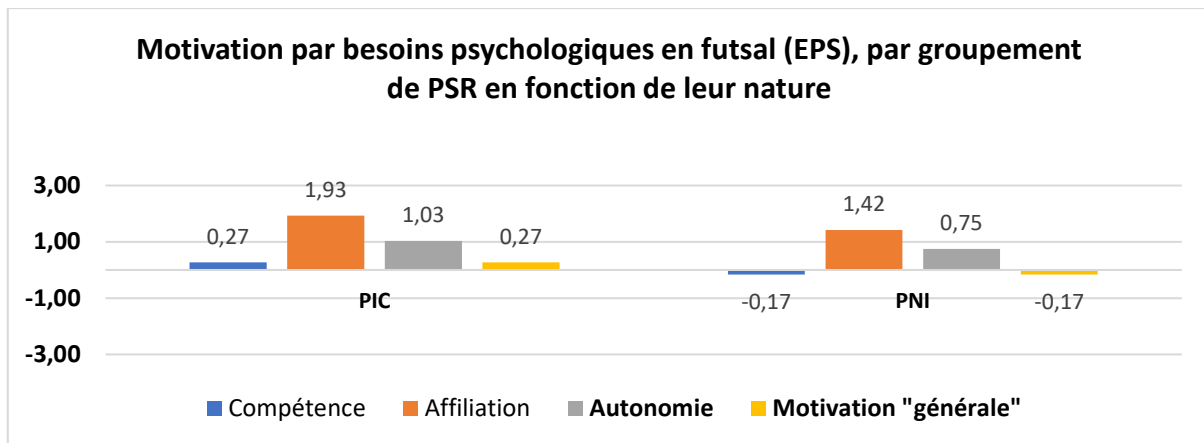


Figure 9 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), par groupement de PSR en fonction de leur nature

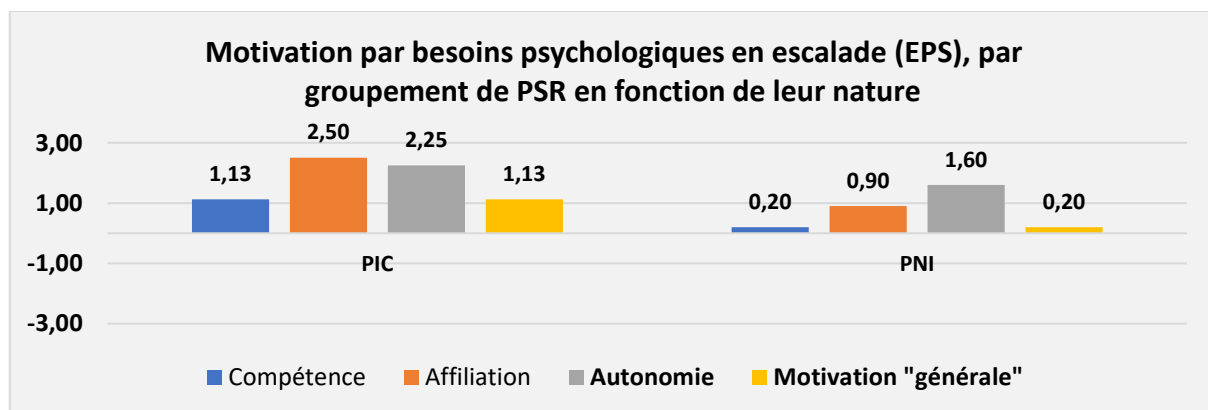


Figure 10 : motivation par besoins psychologiques en escalade (EPS), par groupement de PSR en fonction de leur nature

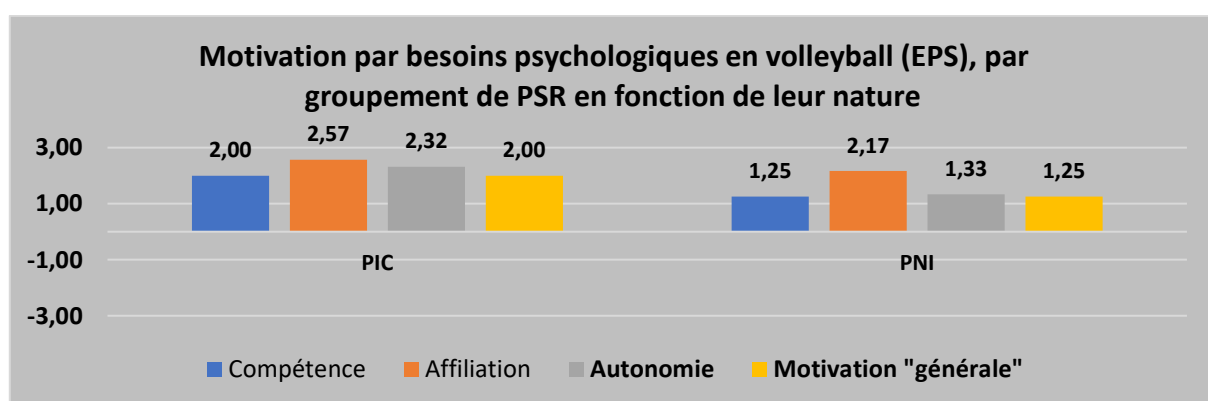


Figure 11 : motivation par besoins psychologiques en volleyball (EPS), par groupement de PSR en fonction de leur nature

Au regard des résultats, nous pouvons confirmer notre deuxième sous-hypothèse. En effet, la motivation « générale » des élèves, toutes classes confondues, ayant une PIC est, par rapport à ceux ayant une PNI, plus élevée (+ 0,71 point). Si l'on précise les résultats sur chaque classe, elle est soit similaire (+ 0,44 point pour la classe Futsal) ; soit plus élevée (+ 0,93 pour la classe Escalade et + 0,75 pour la classe Volleyball). Ensuite, nous remarquons que le degré de sentiment d'autonomie des élèves, toutes classes confondues, ayant une PIC est, par rapport à ceux ayant une PNI, plus élevé (+ 0,63 point). Si l'on précise les résultats sur chaque classe, il est soit similaire (+ 0,28 point pour la classe Futsal) ; soit plus élevé (+ 0,65 point pour la classe Escalade), soit beaucoup plus élevé (+ 1 point) pour la classe Volleyball. Nous pouvons donc dire qu'un élève ayant une PIC se sentira en moyenne plus « autonome » dans une APSA quelconque en EPS, qu'un élève ayant une PNI. Nous pouvons en conclure que la motivation des élèves ayant une PIC est effectivement plus élevée que celle des élèves ayant une PNI.

Enfin, notre première hypothèse générale était la suivante : *« l'influence de la PSR des élèves sur leur motivation en EPS, à l'idée de pratiquer une APSA quelle qu'elle soit, est forte. Nous pensons que cette influence peut être très positive comme très négative et qu'elle dépend de la nature de la PSR, de son existence ou non et du lien entre cette PSR et l'APSA vécue en EPS. »*

Au regard des résultats, nous ne pouvons que confirmer partiellement cette hypothèse. Si l'on s'intéresse à la nature de la PSR (PIC ou PNI), alors l'hypothèse est vraie. En effet, la PSR des élèves ayant une PIC a une forte influence positive sur leur motivation en EPS. En revanche, si l'on s'intéresse à l'existence ou non de la PSR, alors l'hypothèse est fautive. En effet, les élèves ayant une PSR ne sont en moyenne pas plus motivés en EPS que ceux n'en ayant pas. Enfin, lorsque l'on s'intéresse au lien entre la PSR et l'APSA vécue en EPS, l'hypothèse est partiellement juste. En effet, lorsque la PSR est un sport collectif du CA4 et que l'APSA vécue en EPS est également un sport collectif du CA4 (mais non identique), alors son influence est forte et positive. Néanmoins, lorsque la PSR est une APSA appartenant au CA2 et que l'APSA vécue en EPS appartient également au CA2 (mais non identique), alors son influence est faible et neutre.

