



HAL
open science

Le rôle de la satisfaction du besoin d'autonomie dans l'engagement des élèves en EPS

Maxime Chanson, Quentin Malfatto

► **To cite this version:**

Maxime Chanson, Quentin Malfatto. Le rôle de la satisfaction du besoin d'autonomie dans l'engagement des élèves en EPS. Education. 2024. dumas-04817007

HAL Id: dumas-04817007

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04817007v1>

Submitted on 3 Dec 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 2023-2024

*Master : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
(MEEF)*

Mention : Second degré

Parcours : Education physique et sportive

**Le rôle de la satisfaction du besoin d'autonomie dans
l'engagement des élèves en EPS**

Présenté par Chanson Maxime

Avec la collaboration de Malfatto Quentin

Mémoire encadré par TESSIER Damien

Remerciements

Nous souhaitons remercier dans un premier temps notre tutrice d'établissement qui nous a permis de mettre en place nos conditions d'expérience dans nos classes, sans intervenir sur nos dispositifs. Dans cette même lignée, nous remercions les élèves et leur assiduité sans qui il aurait été impossible de recueillir les données essentielles à notre recherche.

Nous remercions également Damien Tessier, qui a pris de son temps personnel afin de nous guider, de nous conseiller dans les différentes étapes de ce mémoire afin qu'il puisse être mené à bien.

Pour finir, nous tenons à remercier nos différents camarades de classe. Nous avons pu échanger sur la forme et le fond des mémoires de chacun. Des volontaires ont aussi pu coder l'engagement de nos élèves via de longues vidéos.

Sommaire

I. Introduction	2
II. Etat de l'art	2
<u>II - 1. L'engagement, face visible de la réussite scolaire</u>	2
<u>II - 2. Les besoins psychologiques fondamentaux à nourrir ; focus sur l'autonomie</u>	3
<u>II - 3. La nature de l'autonomie et les comportements comblant ce besoin</u>	5
<u>II - 4. Le plaisir, indicateur émotionnel permettant de lier autonomie et engagement</u>	6
<u>II - 5. Les compétences psychosociales (CPS) ; un renfort de force ?</u>	9
III. Problématique & hypothèses de recherche	12
IV. Méthode	13
<u>IV - 1. Les participants</u>	13
<u>IV - 2. Procédure</u>	13
<u>IV - 3. Matériel</u>	15
IV - 3.1. Analyse vidéo	15
IV - 3.2. Questionnaires d'intervention	15
IV - 3.3. Formalisation des séances avant leur mise en oeuvre	16
A. Séance 1 :	16
B. Séance 2 :	17
C. Séance 3 :	18
V. Résultats	19
<u>V - 1. L'engagement :</u>	19
<u>V - 2. Tableaux de corrélation :</u>	19
<u>V - 3. Comparaison entre la classe 204 & 208</u>	20
<u>V - 4. Comparaison entre la classe 211 & 208</u>	21

<u>V - 5. Comparaison entre la classe 204 & 211</u>	22
<u>V - 6. La variation du plaisir dans nos séances</u>	24
VI. Discussion	25
<u>VI - 1. Re-contextualisation :</u>	25
<u>VI - 2. Le dispositif est-il efficace ?</u>	25
<u>VI - 3. Qu'en est-il de l'engagement des élèves ?</u>	26
<u>VI - 4. Le plaisir, variable personnelle complexe</u>	27
<u>VI - 5. Limites et perspectives</u>	28
<u>VI - 6. La pratique professionnelle</u>	30
VII. Conclusion	30
VIII. Bibliographie	31

I. Introduction

Nous pouvons voir qu'en France, il y a 12% d'élèves qui sortent du système éducatif en ayant obtenu uniquement le diplôme national du brevet (DNB) ou en n'ayant aucun diplôme (DEPP, *L'Éducation nationale en chiffres*, édition 2021). De plus, la littérature montre que la France est l'un des pays qui présente un fort déterminisme socio-économique sur la réussite scolaire. Les résultats de *l'enquête PISA 2018* montrent par ailleurs que la France favorise la réussite d'une élite, tandis qu'elle est de moins en moins capable de faire réussir les élèves les moins privilégiés. Les élèves français sont en effet, ceux qui, au sein de l'OCDE, ressentent le moins de soutien de la part de leurs enseignants pour progresser dans les apprentissages. Il est donc pertinent, d'essayer d'engager tous les élèves afin qu'ils soient plus participatifs, plus concernés par leurs apprentissages, comme un premier pas vers la réussite scolaire. Ainsi, renforcer le soutien du besoin d'autonomie pourrait offrir une motivation intrinsèque et un engagement plus conséquent, servant de la même manière à favoriser le développement de compétences, pour chaque élève, quelque soit sa particularité ou son origine sociale.

II. Etat de l'art

II - 1. L'engagement, face visible de la réussite scolaire

Dans le champ professionnel de l'EPS, la réussite scolaire peut prendre plusieurs formes telles que par exemple l'amélioration de ses compétences, l'obtention d'une bonne note, la réussite normative par rapport au niveau. Mais celles-ci sont **difficilement objectivables**. Toutefois, l'étude de la littérature met en évidence un déterminant commun à toutes ces formes de la réussite : l'engagement (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). En contexte scolaire, l'engagement prend plusieurs formes comme l'intensité d'un comportement, sa persévérance, l'investissement actif et l'enthousiasme d'un élève dans une situation, ou encore le niveau d'attention et d'écoute des consignes. *Reeve (2012)* regroupe ces différents indicateurs en quatre formes d'engagement ; **engagement comportemental** (effort, concentration...), **émotionnel** (présence d'émotions facilitatrices comme l'intérêt, le plaisir...), **cognitif** (utilisation de stratégies d'apprentissages élaborées...) et enfin **agentique** (contribution proactive, intentionnelle et constructive à l'activité d'apprentissage...). Cet

engagement correspond à “la manifestation externe et visible de la motivation, qui en constituerait la source ou la toile de fond” (*Escriva-Boulley, Tessier et Sarrazin, 2020*).

Afin de pouvoir examiner les mécanismes explicatifs de l’engagement, nous avons choisi de nous appuyer sur la **théorie de l’autodétermination** (*TAD, Ryan & Deci, 2017*). Cette théorie s’intéresse à la qualité de la motivation d’un individu. Elle permet de distinguer plusieurs types de **motivations**, qui sont placées sur un **continuum** de la moins autodéterminée (régulation externe) à la plus autodéterminée (motivation intrinsèque). Selon la TAD, plus la motivation est autodéterminée, plus l’engagement des élèves dans une situation sera élevé. De plus, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, considérés comme des “nutriments” d’une motivation de qualité, peut agir sur le niveau d’autodétermination des élèves. Dans cette lignée, le **soutien des besoins psychologiques** (comme le besoin d’autonomie, par un enseignant) permet aux élèves d’augmenter la motivation autonome, l’engagement et d’utiliser des stratégies d’apprentissages plus efficaces entraînant de meilleurs résultats scolaires (*Su & Reeve, 2011*).

Deci (1971), dans une tâche de puzzle, a montré que les joueurs à qui on ne promettait pas de récompense jouaient plus longtemps dans une phase de libre choix que des joueurs renforcés par l’obtention d’une récompense. D’autres expériences ont confirmé ce résultat en montrant que non seulement un renforcement (récompense) baissait la motivation intrinsèque mais que des formes variées de contrainte ou contrôle diminuaient aussi celle-ci. *Deci & Ryan* en ont déduit que l’homme avait **un besoin de se sentir autodéterminé** (indépendance, liberté) et que ce besoin était une composante de la motivation intrinsèque.

II - 2. Les besoins psychologiques fondamentaux à nourrir ; focus sur l’autonomie

La théorie de l’autodétermination (*Deci & Ryan, 2017*) met en évidence l’existence de trois besoins psychologiques fondamentaux. Le besoin de compétence renvoie au désir d’être efficace dans ses interactions avec l’environnement et de surmonter les défis. Le besoin de proximité sociale désigne le désir d’appartenir à un groupe social et de recevoir de l’attention des personnes importantes pour soi. Le besoin d’autonomie se définit comme le **désir d’être à l’origine** de ses comportements plutôt que d’être simple exécutant. La satisfaction de ces besoins favorise l’émergence d’une motivation autonome. Autrement dit, la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux est une condition indispensable pour que les

élèves développent une motivation optimale en EPS, et s'engagent efficacement dans les tâches d'apprentissage. (Escriva-Boulley, Tessier & Sarrazin, 2020). Aujourd'hui, de nombreuses **preuves corrélationnelles et expérimentales** ont été rassemblées qui montrent que diverses influences contextuelles servent de voies d'accès aux besoins psychologiques fondamentaux et à la motivation, à l'engagement et au bien-être qui en découlent (Aelterman et al., 2019).

Le métier d'élève n'étant pas librement choisi (*Perrenoud 2012*), laisser de l'autonomie aux élèves ne semble pas être une tâche simple. En effet, le caractère scolaire obligatoire impose un cadre contrôlant qui peut nuire à l'engagement des élèves. Face à l'obligation, une structure du cours favorisant l'autonomie est une des variables principales permettant de développer le sentiment d'autodétermination. Le besoin d'autodétermination ou d'autonomie se définit comme le **désir d'être à l'origine** de ses comportements plutôt que d'être simple exécutant (*Escriva-Boulley, Tessier, et Sarrazin 2020*). La satisfaction de ce dernier participe à nourrir l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux ; compétence, proximité sociale, autonomie (*Deci & Ryan, 2000*) nécessaires au développement du bien-être. Ce besoin psychologique est un **état motivationnel** inhérent, toujours prêt, qui est pleinement capable de stimuler l'intérêt des élèves, l'assimilation de l'information, l'engagement proactif, la croissance personnelle et le bien-être psychologique (*Ryan & Deci, 2017*). Il permet selon *Hastie, Rudisill, Wadsworth (2012)* de démontrer que lorsque les élèves font l'expérience d'une éducation physique structurée sur le principe du soutien à l'autonomie, indépendamment de leur niveau scolaire ou de leur sexe, ils peuvent améliorer **leurs performances motrices et leur engagement dans l'activité physique**. L'étude de la littérature met spécifiquement en évidence l'importance du choix (*Wulf et coll. en 2014*). L'étude a impliqué 29 étudiants âgés de 24 ans en moyenne lors d'exercices universitaires. Deux groupes : le groupe expérimental ; qui a eu un premier choix (insignifiant) de l'ordre des exercices tandis que le groupe témoin devait suivre un ordre imposé. Ensuite, les deux groupes ont eu le choix du nombre de séries et de répétitions à effectuer (choix significatif). En effet, cette étude a révélé que le groupe expérimental a rapporté une plus grande motivation intrinsèque ce qui se traduit par une augmentation significative du temps d'engagement moteur. Elle montre l'importance de laisser un choix même "insignifiant" en apparence, comme le **choix** de l'ordre dans lequel réaliser des ateliers en musculation, avec pour objectif de satisfaire le besoin d'autonomie du pratiquant. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte que l'étude est menée sur un public restreint composé uniquement d'étudiants, il y a

donc une nécessité d'observer si dans un contexte scolaire à caractère obligatoire les résultats seraient similaires.