3.2. Présentation des résultats et conclusion sur l'hypothèse n°2

Concernant notre hypothèse générale n°2, la première sous-hypothèse était la suivante : « nous pensons que les élèves ayant une PSR identique à l'APSA vécue en EPS seront plus motivés à l'issue du mode d'entrée autour de l'exploit individuel qu'à l'issue du mode d'entrée autour du collectif, notamment car leur sentiment de compétence sera plus élevé. »

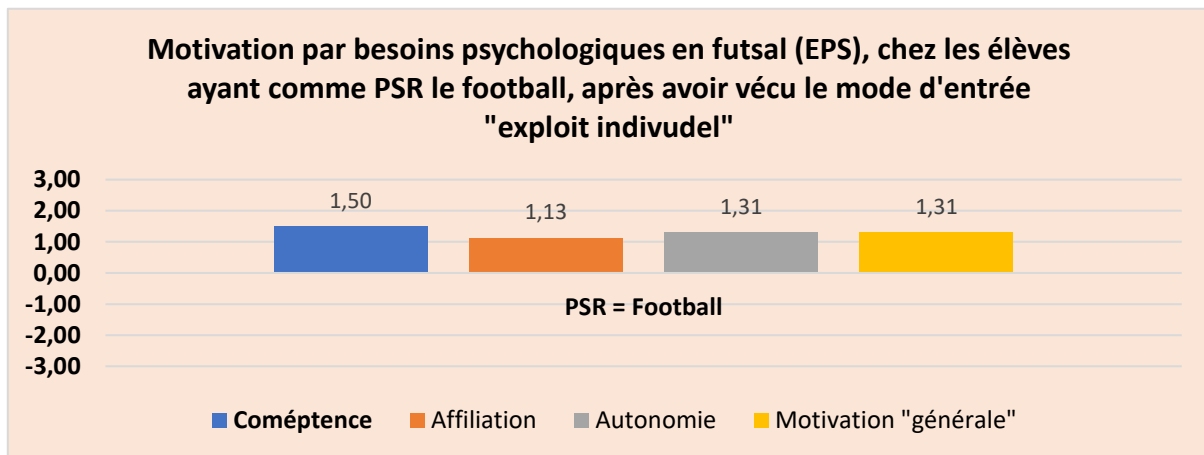


Figure 12 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR le football, après avoir vécu le mode d'entrée "exploit individuel"

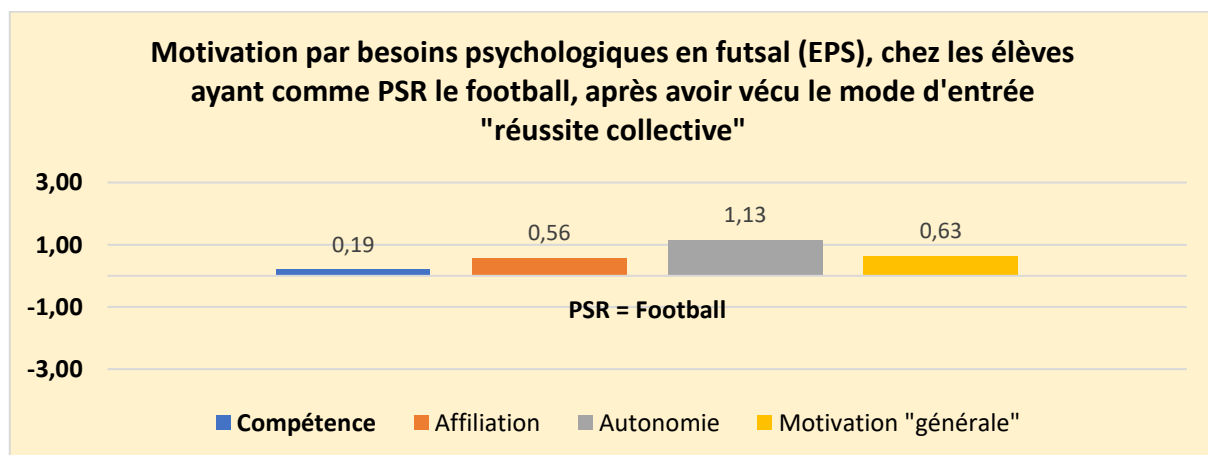


Figure 13 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR le football, après avoir vécu le mode d'entrée "réussite collective"

Au regard des résultats, nous pouvons confirmer notre 1^{ère} sous-hypothèse. En effet, la motivation « générale » des élèves « spécialistes » (ayant comme PSR le football alors que l'APSA enseignée en EPS est le futsal) est plus élevée (+ 0,68 point) à l'issue du mode d'entrée « exploit individuel » qu'à l'issue du mode d'entrée « réussite collective ». Ensuite, nous remarquons que le degré de sentiment de compétence des élèves « spécialistes » est beaucoup plus élevé (+ 1,31) à l'issue du mode d'entrée « exploit individuel » qu'à l'issue du mode d'entrée « réussite collective ». Nous pouvons donc dire que les élèves « spécialistes » ont été plus motivés par la leçon autour de « l'exploit individuel » dans l'APSA futsal que par la leçon autour de la « réussite collective » dans la même APSA.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons choisi de ne pas utiliser les résultats de la classe de terminale en escalade car il n'y avait qu'un seul élève ayant pour PSR l'escalade. De même, les résultats de la classe de seconde générale en volleyball ne sont pas présents car nous n'avons pas effectué de modes d'entrées avec cette classe.

La deuxième sous-hypothèse était la suivante : « nous pensons que les élèves ayant une PSR appartenant au CA n°4 (et étant un sport collectif) seront plus motivés à l'issue du mode d'entrée autour du collectif qu'à l'issue du mode d'entrée autour de l'exploit individuel, notamment car leur sentiment d'affiliation sera plus élevé ».

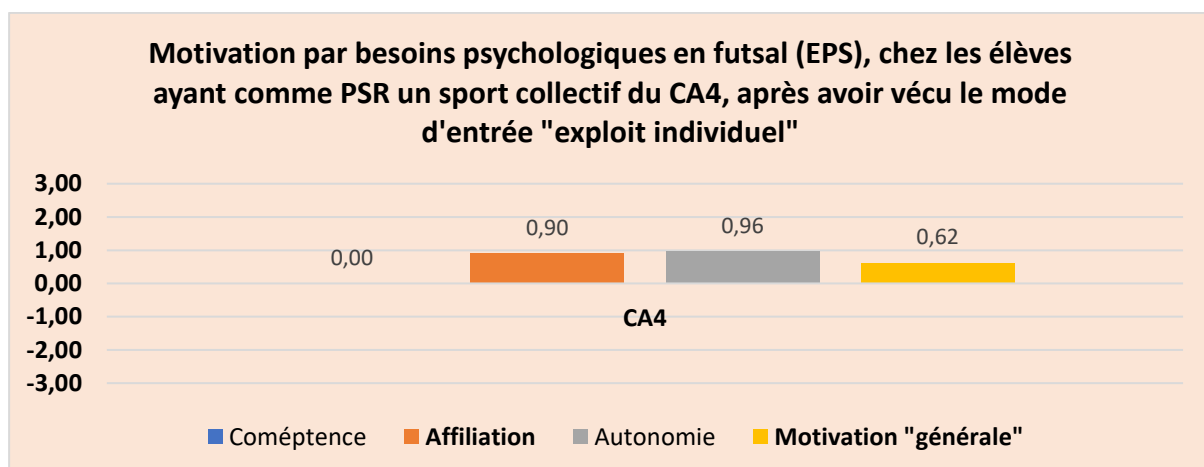


Figure 14 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR un sport collectif du CA4, après avoir vécu le mode d'entrée « exploit individuel »

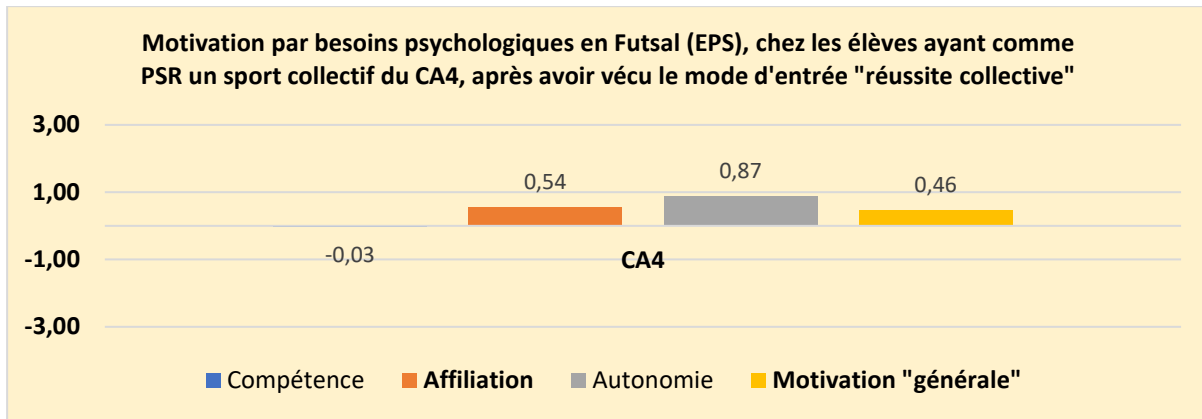


Figure 15 : motivation par besoins psychologiques en futsal (EPS), chez les élèves ayant comme PSR un sport collectif du CA4, après avoir vécu le mode d'entrée "réussite collective"

Au regard des résultats, nous pouvons infirmer notre deuxième sous-hypothèse. En effet, la motivation « générale » des élèves ayant comme PSR un sport collectif appartenant au CA4, dans l'APSA futsal en EPS n'est pas plus élevée à l'issue du mode d'entrée « réussite collective » qu'à l'issue du mode d'entrée « exploit individuel », elle est similaire (- 0,16 point). Ensuite, nous remarquons que le degré de sentiment d'affiliation des élèves ayant comme PSR un sport collectif appartenant au CA4, dans l'APSA futsal en EPS, n'est là encore, pas plus élevé à l'issue du mode d'entrée « réussite collective » qu'à l'issue du mode d'entrée « exploit individuel », il est similaire (- 0,36 point). Nous pouvons donc dire que les élèves ayant comme PSR un sport collectif, ne se sentent pas forcément plus motivés lorsqu'on leur propose une leçon axée sur la réussite collective plus que sur l'exploit individuel.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons choisi de ne pas utiliser les résultats de la classe de terminale en escalade car il n'y avait qu'un élève ayant pour PSR une activité du CA4. Aussi, la réalisation du mode d'entrée autour de la réussite collective n'a pas été réalisée dans de bonnes conditions en escalade car notre projet de leçon a été perturbé par les contraintes de terrain (les élèves devaient travailler individuellement leur voie pour le bac, dans un temps très restreint).

Enfin, notre deuxième hypothèse générale était la suivante : « la mise en place de mode d'entrée spécifique peut faire varier la motivation des élèves. Nous pensons que cette influence peut là encore être très positive comme très négative et que sa qualité dépend de la proximité entre le mode d'entrée choisi par l'enseignant et les mobiles d'agir de l'élève ». Au regard des résultats, nous pouvons confirmer cette hypothèse.

En effet, nous avons vu que la mise en place de mode d'entrée peut faire varier la motivation des élèves. Cette influence peut être positive, comme dans le cas du mode d'entrée « exploit individuel » qui améliore la motivation générale et le sentiment de compétence des élèves « spécialiste » dans l'APSA Futsal. Mais, cette influence peut aussi être négative comme dans le cas du mode d'entrée « réussite collective » pour ces mêmes élèves. Enfin, la qualité de cette influence dépend bien de la proximité entre le mode d'entrée choisi par l'enseignant et les mobiles d'agir de l'élève. En effet, nous avons vu que le mode d'entrée « exploit individuel » correspondait bien aux mobiles d'agir des élèves spécialistes dans l'APSA futsal en EPS, de ce fait, leur motivation a augmenté en comparaison avec le mode d'entrée « réussite collective » qui ne correspondait pas à leur mobile d'agir. De la même façon, nous avons remarqué que ni le mode d'entrée « exploit individuel » ni le mode d'entrée « réussite collective » n'a eu d'influence sur la motivation des élèves ayant comme PSR un sport collectif car aucun de ces modes d'entrées ne semblent correspondre réellement à leur mobile d'agir.

4. DISCUSSION

4.1. Interprétation des résultats

Nous allons à présent interpréter nos résultats pour montrer dans quelle mesure ils nous permettent de répondre à la problématique de notre recherche qui était : quel est l'impact de la conception et de la mise en œuvre de modes d'entrées, en regard des PSR des élèves sur leur motivation en EPS ? Tout d'abord, nous avons vu que les élèves n'ayant aucune PSR avaient une motivation similaire et un sentiment d'affiliation plus élevé par rapport aux élèves ayant une PSR. Cela s'explique par le fait que le sentiment d'affiliation dépend selon nous de l'entente entre les élèves indépendamment des caractéristiques de leur PSR. Aussi, l'inexistence d'une PSR chez un élève n'est pas forcément un choix volontaire de sa part. En effet, certains élèves ont peu accès à la pratique sportive du fait de leur environnement socioculturel mais cela ne veut pas dire qu'ils sont réticents à l'activité physique. Ensuite, nous avons vu que les élèves ayant une PSR appartenant au même CA que l'APSA vécue en EPS étaient plus motivés et se sentaient plus compétents en EPS lorsque l'APSA vécue est un sport collectif du CA4 en comparaison avec les élèves ayant une PSR n'appartenant pas au même CA. Cela s'explique selon nous par l'existence d'un transfert de compétence plus important entre APSA du CA4, surtout pour les sports collectifs (par exemple entre le volleyball et le handball) qu'entre APSA du CA2 (par exemple entre l'escalade et le VTT). En effet, sur 41 élèves ayant une PSR appartenant au CA4 dans notre étude, 36 pratiquent un sport collectif. Ce transfert de compétence concerne la capacité à percevoir les indices pertinents de l'environnement. C'est ce que J. Mariot appelle la logique intégrative visuelle (Mariot, 2000), appelé LIV (prise en compte des partenaires, des adversaires et de la cible lors des prises de décisions). Cette LIV est transférable d'un sport collectif à un autre. Enfin, nous avons vu que les élèves ayant une PIC étaient plus motivés et se sentaient plus autonomes en EPS en comparaison avec les élèves ayant une PNI. Néanmoins, ce sentiment d'autonomie moins élevé chez les élèves ayant une PNI peut paraître paradoxal. En effet, M. Travert décrit justement les PNI comme des pratiques qui véhiculent des valeurs de liberté et qui rendent le pratiquant autonome, libre de ses choix, ce qui n'est pas le cas dans les pratiques compétitives, très normées. Néanmoins, nous pensons que les élèves ont eu l'habitude de recevoir un enseignement en EPS organisé par un certain nombre de règles, règlements et normes visant à garantir à la fois l'intégrité physique et psychique du groupe mais aussi les apprentissages.