II - 3. La nature de l'autonomie et les comportements comblant ce besoin

Il est intéressant d'observer **la nature de l'autonomie** laissée aux élèves avec pour objectif un réel engagement dans les apprentissages afin qu'ils puissent être en adéquation avec leurs valeurs et leurs objectifs personnels. En effet, *Assor et al. (2002) et Stephanou et al (2004)*, expliquent que les choix ne doivent pas se limiter aux "aspects organisationnels" mais qu'ils possèdent une nature plus large où les élèves ont la possibilité d'entreprendre favorisant un **engagement agentique** (*Reeve, 2012*) permettant de développer leur propre raisonnement. Il serait donc intéressant de se questionner sur **les caractéristiques précises** d'un environnement soutenant l'autonomie en contexte scolaire.

La satisfaction du besoin d'autonomie, renvoie au fait d'offrir des options aux élèves qui impactent leur manière de travailler, afin qu'ils éprouvent un sentiment de concordance entre la tâche et leurs valeurs, leurs préférences, leurs désirs. C'est le fait, pour l'enseignant, **de laisser une marge de manœuvre aux élèves sur les situations**. C'est adapter les différentes situations aux capacités des élèves, et leur expliquer les consignes pour donner un sens à ce qu'ils vont pouvoir réaliser. C'est de proposer des situations où les élèves ont le choix entre plusieurs alternatives leur permettant **d'arriver à un objectif personnel, mais aussi à un objectif commun**. C'est aussi de comprendre leurs frustrations et énervements quand des difficultés apparaissent, et d'y répondre avec empathie. La satisfaction du besoin d'autonomie chez les élèves peut passer par des comportements enseignants qui vont soutenir ce besoin (*Escriva-Boulley, Tessier & Sarrazin, 2011*). Par tout cela, l'enseignant peut créer un climat de classe bienveillant (en lien avec le bien-être psychologique des élèves pour développer leurs compétences psychosociales) favorisant la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves, pour rechercher un engagement et un plaisir significatif dans nos situations d'apprentissage. La satisfaction du besoin d'autonomie ne consiste donc pas dans une **pédagogie du "laisser faire"** qui consisterait à laisser un choix total aux élèves concernant leurs apprentissages et les situations à mettre en place. Mais la satisfaction du besoin d'autonomie ne peut prendre place avec **une pédagogie "contrôlante"** où l'enseignant impose pression et autorité sur l'élève.

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT SOUTENANT OU MENAÇANT LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES (SARRAZIN ET AL., 2011)		
	Comportements susceptibles de soutenir...	Comportements susceptibles de menacer...
... le besoin d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage (par exemple quelle solution envisager pour résoudre le problème posé ?) • Fournir des explications (par exemple expliquer l'intérêt d'une situation d'apprentissage, d'une APSA) • Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (par exemple faire preuve d'empathie en reconnaissant qu'une situation peut être difficile ou frustrante) • Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt (par exemple laisser les élèves choisir parmi les situations d'apprentissage et les niveaux de difficulté proposés, leur demander ce qu'ils ont aimé ou non dans une séance) • Utiliser un langage informationnel et flexible (par exemple utiliser le conditionnel : « tu pourrais essayer le virage culbute pour aller plus vite ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des stratégies de contrôle (par exemple employer des directives, promettre des récompenses, menacer de punitions) • Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité (par exemple : « fais le virage culbute, tu es le seul à ne pas le faire ») • Décider de manière autoritaire (par exemple proposer des situations d'apprentissage sans donner d'explications sur leur fonction ou leur utilité)

En lien avec les comportements cités ci-dessus, l'enseignant peut adopter plusieurs visages afin de plus ou moins répondre à la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves. Les styles d'enseignement définis par *Clot (1999)* sont intéressants car "le style condense toutes les contributions et créations professionnelles par lesquelles un professeur s'affranchit des contraintes du métier pour les transformer en ressources éventuelles". Plusieurs catégories peuvent être observés : le "pédagogue", avec une intention d'interventions rapides pour rassurer et donner une l'impression d'un réconfort en fournissant des explications ; "l'intimiste", avec comme intention propre la sécurité, la recherche de réduction des troubles émotionnels, la manipulation corporelle pour l'affinement des placements, ressentir et faire ressentir les sensations, expliquer avec le geste permettant de véritablement tenir compte des préférences de nos élèves ; "le sportif/le joueur", avec les intentions sous jacentes telles que l'augmentation du climat motivationnel, de mieux comprendre les difficultés des élèves et de tenter de les analyser de leur point de vue (attitude emphatique). Ces différents profils d'enseignants jouent sur le degré de satisfaction du besoin d'autonomie de leurs élèves.

II - 4. Le plaisir, indicateur émotionnel permettant de lier autonomie et engagement

Les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent interférer avec leur engagement, leur apprentissage et leur attrait pour l'activité physique et le sport. Selon *Rikard et Banville (2006)*, le plaisir est considéré par les adolescents comme la principale raison pour laquelle ils s'engagent dans une activité. Ainsi nous pouvons définir le plaisir en EPS comme "un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive.

Cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet” (*Delignières, Perez, 1998*). L’institution s’est mise en quête du développement du plaisir en EPS. Il est devenu un modèle à suivre inscrit dans les logiques curriculaires allant du collège au lycée. Une recherche de progressivité avec une “éducation physique et sportive [qui] initie au plaisir de la pratique sportive” (*Bulletin officiel, 2015, Programme des collèges*) en préparant les élèves puis en développant leurs propres ressentis au lycée comme le montre le *Bulletin officiel 2019 (Programme du lycée)* où l’objectif est de faire “éprouver le plaisir de pratiquer une activité physique raisonnée et régulière tout au long de la vie”.

A ce titre l’un des leviers pour promouvoir une expérience émotionnelle positive des garçons et des filles est le comportement interpersonnel de l’enseignant (*Petiot, Desbiens, 2015*). En effet, rendre les activités plaisantes devrait être une "composante intégrale des expériences enrichissantes" (*Beni, Fletcher & Ní Chróinín, 2017*) mise en œuvre par l’enseignant pour permettre un engagement total de ses élèves. Cette méta-analyse s’est appuyée sur une synthèse d’articles empiriques de 1987 à 2015. Le but de cette recherche était de passer en revue la littérature sur les expériences significatives des jeunes en matière d’éducation physique et de sport. Cinq thèmes ont été identifiés comme ayant une influence centrale sur les expériences significatives des élèves ; et notamment le plaisir (à côté des compétences et l’apprentissage personnel, par exemple). Ces thèmes fournissent une orientation future pour la conception et la mise en œuvre d’expérience significative en matière d’éducation physique, facilitant un engagement significatif dans ce milieu. Cette étude nous invite donc à relier l’engagement de nos élèves au cadre instauré par l’enseignant, pouvant être plus ou moins en adéquation avec les valeurs et objectifs personnels des élèves pour leur permettre une meilleure réussite.

Les résultats principaux de cette étude démontrent que le plaisir semble être une composante nécessaire des expériences d’éducation physique ou de sport pour les jeunes identifiées comme significatives (*Beni et al, 2017*). Ils ont identifié l’importance de l’interaction sociale, du plaisir, du défi, de la compétence motrice et de l’apprentissage personnel pertinent pour créer des expériences significatives pour les participants. Il faut noter que des sensibilités différentes existent quant au plaisir d’agir en EPS et notamment face aux sources et modalités de pratique utilisées (*Gagnaire & Lavie 2010*). Elle sont aux nombres de cinq : **la pratique compétitive** avec plaisir et désir de gagner ; **la pratique ludique**

: plaisir et désir de jouer ; celle *conviviale* : plaisir et désir de partager sa pratique ; *la maîtrise technique* : plaisir et désir de réussir ; *les sensations corporelles* : plaisir et désir de ressentir (Gagnaire & Lavie, 2005 ; 2010). Ces différentes sensibilités peuvent donc justifier l'hétérogénéité des profils rencontrés au sein d'une classe en EPS. D'après ces mêmes auteurs, pour en tenir compte, il ne faut pas une version différente de l'éducation physique pour chaque élève d'une classe mais plutôt la mise en œuvre de stratégies qui facilitent le choix et l'implication dans la prise de décision concernant leurs expériences d'apprentissage avec et par l'apprenant ; par exemple, fournir aux élèves une variété d'équipements parmi lesquels choisir pour exécuter une compétence ou une situation de jeu pourrait aider à résoudre ce problème en **augmentant les taux de réussite et donc le plaisir**.

De plus, se focaliser sur le développement d'émotions positives pour nos élèves afin d'augmenter leur investissement et leur plaisir d'apprendre est une priorité plutôt que de chercher prioritairement à diminuer les émotions négatives (Genoud, Kappeler & Gay 2020). En effet, les émotions positives (notamment le plaisir) sont associées aux buts de maîtrise (associé à un engagement à plus long terme). Il est donc primordial de faire des choix didactico-pédagogiques en faveur de la recherche d'émotions positives in situ afin de favoriser l'engagement de nos élèves. Pekrun (2006 ; 2009 ; 2011) suggère que l'impact des émotions positives serait directement lié au fait que celles-ci augmentent l'engagement mis dans la tâche. À l'opposé, les émotions négatives sont liées à une diminution des apprentissages qui serait causé par une diminution de la motivation. De plus, Fredrickson & Levenson (1998 ; 2000) indiquent que les émotions positives sont à même d'altérer, voire de gommer les effets des émotions négatives. Il s'agirait - plutôt qu'un effet de remplacement ou de compensation - d'un véritable effet d'annulation où les émotions positives amènent une baisse de la réactivité cardiovasculaire potentiellement stimulée lors de ressentis négatifs.

Une classe allant d'une quinzaine d'élèves dans le meilleurs des cas avec des effectifs dédoublés sur certaines activités à parfois plus de 35 élèves en lycée amène une diversité de profils (compétiteur, technicien, timide, désintéressé, décrocheur, etc.). Il est alors complexe, face à un public varié, avec des valeurs et objectifs multiples, de réussir à prendre en compte au mieux l'ensemble des élèves pour mettre en œuvre un cadre. Ainsi, un des objectifs de notre mémoire est de voir l'effet de différentes conditions de la satisfaction du besoin d'autonomie, générateurs d'émotions positives, via des cadres variés d'enseignements, affectant l'engagement des élèves dans nos séances d'EPS.

Une récente étude en lien avec le plaisir a pu montrer que si les besoins psychologiques fondamentaux étaient satisfaits, alors la probabilité qu'une personne prenne du plaisir à être physiquement actif augmente (*Engels, Reimers, Pickel & Freund, 2022*). Cependant, cette étude montre aussi une certaine limite. Ce n'est pas parce que les besoins sont satisfaits que le plaisir augmente obligatoirement. Nous devons également prendre en compte la personnalité de la personne (analysée dans cette étude avec le Big 5, modèle descriptif de la personnalité en cinq traits centraux, proposé par *Lewis Goldberg* en 1981) qui joue un rôle de modérateur dans la relation entre les besoins psychologiques et le plaisir de pratiquer. Plus particulièrement en lien avec le besoin d'autonomie, cette étude révèle que les traits de personnalité "conscience" et "agréabilité" modèrent la relation entre l'autonomie et le plaisir.

Le plaisir est donc un synonyme d'un double indicateur. Le premier étant l'indicateur d'une réussite et d'un engagement des élèves dans une situation, car s'il y a potentiellement plus de plaisir à pratiquer, il y aura potentiellement plus d'engagement, ou une motivation qui est susceptible d'être plus autodéterminée (synonyme d'une plus grande réussite). Mais également, ce plaisir est aussi pour nous une source d'information concernant le besoin d'autonomie. Nous pensons que ce besoin d'autonomie, s'il est satisfait, est susceptible d'influer sur le plaisir ressenti par les élèves.

II - 5. Les compétences psychosociales (CPS) ; un renfort de force ?

Face à ces profils tous très différents, les compétences psychosociales sont en pleine expansion dans le monde de l'école. Ces compétences se définissent comme : "un ensemble cohérent et inter-relié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives. » (*Santé publique France, Compétences psychosociales, 2022*). Le nombre de compétences psychosociales n'est pas arrêté mais 9 compétences générales (et 21 compétences spécifiques) ont été identifiées comme essentielles au développement psychosocial des enfants et des jeunes quelle que soit leur culture : 3 compétences cognitives (avoir conscience de soi, capacité de maîtrise de soi, prendre des décisions constructives) ; 3 compétences émotionnelles (avoir conscience de ses

émotions et de son stress, réguler ses émotions, gérer son stress) et 3 compétences sociales (communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, résoudre des difficultés).

Une étude britannique (*Cronin & al., 2019*) a montré, concernant ce sujet, que le fait de répondre au besoin d'autonomie des élèves (et deux autres besoins psychologiques fondamentaux) est un levier important qui explique en partie la relation entre la perception des élèves du soutien de l'autonomie par les enseignants et le développement des CPS. Fondés sur la théorie de l'autodétermination (*Ryan et Deci, 2017*), les résultats ont montré que les perceptions des élèves concernant le soutien de l'autonomie de l'enseignant sont liées au développement de leurs compétences psychosociales dans le cadre de l'éducation physique par la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation. En conséquence, les enseignants peuvent chercher à promouvoir les perceptions des élèves d'un climat propice à l'autonomie, les aidant à développer leurs compétences psychosociales et répondant à leurs besoins psychologiques. Ces résultats sont similaires à ceux d'études antérieures montrant que les perceptions d'un enseignement favorable à l'autonomie et la satisfaction des besoins fondamentaux sont positivement associées à l'engagement des élèves en éducation physique (*Cheon et al., 2016*), à la motivation autonome (*Haerens et al., 2018*),

“Le développement et le maintien des compétences socio-émotionnelles peuvent être facilités si les besoins d'autonomie, de proximité sociale et de compétence sont satisfaits. Par exemple, des données suggèrent que les interventions visant à soutenir les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance peuvent favoriser les performances d'apprentissage et la persévérance chez les élèves (*Vansteenkiste et coll., 2004 ; Skinner et coll., 2009*), ou la persévérance et l'adhésion à la pratique de l'exercice physique (*Van den Berghe et al., 2014 ; Rodrigues et coll., 2018*)”. *Schoon (2021)* nous expose ici donc un lien étroit entre le développement des compétences psychosociales (CPS), le besoin d'autonomie des élèves, et leur plaisir ressenti en EPS. En effet, partout dans le monde, le développement personnel des élèves est considéré comme un objectif clé des programmes d'EPS (*Hardman, 2011*). Ces aptitudes à la vie quotidienne sont importantes pour les élèves car elles sont considérées comme un capital individuel qui améliore leur niveau de scolarité (*Bailey, Hillman, Arent et Petitpas, 2013*). Le plaisir étant un facteur d'épanouissement personnel, et de bien-être psychologique, il est donc en lien avec ces CPS. De même, dans une discipline où le corps, l'élève, et ses ressentis ont une valeur centrale, il nous semble indispensable

d'introduire ce concept. En effet, apporter des contenus autour du développement personnel permet de participer au renforcement du besoin d'autonomie, puisque l'enseignant fournit à l'élève les clés pour être au plus proche de soi, de ses valeurs et objectifs.

Autrement dit, les CPS sont utiles pour répondre de manière adéquate à tous types de situations et pourraient donc permettre aux élèves d'avoir une capacité de choix réel répondant à leur besoin d'autonomie. De plus, au niveau institutionnel, elles sont au cœur des nouvelles injonctions ministérielles de 2022 visant à former “une génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des compétences psychosociales”. Celles-ci ont pour but de développer des compétences cognitives, sociales, et émotionnelles pour savoir s'autogérer. Le développement de ces pratiques s'inscrit dans une posture enseignante recherchant à adopter “**attitude centrée sur l'élève** et d'une **posture compréhensive** permettant la mise en œuvre des comportements pédagogiques soutenant les besoins psychologiques des élèves” (Reeve & Cheon, 2021). Elle peut prendre différentes formes pour s'adapter au mieux aux besoins des élèves. D'une part sous la forme de pratiques informelles, à travers le développement d'outils et de rituels communs pour gérer ses émotions, comme l'utilisation d'un baromètre des émotions. D'autre part, avec la mise en œuvre d'un environnement soutenant et protecteur, s'appuyant sur la communication et l'écoute au sein d'un groupe afin que chacun puisse soutenir ses idées afin d'être en adéquation avec ses valeurs. L'ensemble de ses compétences sont des moyens et outils utilisables pour satisfaire le besoin d'autonomie, mais aussi le plaisir ressenti, synonyme d'un engagement plus fort dans les tâches proposées.

III. Problématique & hypothèses de recherche

Face à une réussite difficilement objectivable, l'engagement semble être le témoin principal de cette réussite. L'engagement étant influencé par la motivation, nous étudions donc la théorie de l'autodétermination, et particulièrement le besoin psychologique fondamental d'autonomie. Selon la littérature, il semblerait qu'il y ait un lien entre la mise en place d'un dispositif satisfaisant le besoin d'autonomie, le plaisir et l'engagement des élèves dans une tâche.

Il serait donc intéressant de se questionner sur les caractéristiques des situations que l'enseignant met en œuvre pour influencer la perception du besoin d'autonomie des élèves afin de favoriser leur engagement et leur plaisir. Du "laisser faire" à "l'enseignant contrôlant", quelles sont les limites pour viser le meilleur engagement en contexte scolaire, conduisant les élèves vers une certaine réussite ?

Plus précisément, est-ce qu'un dispositif qui soutient l'autonomie des élèves favorise satisfaction du besoin d'autonomie et un meilleur engagement en EPS ? De par ce dispositif, les élèves pourraient-ils conscientiser la satisfaction de ce besoin, leur permettant ainsi d'avoir un engagement plus autodéterminé, optimal dans l'activité ? De même, si les élèves sont conscients que leur besoin d'autonomie est comblé, s'ils sont plus autodéterminés, cela pourrait-il leur permettre de ressentir plus de plaisir à la pratique en EPS ?

Plus spécifiquement, si les élèves sont placés dans environnement où ils n'ont pas de choix à faire, où l'enseignant est strict, contrôlant, prend en charge l'organisation totale de la séance, met beaucoup d'exigences et de pression sur eux, ne leur laisse pas de réflexion ni de discussion (penser et décider par eux-même) autour des contenus, est-ce que le niveau d'engagement des élèves dans la tâche sera moindre, et le plaisir ressenti sera négatif ?

A l'inverse, si les élèves perçoivent qu'ils sont pris en compte, considérés, qu'ils ont de réels choix, qu'ils ont certaines libertés, celles-ci étant inscrites dans un cadre pour ne pas être dans l'excès de permission (le "laisser-faire"), qu'il peut y avoir des phases de recherche, de dialogue, d'argumentation entre les élèves, alors est-ce que le niveau d'engagement des élèves dans la tâche sera-t-il optimal, et le niveau de plaisir ressenti augmentera-t-il ?