De ce fait, l'EPS vécue par les élèves au cours de leur scolarité se place en rupture avec les mobiles d'agir de ceux qui s'orientent hors du temps scolaire vers des pratiques non institutionnalisées dans lesquelles le pratiquant est moins soumis à des règles et des normes. Au regard de ces résultats, nous pouvons répondre à la partie de notre problématique qui s'intéresse à la motivation des élèves en EPS en regard de leur PSR. En effet, l'influence de la PSR des élèves sur leur motivation en EPS est forte et peut-être positive comme négative. Elle dépend majoritairement de la nature de la PSR (PIC ou PNI). Elle peut également dépendre du lien entre la PSR et l'APSA vécue en EPS dans la mesure où ces dernières sont un sport collectif faisant partie du CA4. Dans le cas contraire, la PSR de l'élève ne semble pas avoir d'influence sur sa motivation en EPS. De la même façon, l'existence ou non d'une PSR chez l'élève ne semble pas avoir d'influence sur sa motivation en EPS. Enfin, nous pouvons ajouter que la PSR des élèves influence surtout leur sentiment de compétence et d'autonomie en EPS comme vu précédemment, le sentiment d'affiliation, quant à lui, relève selon nous davantage du climat de classe.

Ensuite, nous avons vu que les élèves « spécialistes » de l'APSA vécue en EPS avait une motivation plus élevée et se sentait plus compétents à l'issue du mode d'entrée autour de « l'exploit individuel » qu'à l'issue du mode d'entrée autour de la « réussite collective ». Cela s'explique par le fait que la leçon autour de l'exploit individuel a directement mis en valeur les compétences individuelles des élèves spécialistes tandis que la leçon autour de la réussite collective a eu selon nous tendance à masquer les compétences individuelles pour mettre en valeur les qualités relatives à l'équipe entière sans insister sur le degré de contribution de chaque élève. Puis, nous avons vu que les élèves ayant comme PSR un sport collectif ne se sentaient pas plus motivés ni plus « affiliés » après avoir vécu un mode d'entrée autour des « réussites collectives ». Cela peut s'expliquer de diverses manières. Tout d'abord, il est possible que lors de la mise en œuvre du mode d'entrée, nous n'ayons pas assez insisté sur l'aspect collectif, et l'interdépendance dans la réussite dans les situations que nous avons proposées. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que nous avons peut-être effectué un raccourci rapide en pensant qu'un élève pratiquant un sport collectif serait sans doute plus motivé par des tâches collectives. En effet, les mobiles d'agir des élèves peuvent être plus complexes que cela et être parfois contradictoires avec ce que leur PSR laisse supposer d'eux.

Enfin, cette classe regroupant plusieurs élèves de classes différentes pour l'option EPS, nous pouvons penser que les élèves se connaissent peu, ce qui a pu freiner leur engagement dans les tâches en interdépendance avec tous les membres de groupe. Au regard de ces résultats, nous pouvons répondre à la deuxième partie de notre problématique autour des modes d'entrées. Effectivement, nous pouvons établir un lien entre les caractéristiques de la PSR des élèves et leur degré de motivation après avoir vécu un mode d'entrée spécifique, dans le sens où la PSR peut refléter en partie les mobiles d'agir des élèves. En effet, nous avons vu que les modes d'entrées augmentent significativement la motivation des élèves lorsqu'ils correspondent parfaitement aux mobiles d'agir des élèves. Dans le cas contraire, les modes d'entrées n'exercent aucune influence sur la motivation des élèves. De ce fait, la PSR peut être considérée comme un indicateur des mobiles d'agir des élèves mais elle ne suffit pas à déterminer l'orientation motivationnelle des élèves. Finalement, nous pouvons dire que si la conception des modes entrées est adaptée aux mobiles d'agir des élèves (en regard de leur PSR mais pas seulement car d'autres facteurs semblent entrer en jeu), alors leur mise en œuvre aura un fort impact sur leur motivation en EPS.

4.2. Apport du mémoire par rapport aux recherches antérieures

Après avoir proposé une réponse à notre problématique, nous pouvons mettre notre étude en perspective vis-à-vis des précédents travaux de recherches menés sur des thématiques similaires et les différents apports de celle-ci. Tout d'abord, nous pensons avoir apporté un complément aux travaux de J. Fiard sur les caractéristiques « froides » (celle que l'enseignant ne peut pas modifier) et « chaudes » (malléable par l'enseignant) (Fiard, 1998) en montrant, via nos résultats, que l'impact de caractéristiques froides telles que la nature des PSR des élèves sur l'enseignement de l'EPS est réel. Ensuite, nous avons, à partir des travaux d'Osgood (Osgood, 1957) et de S. Méry sur le différenciateur sémantique (Mery, 2008), mis en œuvre un outil de mesure de la motivation utilisable sur le terrain scolaire avec des élèves de lycée. Nous pensons que cet outil pourrait être réutilisé dans le cadre d'autres études car il permet d'évaluer la motivation des élèves dans la pratique d'une APSA mais également d'évaluer les composantes de cette motivation (sentiment de compétence, affiliation, autonomie). La mesure de ces composantes peut permettre à l'enseignant de déterminer les raisons de motivation ou d'amotivation des élèves et donc de trouver des remédiations plus adaptées aux profils des élèves. Pour poursuivre, nous avons montré qu'un enseignant d'EPS peut, de manière ponctuelle, proposer un enseignement d'un football axé sur l'exploit individuel pour accrocher les élèves puis les faire entrer en activité d'apprentissage en sanctionnant de plus en plus les actions individuelles (dribble excessif) et à contrario en valorisant les actions coopératives comme « enchaîner des actions de passes et de déplacements » (D. Delprat, 1999). Nos résultats prouvent d'ailleurs une amélioration de la motivation chez les élèves « spécialistes » après avoir vécu un mode d'entrée autour de l'exploit individuel. Nous pensons donc que cette source de motivation peut être un point d'appui pour amener progressivement les élèves vers une logique de réussite collective. Enfin, notre étude complète les travaux de T. Hébert sur les natures de PSR (Hebert, 2018) en montrant au travers de nos résultats que les élèves ayant une pratique institutionnalisée compétitive sont en moyenne plus motivés en EPS que ceux ayant une pratique non institutionnalisée. Enfin, nous pouvons mettre en perspective la construction de nos modes d'entrées avec les travaux de L. Lemeur et ses collaborateurs puisque nous avons utilisé à la fois les 7 pôles de significations (L. Lemeur et T. Choffin, 2004) mais également les significations émotionnelles (P. Gagnaire, F. Lavie, 2007). Nous pensons que c'est cette combinaison qui nous a permis de proposer des modes d'entrées à fort impact émotionnel chez les élèves particulièrement pour le mode d'entrée exploit individuel en futsal.