Nous émettons alors l'hypothèse que des dispositifs spécifiques permettent à l'enseignant de soutenir le besoin d'autonomie de manière plus importante, ceci entraînant une augmentation de l'engagement dans la tâche, en plus d'une augmentation du plaisir ressenti par l'élève.

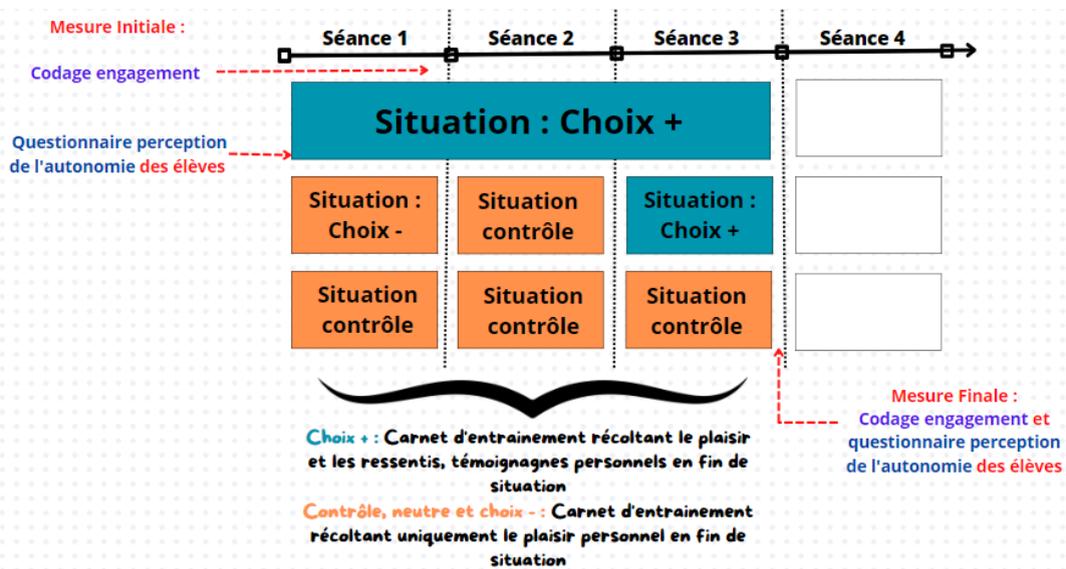
IV. Méthode

IV - 1. Les participants

Notre étude a été réalisée sur 76 adolescents de seconde (38 filles et 38 garçons). La première classe a formé le groupe de test (choix +) et comporte 28 élèves (13 de genre féminin, 15 masculins) ; La deuxième classe a constitué le groupe dans 3 conditions de test différentes (choix - / choix neutre / choix +) et comporte 22 élèves (13 de genre féminin et 9 masculins) ; Une dernière classe contrôle (situation de choix neutre) comportant 26 élèves (12 de genre féminin et 14 masculins). La totalité des participants sont des élèves de seconde du lycée Grésivaudan à Meylan, qui est un lycée ayant un public plutôt aisé, soucieux de leur réussite personnelle et scolaire. Ambiance de travail agréable, sans soucis entre élèves.

IV - 2. Procédure

- Schéma 1 : Plan d'intervention de l'expérience



Tout d'abord, il y a eu une mesure initiale de leur perception du besoin d'autonomie via un questionnaire des BPF. Il est à noter que les élèves ont eu le temps qui leur a été nécessaire pour répondre aux différents questionnaires sur le plaisir et/ou leur ressenti dans les situations juste après ces dernières. Ils ont reçu comme consignes : "Vous pouvez remplir

cette partie-là du carnet. C'est une partie personnelle, autonome. Nous vous demandons donc de ne pas communiquer entre vous lors du remplissage, pour avoir votre ressenti réel et personnel, et non pas un ressenti identique pour la classe entière. Il n'y a pas de bonne, ni de mauvaise réponse. Le test est totalement anonyme, nous cherchons donc à ce que vous répondiez de la manière la plus sincère possible.”.

Nous avons choisi de mettre en œuvre trois conditions différentes afin de questionner notre problématique. La première est une condition de situation de choix positive, nous entendons positive par situation qui favorise la satisfaction du besoin d'autonomie de nos élèves à travers l'offre de choix réels, signifiants, peu habituels ayant un impact sur la suite de la séance pour les élèves. En acte, il s'agit pour les élèves de faire des choix sur les figures d'acroport à travailler durant la séance, sur les moyens pour les agencer ensemble, sur les modalités de travail (difficulté, etc.). En plus de cela, nous avons essayé d'instaurer avec cette classe une routine d'entrée en séance où nous réalisons un baromètre des sensations lors de l'échauffement afin d'essayer de mettre en confiance les élèves avec nous, de s'intéresser à eux, de leur laisser la parole afin qu'ils puissent ensuite faire un choix réel et non pas ce qu'ils pensent être le “bon choix” pour nous.

La deuxième est une condition de choix plus évolutive, où l'enseignant de par ses choix impose de manière plus stricte le contexte didactique de la leçon sur la première séance, frustrant le besoin d'autonomie de nos élèves. Ensuite, en séance 2, nous avons réalisé une séance classique d'EPS, sans être totalement contrôlant, avec des choix illusoire, sans réel impact. Pour finir, la dernière séance s'est déroulée dans la même situation que notre première classe, c'est-à-dire avec des choix significatifs et réels impactant leur manière de travailler. Nous avons mis en place cette condition afin de tester si les élèves pouvaient percevoir que leur besoin d'autonomie est de progressivement plus satisfait. Par la même occasion, voir si cette condition impactait le plaisir ressenti par les élèves.

Pour finir, la condition contrôle est une condition “normale”. C'est-à-dire des situations ni très autoritaires, ni très permissives. Il s'agit ici de laisser très peu de choix aux élèves, ou alors des choix illusoire (ou “faux choix”) qui n'ont pas d'impact sur la manière de travailler des élèves. Cette condition contrôle représente pour nous un enseignement classique, des situations typiques, habituelles pour les élèves.

IV - 3. Matériel

Lors de notre étude nous nous sommes appliqués à expérimenter des outils de recueil de données de différentes natures (analyse vidéo, réponse à des questionnaires). Cette section sera l'occasion de détailler le type de matériel utilisé.

IV - 3.1. **Analyse vidéo**

Dans le cadre de notre étude nous avons choisi de mesurer l'engagement de nos élèves dans les séances à deux temps de mesure précis (T1 et T3) afin de pouvoir observer si des changements notables sont perceptibles en fonction des dispositifs pédagogiques et didactiques mis en œuvre. Dans le cadre d'un recueil vidéo, il nous a fallu en amont de la prise de vidéo de faire signer une autorisation de captation d'image afin de pouvoir mener notre étude. Nous avons utilisé la **grille d'observation de l'engagement collectif des élèves en classe** développée par D. Tessier dans le cadre du projet ProMoBE 2018-2019. Elle s'appuie sur une échelle de mesure en 7 points (allant de -3 à 3) est une échelle classique utilisée dans les recherches en psychologie sociale.

IV - 3.2. **Questionnaires d'intervention**

Le recueil de données par questionnaire autour des besoins psychologiques fondamentaux, et du plaisir ressenti est l'un des éléments central de notre étude puisqu'il nous a permis de récolter de manière précise les informations des participants. Conçu en format papier sous la forme d'un carnet d'entraînement, différent selon les classes afin d'obtenir une double fonctionnalité : recueil de données et outil permettant de participer à la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves des classes test. Voici les items retenus :

- **Questionnaire besoins psychologiques fondamentaux** s'appuyant sur les travaux de Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Ce questionnaire comprend 10 items, mesurant 3 dimensions des besoins psychologiques fondamentaux (besoin d'autonomie, 4 items ; besoin de compétences, 3 items et besoin de proximité sociale, 3 items), avec une échelle de réponse allant de 1 à 7, de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord" respectivement.
- **Questionnaire autour de la notion de plaisir ressenti** s'appuyant sur une échelle allant de -5 à 5, le premier étant un déplaisir absolu, et le second étant un état de

plaisir complet par rapport à la situation ou séance vécue. Il n'y a donc qu'un seul item, et ce questionnaire ne mesure qu'une seule dimension du plaisir.

IV - 3.3. Formalisation des séances avant leur mise en oeuvre

Nous avons repris pour chaque séance la même base d'une condition à une autre, pour travailler sur sensiblement les mêmes contenus pour chaque classe. Nous avons cependant manipulé quelques paramètres afin que la séance entre dans une des conditions présentées.

A. Séance 1 :

Nous avons mis en place une routine d'échauffement avec un échauffement articulaire, un circuit de renforcement sous la forme d'un tabata (30-10) avec un exercice pour le haut puis le bas du corps, un pour le cardio, et un pour le gainage. Enfin, un échauffement spécifique à l'acroport se basant sur des verrouillages, des enroulements, et des amortissements. Ensuite, les élèves, par groupes affinitaires de 4, doivent réaliser une figure dynamique de renversement arrière. Pour cela, ils doivent valider 4 paliers de difficulté croissante, en passant au minimum 3 (ou 5) fois en tant que voltigeur (également en pareur ou porteur aidant leur camarade). Leur but est donc de valider le plus haut niveau de difficulté possible. Nous leur avons ensuite demandé de créer une courte chorégraphie en enchaînant, en ligne droite, dans un couloir de 2,5m de large, leur plus haut palier validé dans le renversement travaillé auparavant. Chacun des élèves étant au minimum une fois voltigeur.

Pour la condition de choix positif ; voici les adaptations. En premier, les élèves, lors de l'échauffement, ont pu expérimenter un baromètre des sensations (voir protocole). Ils ont également pu composer le tabata avec 4 exercices au choix. Pour la situation, ils ont pu choisir entre 3 figures dynamiques différentes ; une en renversement arrière (comme la situation "normale"), une en renversement avant, et une en franchissement (avec des paliers différents). Chaque élève au sein d'un même groupe pouvait donc choisir entre chaque figure. En fin de situation, les élèves ont pu remplir leur carnet d'entraînement en informant de leur plaisir du moment, leur ressenti sur la situation, et ont eu un temps de discussion (entre 3 et 5 minutes) avec leur camarades sur ce qu'ils viennent de faire. Notre rôle ici a été de tendre les oreilles afin de récupérer des éléments saillants, qui sont souvent ressorti dans leurs témoignages, afin de faire un bilan en fin de séance, et d'essayer de leur faire verbaliser certaines sensations, qu'elles soient agréable ou non, afin de créer un environnement, une

ambiance permissive, et ouverte, où les élèves peuvent exprimer leur point de vue sur la situation. Pour finir, dans la seconde situation, nous avons permis aux élèves d'être observés lors de leur passage final par un seul autre groupe, au choix, s'ils le voulaient. Cependant, ils avaient également la possibilité de passer à plusieurs groupes devant la classe, ou encore à un seul groupe devant la classe.

Pour la condition contrôle ; nous avons repris cette même base, en ajoutant des tout petits choix illusoire. En effet, les élèves avaient le choix à l'échauffement de l'ordre des exercices que nous leur donnions. De la même manière, lors de la situation, ils ont eu le choix du nombre de répétitions à faire afin de valider le palier (entre 3 et 6 répétitions en tant que voltigeur, en ayant la consignes de ne pas zapper trop vite une étape, qui est nécessaire à la maîtrise du prochain palier).

Pour la condition de choix négatif ; ici, nous n'avons pas permis de choix sur la séance entière. Toutes les consignes, les modalités d'exercices étaient les nôtres, sans explications et sans contestations. Nous avons essayé d'être au maximum directif lors de la séance, sans pour autant atteindre à l'intégrité morale de nos élèves. A titre d'exemple, nous avons imposé 5 passages en tant que voltigeur pour valider un palier ou encore les doublettes de groupes pour la représentation en fin de séance.

B. Séance 2 :

Nous avons pour cette séance repris le même échauffement, qui constitue notre routine sur la séquence, en modifiant les exercices du tabata, et en ajoutant des éléments de liaison dans l'échauffement spécifique à l'acrosport. Ensuite, nous avons choisi de travailler de la même manière que la séance précédente, mais cette fois-ci avec un renversement avant (au lieu d'arrière). Ensuite, nous avons repris la même situation, mais les élèves devaient avancer ou reculer dans le couloir en fonction des figures dynamiques (avant ou arrière).

Pour la condition de choix positif ; les choix sont identiques à la première séance pour l'échauffement. Ajout de la possibilité pour les élèves de prendre l'échauffement en main. Pour la situation, choix entre : travailler leur renversement choisi en séance 1, avec de nouvelles étapes de difficulté (se "spécialiser"), ou apprendre une nouvelle figure dynamique, (se "diversifier"). Nous avons également gardé les mêmes choix pour la seconde situation (passage devant un groupe, la classe...), le remplissage des questionnaires en fin de situation et le bilan en fin de séance basé sur les ressenti des élèves.

Pour les conditions de contrôle ; Nous avons également recréé l'illusion du choix à l'échauffement. Pas de choix de figure, pas de spécialisation, mais ont pu choisir leur nombre de répétitions pour valider un palier. Ils ont également eu le choix illusoire de définir un ordre de passage lors de la situation de représentation devant leur camarade.

C. Séance 3 :

Échauffement identique (simple variation d'exercices). La première situation s'est portée sur la création d'une figure statique. Les élèves tirent un papier sur lequel est imprimé une figure à reproduire. Ils doivent stabiliser celle-ci afin de l'inclure dans leur chorégraphie finale. La seconde situation a été une situation de création pour les élèves. De la même manière, avec des papiers tirés au sort, ils ont pu avoir différents procédés chorégraphique à mettre en œuvre dans leur interprétation, dans un espace défini.

Pour les conditions de choix positif ; idem au précédent échauffement. Sur la situation 1, possibilité de tirer une figure de 3 personnes, et la personnaliser afin d'obtenir une figure de 4. Ils pouvaient également tirer une figure de 4 personnes afin de la reproduire ou de la modifier selon leur imagination ou bien totalement inventer une figure statique à partir de leur imagination. Pour la seconde situation, pioche entre plusieurs papiers avant de se lancer dans la création, afin de choisir celui (ou ceux) qui leur parlait le plus. En plus de ceci, nous avons effectué le même travail sur les ressentis et la verbalisation commencé lors des deux premières séances.

Pour la condition de contrôle ; Idem à l'échauffement précédent. Sur la situation 1, choix de 2 papiers à 4 personnes pour reproduire obligatoirement une des deux figures. Sur la situation 2, ils devaient composer avec le premier papier qu'ils tiraient pour l'inclure dans leur chorégraphie.

V. Résultats

V - 1. L'engagement : via grille d'observation de l'engagement collectif des élèves en classe développée par D. Tessier dans le cadre du projet ProMoBE 2018-2019.

Tableau 1 : Codage de l'engagement des élèves dans nos séances						
Différents types d'engagement	204		208		211	
	Séance 1	Séance 3	Séance 1	Séance 3	Séance 1	Séance 3
Engagement cognitif	2	2	2	2	1	2
Engagement comportemental	2	2	1	1	1	2
Engagement affectif	1	2	1	1	2	2

Au sein de la **classe 204 (choix positif)** : Globalement, on observe un haut niveau d'engagement, qui stagne entre les séances. Concernant l'engagement affectif : on observe une légère évolution de l'engagement affectif dans la tâche. **Au sein de la classe 208 (classe contrôle)**, nous observons aucune évolution dans le temps. L'engagement dans les situations restent toujours conséquent. Au sein de la **classe 211 (classe frustrée, neutre puis positive)**, nous observons que les engagements cognitif et comportemental évoluent positivement. Pour l'engagement affectif, celui étant déjà important dès la première séance, il ne varie pas.

V - 2. Tableaux de corrélation :

Tableau 2 : Corrélation entre les différents besoins et le plaisir ressenti en séance 1						
TEMPS 1	Moyenne	Ecart Type	1	2	3	4
1. Besoin d'aut.	208 (CONT) : 4.48 211 (EXPE) : 4.44 204 (EXPE) : 4.21	208 (CONT) : 0.980 211 (EXPE) : 1.09 204 (EXPE) : 1.16	=====			
2. Besoin comp.	208 (CONT) : 4.53 211 (EXPE) : 4.62 204 (EXPE) : 4.35	208 (CONT) : 1.37 211 (EXPE) : 1.38 204 (EXPE) : 1.40	<0.001	=====		
3. Besoin prox.	208 (CONT) : 5.63 211 (EXPE) : 5.67 204 (EXPE) : 5.04	208 (CONT) : 1.03 211 (EXPE) : 0.970 204 (EXPE) : 0.777	<0.001	0.008	=====	
4. Plaisir S1	208 (CONT) : 2.50 211 (EXPE) : 1.82 204 (EXPE) : 2.46	208 (CONT) : 1.45 211 (EXPE) : 2.36 204 (EXPE) : 2.01	0.004	0.048	0.037	=====

Tableau 3 : Recueil des données du plaisir en séance 2		
TEMPS 2	Moyenne	Ecart Type
1. Plaisir S2	208 (CONT) : 2.08 211 (EXPE) : 1.00 204 (EXPE) : 2.61	208 (CONT) : 2.17 211 (EXPE) : 2.45 204 (EXPE) : 1.42

Tableau 4 : Corrélation entre les différents besoins et le plaisir ressenti en séance 3

TEMPS 3	Moyenne	Ecart Type	1	2	3	4
1. Besoin d'aut.	208 (CONT) : 4.94 211 (EXPE) : 4.59 204 (EXPE) : 5.31	208 (CONT) : 1.24 211 (EXPE) : 1.09 204 (EXPE) : 0.997	=====			
2. Besoin comp.	208 (CONT) : 4.67 211 (EXPE) : 4.09 204 (EXPE) : 4.69	208 (CONT) : 1.28 211 (EXPE) : 1.82 204 (EXPE) : 1.18	<0.001	=====		
3. Besoin prox.	208 (CONT) : 5.95 211 (EXPE) : 5.61 204 (EXPE) : 5.26	208 (CONT) : 0.996 211 (EXPE) : 0.821 204 (EXPE) : 1.13	0.031	0.016	=====	
4. Plaisir S3	208 (CONT) : 3.04 211 (EXPE) : 1.55 204 (EXPE) : 2.57	208 (CONT) : 1.66 211 (EXPE) : 3.04 204 (EXPE) : 2.79	<0.001	<0.001	<0.001	=====

V - 3. Comparaison des besoins psychologiques fondamentaux entre la classe 204 & 208

Nous allons dans un premier temps comparer la classe 204, avec une condition de choix libre. C'est-à-dire une classe ayant eu son besoin d'autonomie comblé tout au long de l'étude. Nous allons la comparer à la classe 208, qui est notre classe contrôle de l'expérience, sans condition particulière.

- Figure 1 : Significativité du besoin d'autonomie :

Effets intra-sujets

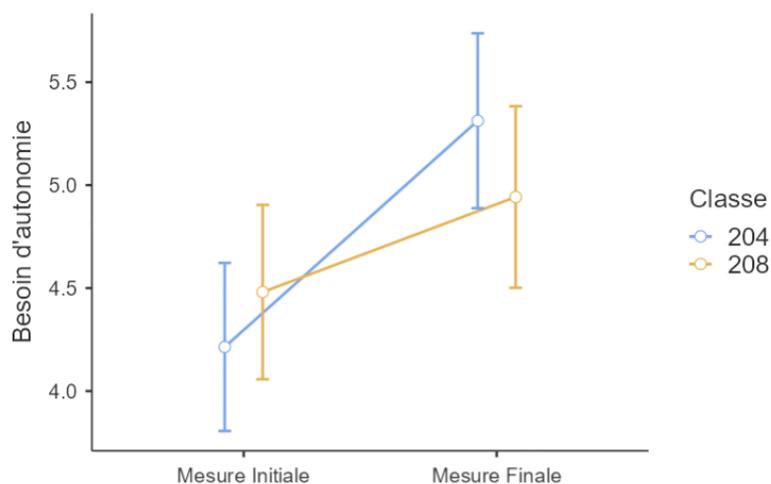
	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	16.40	1	16.399	50.90	< .001
Mesures répétées - facteur 1 * Classe	2.73	1	2.732	8.48	0.005
Résidu	16.75	52	0.322		

Note. Somme des carrés de type 3

[3]

La p-value correspond à la valeur de probabilité. C'est un modèle statistique pour les probabilités. Si la p-value est inférieure au seuil de 5%, on rejette l'hypothèse nulle en faveur de l'hypothèse alternative et le résultat du test est déclaré "statistiquement significatif". Ici, nous remarquons une valeur de 0,005 (soit 0,5%), signifiant que le besoin d'autonomie a varié significativement. Suivant la p-value, il en sera de même pour les figures suivantes.