4.3. Limites théoriques et méthodologiques

Avant de mettre en œuvre notre méthodologie de recherche, nous avons tenté de contrer le plus de biais possibles. En effet, nous avons mis en place des règles précises pour les temps de réponses aux questionnaires et nous avons également inversé les échelles sur le 1^{er} questionnaire pour éviter une automatisation des réponses. Néanmoins, à l'issue de notre travail de recherche, nous avons remarqué la persistance de quelques biais, générant des limites à notre étude. Tout d'abord, les classes support de notre étude étaient parfois constituées de profils d'élèves très typés. C'est le cas des élèves de la classe de 2nd option EPS, qui avaient en majorité une PSR compétitive. Nous pensons que nos résultats, bien que vrais pour cette population d'élèves, ne sont peut-être pas représentatifs de la moyenne nationale. En effet, notre étude a été réalisée sur un faible échantillon d'élève ($n=76$), ce qui constitue une deuxième limite, bien que nous ayons essayé d'utiliser le maximum de classes possibles. Aussi, nous avons conscience que les élèves n'ont pas une liberté totale lors du choix de leur PSR (proximité du lieu de pratique, tarif etc.). Leur PSR ne traduit donc pas entièrement leurs mobiles d'agir. Ensuite, concernant nos modes d'entrées, nous pensons que leur conception sur le papier était valable, néanmoins, il existe selon nous un biais lié à leur mise en œuvre sur le terrain. En effet, nous pensons qu'il est possible qu'une minorité d'élèves aient répondu au questionnaire sans avoir réellement ressenti la thématique de la leçon : valorisation de l'exploit individuel ou de la réussite collective. Ce biais s'explique par le fait que nous n'avons pas utilisé d'outil d'observation pour savoir si les élèves étaient bel et bien dans une logique de réussite collective ou d'exploit individuel. Les résultats des modes d'entrées en escalade n'ont pas été utilisés car nos leçons ont été peu applicables sur le terrain en raison de contraintes liées à l'évaluation du baccalauréat pour la classe de terminale. Ensuite, nous pensons qu'il existe un biais lié à l'ordre de mise en place des modes d'entrée. En effet, par « effet de contraste » certains élèves ont pu se sentir plus ou moins motivés à l'issue du deuxième mode d'entrée autour des « réussites collectives », après avoir vécu la semaine précédente le mode d'entrée autour de « l'exploit individuel ». Enfin, nous pouvons poser une dernière limite à notre étude qui est que nous avons volontairement choisi de n'utiliser que la motivation décrite par les élèves sur le papier via nos questionnaires. Nous n'avons pas confronté leurs déclarations avec leur comportement sur le terrain. En ce sens, il existe un biais lié à la non-sincérité des réponses des élèves, ou à l'exagération de leur propos. Ce biais peut s'expliquer par l'estime de soi des élèves, en effet, nous pensons que certains n'ont pas hésité à dire qu'ils se sentaient très compétents à l'issue d'un des modes d'entrées quand d'autres auront relativisé leur réponse.

4.4. Apprentissages pour notre future pratique professionnelle

Il convient à présent de prendre un recul réflexif sur notre étude et de se questionner sur son apport quant à notre future pratique professionnelle. Tout d'abord, la réalisation et les résultats de ce mémoire nous ont prouvé qu'il faut être méfiant vis-à-vis des préjugés et des fausses évidences. En effet, nous pensions par exemple que les élèves n'ayant aucune PSR seraient peu motivés en EPS, or cette hypothèse s'est avérée fausse. Nos résultats montrent même que dans certaines classes, les élèves n'ayant aucune PSR sont plus motivés que les élèves en ayant une à l'idée de pratiquer l'APSA escalade (support de notre étude) en EPS. Ensuite, nous avons pris conscience que la motivation des élèves peut s'expliquer en grande partie par les caractéristiques de l'enseignement lui-même. Nous le remarquons particulièrement à la lumière des résultats concernant la différence de motivation des élèves spécialistes en futsal après avoir vécu le mode d'entrée exploit individuel en comparaison avec leur motivation après avoir vécu le mode d'entrée réussite collective. Également, ce mémoire a été l'occasion de s'initier à la démarche de recherche et donc de ce fait d'être plus sensibles aux éventuels biais et limites. Cela nous permettra d'avoir un regard plus critique à la lecture d'articles professionnels traduisant les résultats de recherches dans le domaine de l'EPS. Ainsi, le travail réalisé en amont de l'étude a été l'occasion d'actualiser nos connaissances sur des thématiques centrales dans l'enseignement, comme la motivation des élèves et l'impact des déterminants socioculturel. Puis, la mise en œuvre de la démarche de recherche nous a permis de confronter les savoirs théoriques avec la réalité du terrain. A ce sujet, nous avons par exemple dû adapter le différenciateur sémantique d'Osgood (Osgood, 1957), pour qu'il soit intelligible par des élèves de lycée et nous permette de mesurer précisément leur motivation en termes de sentiment de compétence, affiliation et autonomie. De la même façon, nous avons constaté que même la conception longuement réfléchi d'une leçon, ou, dans le cadre de notre recherche, d'un mode d'entrée, ne garantissait pas nécessairement son bon fonctionnement sur le terrain. Enfin, nous avons apprécié le travail en binôme sur la première partie du mémoire et la mise en œuvre du protocole de recherche dans le cadre du stage réalisé en master 1. Ce travail collaboratif nous a permis d'étoffer nos points de vue, et de développer notre capacité à échanger et à remettre parfois en question des choix que l'on considérait comme justes. Nous pensons que cette compétence nous sera particulièrement utile dans le cadre de nos futures fonctions afin de rendre efficace et enrichissant le travail en équipe disciplinaire et interdisciplinaire.