- Figure 2 : Evolution du besoin d'autonomie en fonction des temps de mesure



Nous voyons pour les deux classes une augmentation du besoin d'autonomie. Ce qui est intéressant, c'est la force de l'augmentation de notre classe de choix positif, la classe 204. Nous voyons une nette augmentation (+ 1 points) de la satisfaction du besoin d'autonomie entre la moyenne initiale et finale pour cette classe là.

V - 4. Comparaison des besoins psychologiques fondamentaux entre la classe 211 & 208

Nous allons dans un premier temps comparer la classe 211, avec une évolution d'un style contrôlant à un enseignement basé sur leur choix (besoin d'autonomie progressivement comblé). Nous allons la comparer à la classe 208, qui est notre classe contrôle de l'expérience, sans condition particulière.

- Figure 3 : Significativité du besoin d'autonomie

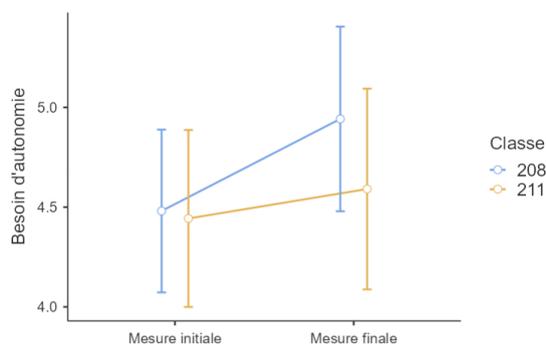
Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	2.212	1	2.212	6.43	0.015
Mesures répétées - facteur 1 * Condition	0.587	1	0.587	1.70	0.198
Résidu	15.834	46	0.344		

Note. Somme des carrés de type 3

Nous remarquons une p-value qui est supérieure à 5%. Les résultats suivants ne seront pas statistiquement significatifs.

- Figure 4 : Evolution du besoin d'autonomie en fonction des temps de mesure



Nous pouvons tout de même observer une évolution positive dans les deux classes de la satisfaction du besoin d'autonomie. Par ailleurs, la classe "contrôle" (208) à une

augmentation plus importante.

V - 5. Comparaison des besoins psychologiques fondamentaux entre la classe 204 & 211

Enfin, nous allons comparer les deux classes “expérimentales”. La classe 204, condition de choix positif, et la classe 211, condition de choix évolutif (frustrant le besoin d’autonomie, neutre puis comblant ce besoin).

- Figure 5 : Significativité du besoin d’autonomie

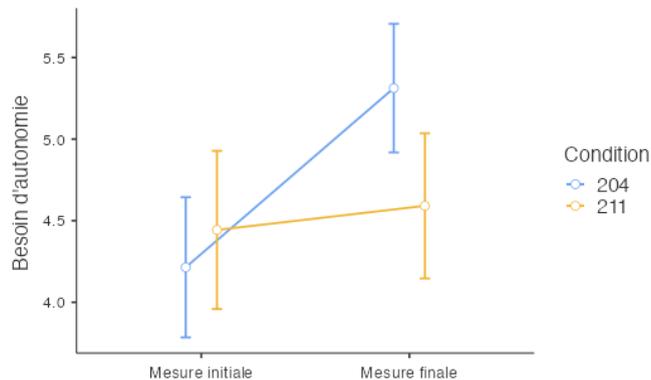
Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	9.56	1	9.563	24.0	<.001
Mesures répétées - facteur 1 * Condition	5.57	1	5.565	14.0	<.001
Résidu	19.12	48	0.398		

Note. Somme des carrés de type 3

La significativité de la variation du besoin d’autonomie est importante ici car la p-value est inférieure à 0,1%.

- Figure 6 : Evolution du besoin d’autonomie en fonction des temps de mesure



Nous remarquons une nette différence d’augmentation. Malgré une satisfaction plus élevée chez la classe 211 à l’initial, il n’y a que peu d’augmentation. A l’inverse, nous voyons une augmentation d’environ 0,5 points chez la 204, dépassant la classe 211 au temps final.

- Figure 7 : Significativité du besoin de compétence

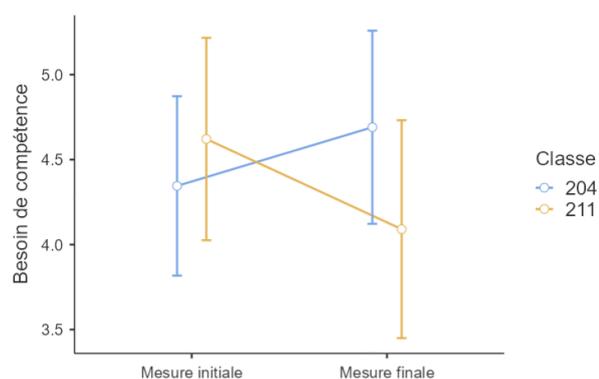
Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	0.211	1	0.211	0.289	0.593
Mesures répétées - facteur 1 * Classe	4.722	1	4.722	6.473	0.014
Résidu	35.016	48	0.729		

Note. Somme des carrés de type 3

Nous observons une p-value de 1,4%. La variation du besoin de compétence est donc significative.

- **Figure 8 : Evolution du besoin de compétence en fonction des temps de mesures**



Ici, nous pouvons énoncer le même constat que le besoin d'autonomie. Il y a un progrès pour la classe 204, alors qu'il y a une réduction de la satisfaction besoin de compétence pour la 211 (et une très grande variabilité des réponses).

- **Figure 9 : Significativité du besoin de proximité sociale**

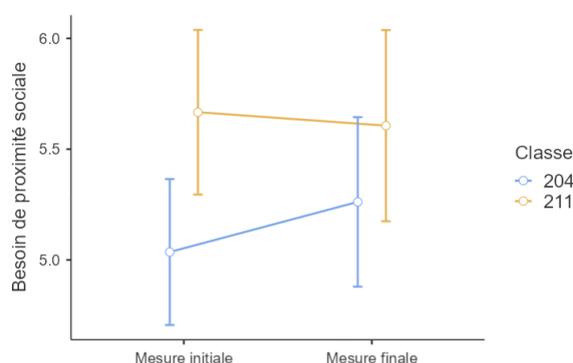
Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	0.169	1	0.169	0.519	0.475
Mesures répétées - facteur 1 * Classe	0.507	1	0.507	1.556	0.218
Résidu	15.632	48	0.326		

Note. Somme des carrés de type 3

Nous remarquons ici que la p-value est supérieure à 5% (21,8%). Les résultats ne seront donc pas statistiquement significatifs.

- **Figure 10 : Evolution du besoin de proximité sociale en fonction des temps de mesures**



Malgré une p-value non significative, nous remarquons tout de même une légère augmentation de la satisfaction du besoin de proximité sociale chez la classe 204, ainsi qu'une très légère diminution de la satisfaction de ce besoin dans la classe 211.

V - 6. La variation du plaisir dans nos séances :

- **Figure 11 : Significativité du plaisir pour toutes les classes**

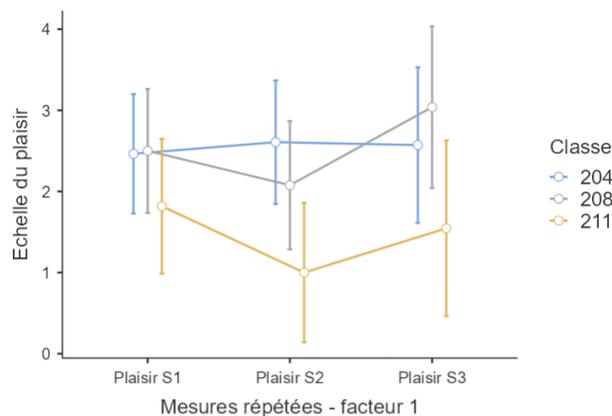
Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	9.78	2	4.89	2.13	0.122
Mesures répétées - facteur 1 * Classe	11.07	4	2.77	1.21	0.310
Résidu	334.64	146	2.29		

Note. Somme des carrés de type 3

Nous pouvons observer une p-value supérieure à 30%. Les mesures sur le plaisir ressenti est donc que très peu évocateur.

- **Figure 12 : Evolution du plaisir en fonction des temps de mesure pour les 3 classes**



Nous voyons une variabilité importante du plaisir ressenti en fonction des différents temps de mesure. Il peut augmenter comme diminuer de séance en séance, et possède une grande variabilité entre les élèves.

VI. Discussion

VI - 1. Re-contextualisation :

Dans cette étude, nous avons testé un dispositif élaboré pour satisfaire le besoin d'autonomie des élèves en EPS, afin d'observer si cela a un impact sur l'engagement et sur le plaisir ressenti par nos élèves. Nous avons mis en œuvre plusieurs conditions différentes dans trois classes dans une même activité (l'acrosport) afin de comparer l'effet de ce dispositif.

Notre première hypothèse suppose que le dispositif mis en place peut avoir un impact positif sur la satisfaction du besoin d'autonomie, et indirectement permettre à l'élève d'être plus autodéterminé, engagé dans l'activité. La seconde hypothèse qui en découle est que les élèves ressentiront davantage de plaisir dans ce dispositif soutenant le besoin d'autonomie, que dans des dispositifs peu voire pas soutenant.

VI - 2. Le dispositif est-il efficace ?

Nous remarquons dans la *figure 1 et la figure 5* que la variation de la satisfaction du besoin d'autonomie est statistiquement significative, en comparant la classe 204 à respectivement le classe 208 et 211. Cela veut dire que l'effet du dispositif est avéré, car nous avons une augmentation de la satisfaction du besoin beaucoup plus conséquente dans la classe 204 (plus de 0,5 point, *figure 2 & 6*), qui est notre condition de choix positif stable, par rapport aux autres conditions de l'expérience. Ici, nous pensons que ce **qui est susceptible d'avoir impacté** la satisfaction du besoin d'autonomie dans notre dispositif sont : les choix laissés aux élèves lors de la phase d'échauffement (choix des exercices et de l'ordre de ces derniers) ; le choix laissé aux élèves de la figure dynamique à travaillée selon les trois grandes familles ; le choix d'inventer ou non une figure par rapport à des figures pré-établies ; et le choix du type de spectateurs qu'ils auront en face d'eux lors de la représentation. Ce sont des choix qui sont "signifiants" pour les élèves car ceux-ci vont leur permettre de choisir la manière de travailler en fonction de leurs préférences et les valeurs. Mais ces choix sont aussi inscrits dans un cadre qui vont guider l'élève tout en lui laissant une certaine autonomie dans ses apprentissages.

En outre, la comparaison entre la classe 208 (condition neutre) et la classe 211 (condition évolutive) (cf. *figure 3*) montre qu'il n'y a pas de significativité du dispositif, ce qui veut dire qu'il y a une réelle différence entre les dispositifs mis en place entre la condition

de choix positif et les autres conditions. Cela pourrait signifier qu'il y a un effet du temps et/ou de la récurrence du dispositif. En effet, nous avons tout de même mis en place une séance "de choix positif" avec la classe 211. Cependant, les élèves, sur une séance, n'ont peut-être pas eu le temps de conscientiser la satisfaction de ce besoin d'autonomie.

Un effet inattendu de notre dispositif, présent en comparaison entre la classe 204 et 211, est la satisfaction significative du besoin de compétence (*figure 7 & 8*). En effet, nous remarquons une augmentation significative de la satisfaction du besoin de compétence pour la classe 204, tandis qu'il existe une diminution de ce besoin chez la classe 211. C'est intéressant dans le cadre de notre étude, car c'est un effet inattendu de notre dispositif, qui permet de renforcer un autre besoin psychologique fondamental. En lien avec notre cadre théorique, nous nous rappelons que la motivation est régie par les besoins psychologiques fondamentaux. Le soutien par l'enseignant de ces besoins psychologiques fondamentaux permet donc aux élèves d'être plus autodéterminés, et indirectement, être plus engagés dans les situations proposées, favorisant leur réussite scolaire car ils peuvent "utiliser des stratégies d'apprentissages plus efficaces entraînant de meilleurs résultats scolaires" (*Su & Reeve, 2011*).

En conclusion, nous pouvons donc affirmer que le dispositif, élaboré pour soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves, est efficace, s'il est appliqué sur plusieurs séances, de manière régulière et continue.

VI - 3. Qu'en est-il de l'engagement des élèves ?

Nous voyons globalement que peu d'évolution pour cet élément là. Nous nous heurtons ici à une des limites de notre étude. L'engagement dans une activité, vu de l'extérieur, est subjectif à l'individu. Chaque personne possède son échelle particulière de ce qu'est un élève engagé, malgré les critères qui sont mis en place par la grille d'observation de l'engagement collectif des élèves en classe développée par D.Tessier dans le cadre du projet ProMoBE 2018-2019. La discussion suivante est donc à minorer par rapport aux réels effets du dispositif. De plus, l'étude est menée dans un contexte scolaire très favorisée. Au regard de l'envie flagrante de réussir scolairement, et socialement, les caractéristiques d'engagement des élèves dans ce lycée sont déjà plutôt élevées. Ceci est encore un autre obstacle au codage de l'engagement, qui est déjà important dès la première mesure pour toutes les classes.

Les résultats que nous avons dans le *Tableau 1* nous montre tout de même une légère évolution entre la première séance et la dernière. Dans la classe 204 (choix positif constant), il y a une augmentation de l'engagement affectif de la séance 1 à la séance 3. Nous pensons que cela peut-être dû à une potentielle prise de confiance des élèves qui commencent à s'habituer à avoir un soutien du besoin d'autonomie en EPS. Pour la classe 208 (neutre), l'engagement stagne de séance en séance, démontrant que le dispositif mis en place avec cette classe n'a pas varié de la séance 1 à la séance 3, confirmant une certaine rigueur dans le protocole mis en place. Pour finir, le plus intéressant ici est la classe 211 (condition évolutive). Nous pensons que les élèves ont peut-être inconsciemment ressenti un soutien plus conséquent de leur besoin d'autonomie, ceci influençant à son tour, inconsciemment, leur engagement cognitif et comportemental. Nous utilisons le terme inconsciemment, car nous voyons dans la *figure 4 & 6* que dans leur réponse au questionnaire, il n'y a pas d'augmentation significative de la satisfaction de leur besoin d'autonomie.

En conclusion, nous avons deux aspects de l'engagement qui peuvent confirmer l'hypothèse. L'analyse vidéo qui a donné lieu au *Tableau 1* laisse penser à un léger impact de la du dispositif sur l'engagement des élèves dans la situation, que nous jugeons d'impact inconscient et que nous manipulons avec précautions car l'analyse manque de précision et d'objectivité. Cependant, le dispositif étant fonctionnel, il permet d'augmenter significativement la satisfaction du besoin d'autonomie chez les élèves de la classe 204, ainsi que leur besoin de compétence. En accord avec notre cadre théorique, la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) montre que si la motivation est autodéterminée, plus l'engagement des élèves dans une situation sera élevé. Cette augmentation significative affirme que l'élève de la classe 204 est plus autodéterminé que l'élève d'autres conditions, et est donc plus engagé dans la situation.

VI - 4. Le plaisir, variable personnelle complexe

Comme nous l'avons vu dans la *figure 11 et 12*, l'évolution du plaisir ressenti par les élèves n'est pas statistiquement significative. La variation de séance en séance est totalement aléatoire. Le plaisir des élèves, malgré un soutien du besoin d'autonomie plus important dans la classe 204, stagne de séance en séance. Celui de la classe 208 plonge puis remonte alors que la condition reste la même. Nous ne trouvons donc pas de cohérence et sommes obligés d'infirmer notre dernière hypothèse. Le seul dispositif mis en place par l'enseignant, qu'il favorise ou non les besoins psychologiques fondamentaux, et qu'il permet ou non

l'engagement optimal des élèves dans une situation, ne suffit pas pour permettre à l'élève de ressentir plus de plaisir à la pratique, ou plus de plaisir en EPS.

En analysant ces résultats, nous nous sommes donc demandés pourquoi ceux-ci varient d'une séance à une autre de manière totalement aléatoire et n'est pas significatif au cours du temps. En effet, en étudiant la littérature, le plaisir est considéré comme un *'état émotionnel étant résultant de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet'* (Delignières, S.Perez, 1998). Nous comprenons donc que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux n'est qu'un facteur, au même titre que plusieurs variables personnelles à chaque élève. En premier lieu, nous pensons que la nature de l'activité Acrosport (non genrée, et plutôt non aimée par les élèves au premier abord) peut jouer sur le plaisir ressenti par les élèves, qui sont encore en seconde, en plein bouleversement identitaire, basculant du monde de l'enfant vers le monde adulte. Ensuite, il ne faut pas oublier le cadre plus général du cours d'EPS qui se situe à des moments variés de la journée (matin tôt, juste après le repas, en fin de journée). Les élèves peuvent donc vivre d'autres émotions pouvant affecter le plaisir ressenti durant l'activité.

VI - 5. Limites et perspectives

Nous remarquons donc deux principales limites à notre étude. La première est le fait de rendre objectif le recueil des données sur l'engagement des élèves dans notre situation. Nous avons filmé près d'une heure de séance, assez loin des élèves. Les "codeurs" de nos données sur l'engagement ont donc dû regarder de longues vidéos, sans entendre le son réel des élèves. En plus de cela, la grille d'observation est assez vague concernant les comportements, laissant libre cours à des interprétations subjective de la part des codeurs, pouvant donc "fausser" les résultats réels sur l'engagement, nous obligeant à conclure sur une relation indirecte entre les besoins psychologiques fondamentaux et l'engagement des élèves.

La seconde limite que nous rencontrons se situe au niveau de la catégorie sociale de nos élèves. Nous observons un niveau de satisfaction du besoin d'autonomie élevé dès les premières séances, qui n'est pas dû uniquement à notre seule intervention. Nous nous situons dans un contexte qui est assez favorisé, où nous nous rendons compte qu'il est habituel pour les enseignants de laisser les élèves travailler en autonomie sans problème. Les choix et l'autonomie sont donc des facteurs habituels pour ces élèves qui s'adaptent facilement au dispositif. Cependant, dans des ZEP où *"face à un public en moyenne plus faible, les*

enseignants, par un souci légitime « d'adaptation » à leur public, ont tendance à être moins exigeants, tandis que les élèves développent des normes de groupe et plus généralement un climat moins favorable au travail scolaire.» (Duru-Bellat, 2005), les résultats du dispositif auraient-ils été les mêmes ? Est-ce que les élèves auraient pu s'adapter aussi rapidement au dispositif mis en place car n'ayant eu que peu l'habitude aux choix et aux libertés par souci de bienséance ?

Dans cette perspective, nous nous sommes donc questionnés sur les améliorations potentielles que peut subir notre étude. En premier, nous pensons qu'il faut trouver un révélateur plus conséquent de la réussite des élèves, ou de trouver un moyen plus flagrant révélant leur engagement, une donnée plus fiable. Nous pensons qu'il serait plutôt intéressant de s'intéresser au monde propre de l'élève, d'essayer de rentrer dans son monde, dans le sens qu'il donne à une situation (*Sève & Gal Petitfaux, 2016*). L'idée serait de recueillir des informations sur les émotions des élèves après un échec ou une réussite précise, directement par une enquête ou par des entretiens rapides avec eux. Ceci, par exemple, pourrait nous permettre de s'intéresser au plaisir immédiat que ressent l'élève, en fonction du dispositif mis en place par l'enseignant. De plus, dans cette même, nous pensons qu'il aurait été plus pertinent d'obtenir un score d'engagement individuel (et non collectif) pour faire de réelles conclusions sur l'engagement des élèves et leur plaisir ressenti. Nous aurions peut-être pu établir un lien entre le niveau d'engagement d'un élève en particulier, sa réponse au questionnaire concernant son plaisir ressenti. Cependant, cela voudrait dire que les questionnaires ne seraient plus anonymes et mèneraient vers d'autres limites d'une potentielle future étude.