5. CONCLUSION

Pour conclure, afin de répondre à la question : « quel est l'impact de la conception et de la mise en œuvre de modes d'entrées, en regard des PSR des élèves, sur leur motivation en EPS ? » nous avons construit un protocole de recherche que nous avons mis en œuvre sur le terrain en utilisant comme support d'étude notre stage de master 1. Notre recherche a été guidée par deux hypothèses, déclinées en 5 sous-hypothèses qui nous ont permis de répondre avec plus de précisions à notre problématique initiale. Tout d'abord, nous nous sommes intéressés aux profils de nos élèves et à leur motivation à propos de l'APSA support de la séquence d'enseignement en cours. Puis, nous avons mis en évidence des profils types d'élèves : les « spécialistes » de l'activité et les amateurs de sports collectifs. De ce constat, nous avons mis en œuvre deux modes d'entrées : l'un autour de l'exploit individuel, visant à motiver les élèves spécialistes, l'autre autour des réussites collectives visant à motiver le reste de la classe et particulièrement les élèves ayant comme PSR un sport collectif. A l'issue de chaque leçon à modes d'entrées spécifiques, nous avons mesuré la motivation de chaque élève. Cette extension de notre étude autour des modes d'entrées avait pour intérêt de proposer une piste de remédiation à la problématique professionnelle que soulève la 1^{ère} partie de notre étude. En effet, s'intéresser aux PSR des élèves, c'est se rendre compte de la diversité des profils et donc des différences motivationnelles potentielles. La mise en place de modes d'entrées avait vocation à étudier chez quel type d'élève l'orientation thématique (exploit individuel ou réussite collective) avait le plus grand impact motivationnel. En conclusion, nous avons trouvé que l'influence de la PSR des élèves sur leur motivation en EPS est forte et qu'elle peut être positive comme négative. Mais, elle dépend surtout de la nature de la PSR (PIC ou PNI) et du lien entre la PSR et l'APSA vécue en EPS si ces dernières sont un sport collectif faisant partie du CA4. En revanche, et étonnamment, l'existence ou non d'une PSR chez l'élève influence peu sa motivation en EPS. De ce fait, tenir compte des PSR des élèves peut aider l'enseignant à mieux comprendre leur comportement sans pour autant être stéréotypant. Enfin, nous avons établi un lien entre les caractéristiques de la PSR des élèves et leur degré de motivation après avoir vécu un mode d'entrée spécifique. En effet, les modes d'entrées impactent positivement la motivation des élèves lorsqu'ils correspondent parfaitement aux mobiles d'agir des élèves. Dans le cas contraire, ils n'ont que peu d'influence. Nous pouvons dire que la PSR est un indicateur des mobiles d'agir des élèves mais elle n'est pas suffisante pour déterminer l'orientation motivationnelle des élèves.

Finalement, nous pouvons penser que la mise en œuvre de modes d'entrées correspondants aux mobiles d'agir des élèves peut être un outil pertinent pour faire entrer les élèves en activité puis en activité d'apprentissage. En effet, cela peut permettre d'augmenter leur motivation en début de séquence pour les amener progressivement vers la logique de l'activité ou la logique de séquence de l'enseignant. A titre d'exemple, on peut mentionner le cas des élèves « spécialistes » dans l'APSA futsal que l'on peut faire entrer en activité par le biais du mode d'entrée exploit individuel qui pourra ensuite évoluer vers des valeurs plus collectives pour modifier leur vision du football.

En ouverture, nous pourrions enrichir notre protocole expérimental en ajoutant au premier questionnaire des interrogations visant à savoir quelles sont les raisons qui poussent un élève à pratiquer sa PSR. Nous pourrions formaliser cela par trois propositions de raisons de pratique (avec une certaine valeur attribuée à chaque proposition), l'une autour du sentiment de compétence (par exemple : « je pratique cette activité car elle me permet de me sentir compétent »), l'autre autour du sentiment d'affiliation et la dernière autour du sentiment d'autonomie afin d'avoir une mesure précise des mobiles d'agir des élèves.

6. LEXIQUE

APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

CA : Champ d'Apprentissage

EPS : Education Physique et Sportive

PI : Pratique Institutionnalisée

PIC : Pratique Institutionnalisée Compétitive

PINC : Pratique Institutionnalisée Non Compétitive

PNI : Pratique Non Institutionnalisée

RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données

7. BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1978). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. *Les actes du colloque de l'Université de Genève*.
- Arnaud, P. (1990). *L'étrangère dans la maison l'école*.
- Bartczak, F. (2004). De la marginalisation des sports de nature dans l'institution scolaire. *Cahiers Espaces, Sports de nature, Des territoires et des hommes*, 60.
- Bergé, F. (1992). Représentations sociales des élèves. *Revue EPS n°235*, 69.
- D. Delprat, J. M. (1999). Modes d'entrée dans l'activité. *Revue EPS n°279*.
- Davisse, A. (1986). Hétérogénéité des publics et contenus en EPS. *Revue EPS n°199*, 42.
- Deci, Ryan. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?*
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*.
- Escriva-Boulley, G. (2016). *Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS : efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination*.
- Fiard, J. (1998). Les caractéristiques des élèves en EPS. *Revue EPS n°269*, 59-64.
- Gernigon, C. (1996). La motivation de l'élève et son investissement en EPS. *Revue EPS n°236*, 15.
- Gillet, N. (2016). *Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination : vers une approche intra-individuelle*.
- Gourlan, M. (2012). *Motivation des adolescents obèses pour l'activité. Les apports de la théorie de et de l'entretien motivationnel*.
- Hebert, T. (2018). Les pratiques sociales de référence en question. Le cas du football en éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 45-61.
- IG. (1985). *Instructions Officielles pour les collèges en EPS*.
- INJEP. (2020). *Baromètre national des pratiques sportives*.
- J-L Ubaldi, S. P. (2003). Qu'elle EPS ? . *Revue EPS n°299*, 67-72.
- L. Lemeur et T. Choffin. (2004). Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration. *Revue EPS n°309*.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Communication et Language.

- Mariot, J. (2000). Sports collectifs : nouvelle approche didactique fonctionnelle. *EPS : Education physique et sport* n°283.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des troisièmes journées internationales sur l'éducation scientifique* , (pp. 149-154). Paris.
- Mery, S. (2008). L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des facteurs agissant sur le choix des pratiques sportives. *OpenEdition Journal*, 40-59.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. PUF.
- Osgood, C. (1957). *Measurement of meaning*.
- P. Gagnaire, F. Lavie. (2007). Mieux prendre en compte le plaisir des élèves en EPS ! . *6èmes Rencontres AEEPS*.
- Paquet, Y. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. Deboeck supérieur .
- Travert, M. (1997). *Le football de pied de l'immeuble : une pratique singulière au cœur d'une cité populaire*. Ethnologie française.
- Travert, M. (2005). Les élèves et les sports. *Revue EPS* n°315, 29-32.

8. TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire n°1 sur les PSR des élèves et leur motivation (en termes de sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation) à propos de l'APSA support de la séquence en cours

Annexe 2 : questionnaire n°2 sur les ressentis des élèves, en termes de sentiment de compétence, d'affiliation et d'autonomie, après avoir vécu une leçon à mode d'entrée spécifique (exploit individuel ou réussites collectives)

Annexe 3 : résumé synthétique de la leçon autour de l'exploit individuel en futsal avec la classe de 2nd option EPS

Annexe 4 : résumé synthétique de la leçon autour des réussites collectives en futsal avec la classe de 2nd option EPS

Annexe 1 : questionnaire n°1 sur les PSR des élèves et leur motivation (en termes de sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation) à propos de l'APSA support de la séquence en cours

Pour mieux vous connaître, voici un petit questionnaire !

| | |
|---|---|
| <p><u>Date de naissance :</u></p> <p><u>Classe :</u></p> | <p><u>Filière :</u></p> <p><input type="checkbox"/> Générale</p> <p><input type="checkbox"/> Technologique</p> <p><input type="checkbox"/> Professionnelle</p> <p><u>Spécialité :</u></p> |
|---|---|

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

OUI NON

Si oui, lequel / lesquels ?

En club ? OUI NON

Si oui, lequel/lesquels :

Nombre d'heures par semaines :

En compétition ? OUI NON

Si oui, lequel/lesquels :

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

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

OUI NON Si oui, en quelle classe ?

A l'AS / UNSS ?

OUI NON Si oui, en quelle classe ?

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

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

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

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

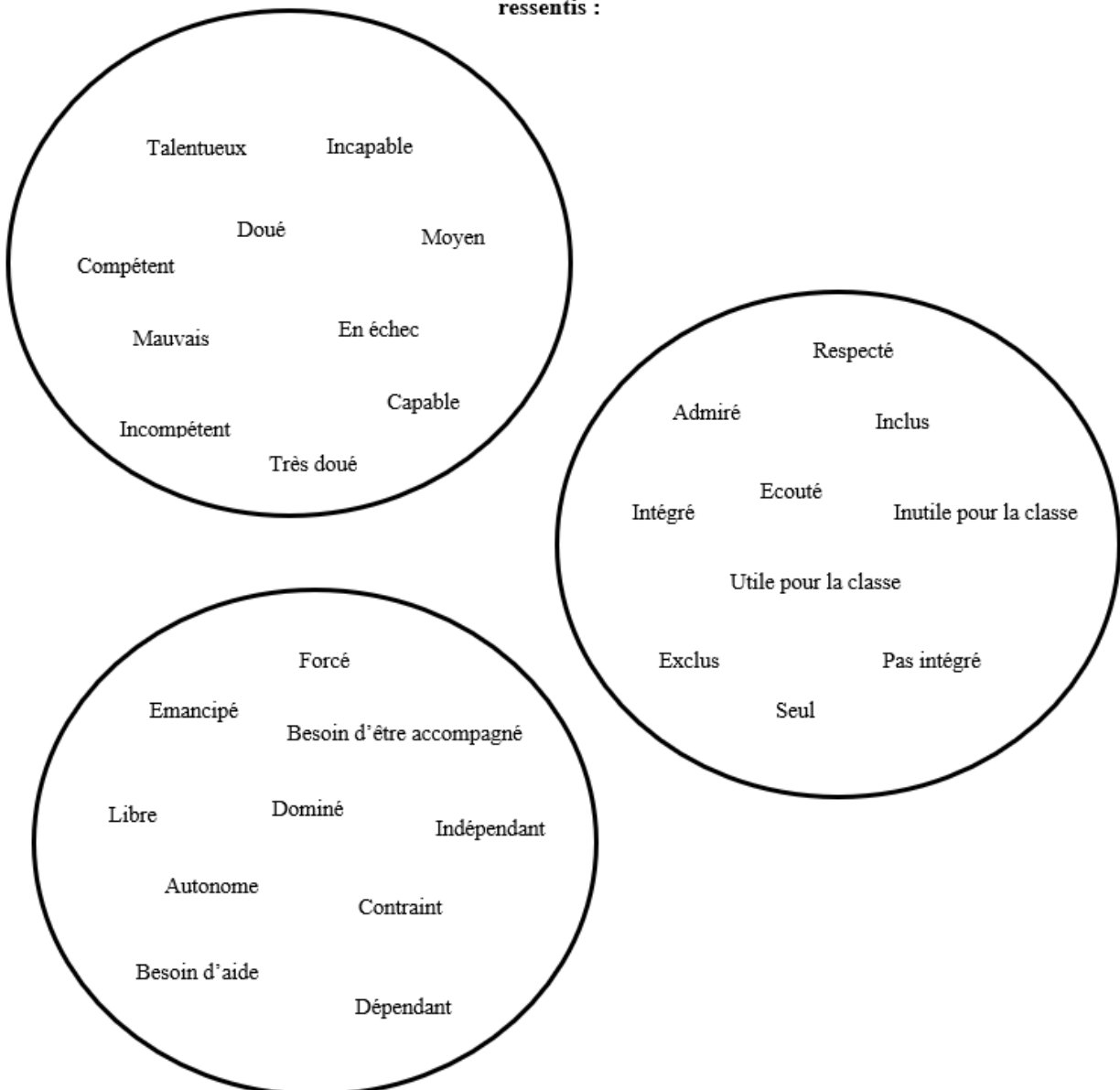
C'est à vous !

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

Annexe n°2 : questionnaire n°2 sur les ressentis des élèves, en termes de sentiment de compétence, d'affiliation et d'autonomie, après avoir vécu une leçon à mode d'entrée spécifique (exploit individuel ou réussites collectives)

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

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



The image contains three large circles, each containing a set of adjectives. The adjectives are arranged as follows:

- Circle 1 (Top Left):** Talentueux, Incapable, Doué, Moyen, Compétent, Mauvais, En échec, Capable, Incompétent, Très doué.
- Circle 2 (Top Right):** Respecté, Admiré, Inclus, Intégré, Ecouté, Inutile pour la classe, Utile pour la classe, Exclus, Pas intégré, Seul.
- Circle 3 (Bottom):** Forcé, Emancipé, Besoin d'être accompagné, Libre, Dominé, Indépendant, Autonome, Contraint, Besoin d'aide, Dépendant.

Annexe n°3 : **résumé synthétique de la leçon autour de l'exploit individuel en futsal avec la classe de 2nd option EPS**

*les éléments forts de la construction du mode d'entrée sont soulignés

| | |
|--|--|
| <p>Date : 21/03/2022 Classe : 2nd option EPS APSA : Futsal Leçon n° : 5 Durée : 2h</p> | <p>Objectif de leçon : Réussir à maintenir la possession de la balle par une exploitation optimale du crédit d'action individuel pour créer des situations favorables de marque qui se concrétisent régulièrement par un tir.</p> <p>Lien AFL :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « s'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force » |
| <p>Echauffement – 20 minutes</p> | |
| <p>Description :</p> <p>Temps 1 : échauffement général avec routines athlétiques / exercices de conduite de balle sur la longueur du terrain seul. Temps 2 : duel sur parcours avec ballon, le but est d'être le premier à terminer. Les gagnants affrontent les gagnants etc. Victoire = 3 points / Egalité = 1 point / Défaite = -1 point.</p> <p>Critères de réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualitatifs : je ne perds pas le ballon - quantitatifs : gagner au moins 4 points sur 3 manches <p>Critères de réalisation : utiliser l'intérieur du pied / anticiper les obstacles</p> | |

Situation d'apprentissage évolutive – 1h20

Objectif : réussir à créer individuellement par le gain d'un ou plusieurs duels une situation favorable de marque qui se concrétise régulièrement par un tir.

But : atteindre individuellement le triple score le plus élevé possible.

Description : match de 6 minutes en 4c4 +1 sur terrain de Futsal (20m x 40m). 2 x 3 minutes de jeu avec 5 minutes de régulation entre chaque mi-temps. Les équipes qui s'affrontent sont homogènes entre elles et en leur sein. Les équipes qui ne jouent pas sont à l'arbitrage ou à l'observation.

Fiche d'observation donnée aux élèves :

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

A l'issue de la leçon, on désigne les 3 élèves ayant le plus haut score et on aide chaque élève à déterminer un objectif individuel pour la leçon suivante en fonction de son niveau actuel (exemple : apprendre à mieux dribbler pour conserver la balle) = valorisation de l'exploit individuel et des actions individuelles (dribble) au détriment des actions collectives.

Consignes :

- **joueur :** privilégier le jeu individuel à l'approche de la cible, exploiter le plus possible son crédit d'action individuel (dribble en priorité, passe si dribble impossible).
- **observateur :** compléter et calculer le triple score, puis faire un retour individuel à chaque joueur à la mi-temps = retour personnalisé pour chaque élève sur ses actions individuelles
- **arbitre :** veiller au respect des règles évoquées précédemment durant la séquence.

Critères de réalisation :

- Exploiter au maximum son crédit d'action : si je peux avancer balle au pied , j'avance, si je ne peux plus avancer je passe mais je me rends immédiatement disponible pour proposer des appels et récupérer la balle dès que possible.
- Ne pas hésiter à utiliser le dribble pour prendre de vitesse l'adversaire (petits et grands ponts/ passements de jambes)
- Détourner la tête du ballon régulièrement pour prendre des informations sur les positionnements des autres joueurs

Critères de réussite quantitatif (pondération) :

Score entre -10 et 5 : maîtrise insuffisante
 Score entre 5 et 15 : maîtrise partielle
 Score > à 25 : maîtrise suffisante
 Score > 145 : maîtrise très satisfaisante

Annexe n°4 : résumé synthétique de la leçon autour des réussites collectives en futsal avec la classe de 2nd option EPS

| | |
|--|---|
| <p>Date : 13/03/2022 Classe : 2nd option EPS APSA : Futsal Leçon n° : 3 Durée : 2h</p> | <p>Objectif de leçon : Coopérer collectivement pour faire progresser la balle vers la cible en exploitant les espaces libres sur l'étagement et l'écartement du terrain. Coacher et réguler le jeu de ses camarades.</p> <p>Lien AFL :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif et solidaire » - « conduire et maîtriser un affrontement collectif » <p>Organisation : deux « clubs » avec en leur sein une équipe de niveau inférieur et une équipe de niveau supérieur ont été créés au début de la leçon. Chaque équipe peut gagner des points pour son club dès l'échauffement et tout au long de la séquence. = <u>interdépendance positive avec un objectif commun</u></p> |
| <p>Echauffement – 20 minutes</p> | |
| <p>Description : Temps 1 : échauffement général avec routines athlétiques / exercices de passes et va avec conduite de balle sur la longueur du terrain par 3. Temps 2 : relais sur slalom balle au pied. Chaque club dispose de 2 équipes hétérogènes (mélange forts/faibles). = <u>dispositif coopératif dès l'échauffement</u></p> <p>Critères de réussite : Temps 1 : « ne pas perdre la balle » 2 points/club pour les 3 traversées les plus rapides. Temps 2 : 2 points/club pour la première équipe à terminer chaque relais.</p> | |

Situation d'apprentissage évolutive – 1h20

Objectif : passer d'un jeu individuel avec des dribbles excessifs à un jeu plus collectif qui n'utilise le dribble que si ce dernier est la solution la plus pertinente.

But : gagner le plus de matchs possibles collectivement pour contribuer à la réussite collective de son club

Description : match de 6 minutes en 4c4 +1 sur terrain de Futsal (20m x 40m). Les équipes qui s'affrontent sont homogènes entre elles et en leur sein, elles appartiennent à 2 clubs différents. Les équipes qui ne jouent pas observent les joueurs appartenant à leur club.

- ➔ Régulation collective inter-match par club, pour réajuster son jeu au regard des critères de réussite et prendre appui sur des critères de réalisation.
- ➔ Les équipes de niveau plus faible jouent en premier, les équipes de niveau plus élevé jouent dans un second temps en reprenant le score des premières équipes (format ronde italienne) = impact des actions individuelles sur le collectif

Règlement : les règles classiques du Futsal s'appliquent mais si l'équipe a effectué plus de 3 passes pendant la phase de montée de balle et parvient ensuite à marquer, ou à faire un tir cadré, le point compte double. = permet une limitation des actions individuelles comme le dribble

Consignes pour les observateurs / critères de réussite quantitatif (pondération) : positionner un plot bleu lorsque l'équipe de son club arrive à être en zone avant = 1 point / positionner un plot rouge lorsque l'équipe de son club arrive à produire un tir cadré = 1 point. Un tir cadré et rentré = 5 points. Lors du temps de régulation, les observateurs conseillent les joueurs en fonction du problème soulevé (manœuvre d'accès au tir ou montée de balle) et des critères de réalisation inscrit sur une fiche « aide » pour répondre aux 2 types de problématiques.
= temps de coaching sur des critères précis et guidage de l'enseignant

Critères de réalisation :

- Proposer un jeu en soutien : être souvent derrière le P.B qui n'aurait pas de solution

Rester attentif à la position des non porteurs de balles pour pouvoir proposer des solutions au porteur de balle.

Année universitaire 2022-2023

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

Mention Second degré Education Physique et Sportive

Titre du mémoire : L'impact de la conception et de la mise en œuvre de modes d'entrées en regard des pratiques sociales de références des élèves sur leur motivation en EPS

Auteur : Laura SANCHEZ

Résumé

Cette étude se donne pour objectif de répondre à la question : quel est l'impact de la conception et de la mise en œuvre de modes d'entrées, en regard des PSR des élèves, sur leur motivation en EPS ? En effet, la motivation en EPS est un facteur déterminant de l'engagement des élèves et un élément indispensable à l'apprentissage. Cette étude a été menée sur des classes de lycée. Tout d'abord, nous avons voulu savoir si les PSR des élèves pouvaient ou non exercer une influence sur leur motivation en EPS. Ensuite, nous nous sommes demandé si la conception de modes d'entrées et leur mise en œuvre, en regard des PSR des élèves, pouvaient avoir ou non un impact sur cette motivation. Pour répondre à ces différentes interrogations, nous avons utilisé un protocole de recherche fondé sur les réponses des participants à des questionnaires qui mesurent leur motivation. Enfin, nous avons constaté que l'utilisation de modes d'entrées comme outil au service de la mobilisation des élèves pouvait effectivement avoir un impact sur la motivation des élèves en EPS, à la condition que ces modes d'entrées correspondent aux profils motivationnels des élèves, les PSR en étant une composante.

Mots clés : EPS, PSR, Modes d'entrées, Motivation, Théorie de l'autodétermination

Abstract

This study aims to answer the question : what's the impact of the design and implementation of entry modes, with regard to the student' Social Practices on their motivation in Physical Education (PE) ? Indeed, motivation in PE is a determining factor in student engagement and an essential element in learning. This study was conducted on high school classes. First of all, we wanted to know if the Social Practices of the pupils could or not exert an influence on their motivation in PE. Then, we wondered whether the design of entry modes and their implementation, with regard to the student's Social Practices, could have an impact on this motivation or not. To answer these different questions, we used a research protocol based on participants' responses to questionnaires that measure their motivation. Finally, we found that the use of input modes as a tool for student mobilization could effectively have an impact on the motivation of students in PE, provided that these input modes correspond to the motivational profiles of the students. students, PE being a component.

Keywords : EPS, Social Practices, Input modes, Motivation, Self-determination theory