Il serait également intéressant, afin de contrer la limite que nous avons décrite ci-dessus, d'élargir l'échantillon de participants à d'autres classes dans un contexte plus défavorisé. Nous pourrions voir si l'effet du dispositif serait aussi significatif que dans cette étude, et nous pourrions comparer l'évolution de la satisfaction du besoin d'autonomie sur deux classes différentes, présentant le même dispositif d'intervention.

Pour finir, une autre piste de travail à explorer serait de tester l'effet de la posture des enseignants sur les élèves, et plus précisément de leurs styles d'enseignement (*Clot, 1999*) afin d'observer s'il existe une certaine graduation de l'efficacité de ces styles, propres à chaque enseignant, sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

VI - 6. La pratique professionnelle

Il est donc évident pour nous que cette recherche nous aidera dans notre futur. Nous avons pu nous questionner sur les pratiques à mettre en place pour combler le besoin d'autonomie de nos élèves. Les choix pédagogiques et didactiques que nous avons mis en place ont été le fruit de longues réflexions, d'accords et de désaccords en lien avec les articles de littératures que nous avons lu. Au final, nous nous sommes appropriés certains moyens simples de laisser un réel choix à nos élèves, leur permettant de satisfaire leur besoin d'autonomie tout au long de nos séances, et donc d'être plus autodéterminés, plus engagés dans l'activité. Cet engagement est l'un facteur principal et essentiel (*S.Dehaene, 2018*) afin de pouvoir faire apprendre à nos élèves des contenus, qu'ils soient d'ordre moteur ou d'ordre méthodologique et social. Il nous semble donc primordial de vouloir l'atteindre.

VII. Conclusion

En conclusion, nous avons donc des réponses plus ou moins concrètes à nos hypothèses. En premier, nous pouvons donc affirmer que le dispositif, qui est censé soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves, est efficace, s'il est appliqué sur plusieurs séances, de manière régulière et continue.

La deuxième hypothèse traitait de l'engagement de nos élèves grâce au dispositif mis en place. Nous pouvons affirmer indirectement que l'hypothèse est vérifiée. L'augmentation de la satisfaction du besoin d'autonomie et de compétence de la classe 204, de choix positif, montre que les élèves sont plus autodéterminés que les autres classes, menant indirectement à un engagement plus optimal. Hypothèse qui est légèrement corroborée par le tableau 1, que nous manipulons avec plus de précautions.

Pour finir, nous confirmons l'hypothèse selon laquelle que les seules satisfaction du besoin d'autonomie et l'augmentation de l'engagement des élèves grâce au dispositif mis en place par l'enseignant, permettrait à l'élève de ressentir plus de plaisir à la pratique, ou plus de plaisir en EPS.

VIII. Bibliographie

- ASSOR A. ; KAPLAN H. & ROTH G. (2002). « Choice is good, but relevance is excellent : Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, p. 261-278.
- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). *Physical Activity: An Underestimated Investment in Human Capital? Journal of Physical Activity & Health*, 10(3), 289–308.
- Bascoul B, Cece V, Debruille N, *Les émotions en EPS au service des apprentissages des élèves, A3EPS (2022), p.25 ; tiré de Gagnaire & Lavie, 2005 ; 2010.*
- Baron R., *Les interactions sociales scolaires en EPS au service des apprentissages des élèves. pour le groupe Entraide & PA3rtage, A3EPS, 2020*
- Beni S., Fletcher T. & Ní Chróinín D. (2017) *Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature, Quest*, 69:3, 291-312
- *Compétences psychosociales (CPS) - Site internet de "Santé publique France" - <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>*
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). *Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. Psychology of Sport & Exercise*, 44, 79–89.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Delignières & Perez, *Revue STAPS n°45, 1998, Le plaisir perçu dans la pratique des APS : Elaboration d'un outil d'évaluation, p.7-18.*
- DEPP, *L'Éducation nationale en chiffres, édition 2021 ; DARES-DEPP, InserJeunes*

- ☐ Engels, E. S., Reimers, A. K., Pickel, M., & Freund, P. A. (2022). *Personality traits moderate the relationships between psychological needs and enjoyment of physical activity. Psychology of Sport & Exercise, 61*, N.PAG.

- ☐ Escriva-Boulley G. , Tessier D. et Sarrazin P., *Chapitre 6, Dossier EPS n°85 2020 : L'engagement de l'élève en EPS et la motivation autodéterminée*

- ☐ FREDRICKSON Barbara L. & LEVENSON Robert W. (1998), « *Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions* », *Cognition and Emotion*, vol. 12, n° 2, p. 191-220.

- ☐ GENOUD, KAPPELER & GAY (« *Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ?* », in AUDRIN, *Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante*, 2020)

- ☐ Hastie P.A, Rudisill M.E, Wadsworth D.D. *Auburn University, USA. Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education (Received 11 January 2012; revised 5 June 2012; accepted 6 June 2012)*

- ☐ Lieury A. et Fenouillet F. « *Chapitre 5. Le besoin d'autonomie et la théorie de l'évaluation cognitive* », , *Motivation et réussite scolaire. Dunod, 2019, pp. 77-94.*

- ☐ Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). *Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. Psychology of Sport and Exercise, 44*, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>

- ☐ MALMIVUORI Marja-Liisa (2007), « *Affect and self-regulation* », *Educational Studies in Mathematics*, vol. 63, n° 2, p. 149-164

- ☐ *Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Bulletin officiel de 2019 ; Annexe 1 ; Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique*

- *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Éducation supérieure et de la Recherche, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 ; Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*

- *Murfay, Ken, Beighle, Aaron, Erwin, Heather, Motivating High School Students With PRAISE. Murfay, Ken, Beighle, Aaron, Erwin, Heather, JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 07303084, 20210101, Vol. 92, Edition*

- *OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>*

- *PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, FRENZEL Anne C., BARCHFELD Petra & PERRY Raymond P. (2011), « Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) », Contemporary Educational Psychology, vol. 36, n° 1, p. 36-48.*

- *PROMOBE - Université Grenoble Alpes - <https://promobe.univ-grenoble-alpes.fr/>*

- *Santé publique France / Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021 / p. 23*

- *Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of Social-Emotional competences. Frontiers in Psychology, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>*

- *STEFANOU C. R. ; PERENCEVICH K. C. ; DI CINTIO M. & TURNER J.C. (2004). « Supporting autonomy in the classroom : Ways teachers encourage student decision making and ownership ». Educational Psychology, vol. 39, n° 2, p. 97-110.*

- *Wulf G., Heidi E. Freitas, Richard D. Tandy. University of Nevada, Las Vegas, USA. Choosing to exercise more : Small choices increase exercise engagement. Psychology of Sport and Exercise 15 (2014) p.268-271*

Sommaire des Annexes

- **Annexe 1** : Construction des 3 séances pour la condition de choix positif 1
 - **Séance 1** 1
 - **Séance 2** 3
 - **Séance 3** 4

- **Annexe 2** : Carnet d'entraînement d'Acrosport distribué aux élèves de la condition de choix positif 6

Séances pour la condition choix positif :

I. Séance 1 :

- Echauffement :

Général : Réveil (échauffement articulaire) + **Baromètre des sensations pour lien avec les CPS.** Laisser le choix aux élèves de discuter, prendre la parole ou non en fonction de leur ressenti (petit groupe puis classe entière si plus à l'aise).

Circuit de renforcement dynamique (Tabata 30-10) => **Choix aux élèves des 4 exercices sachant qu'on doit faire un exercice pour les jambes, un pour les bras, un pour le gainage abdominal et un pour le cardio.**

Spécifique : Les VEGA (verrouillage, enroulement, gainage, amortissement)

- **V :** En 3ème => Idem brouette, on verrouille les bras et un pareur nous amène à l'ATR

- **E :** En cailloux, rouler sur son dos de haut en bas. Ensuite, partir accroupi, rouler jusqu'aux épaules et remonter accroupi. Idem debout

- **G :** La brouette, par 2, se déplacer sur une longueur de tatami.

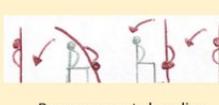
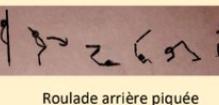
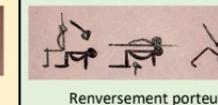
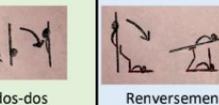
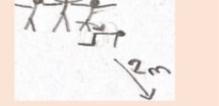
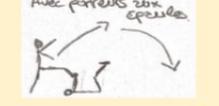
- **A :** En dernier ; sous forme de saute-mouton / saut écart en ligne, par 2, avec réception pilée (car on cherche la précision).

Contenus à aborder :

- sur l'ATR, mains orientés vers l'avant / regard au sol entre ses mains / coudes verrouillés / épaules qui repoussent le sol + Ne pas se laisser tomber lâchement au sol, descendre une jambe après l'autre // Sur les pareurs, les endroits à faire attention (crochetages...) / Toujours être vigilant / écouter son partenaire...

- Situation 1 :

Objectif	Construire une figure dynamique afin d'élargir leur vivier de compétences acrobatiques / leur motricité spécifique à l'acrosport
But	Choisir une figure parmi 3 (renversement avant, arrière ou franchissement) et valider le plus haut niveau de palier possible pour construire la figure dynamique.
Consignes et dispositif	Choisir un des 3 types de figures et réaliser chaque étapes/paliers. Chaque élève passe en voltigeur, et tous les voltigeur doivent passer 3 ou 5 fois en tant que voltigeur pour valider le palier (A, B, C et D ci-dessous) Groupe affinitaire de 4 personnes (1 voltigeur, 1 porteur, 2 pareurs) + Un espace de travail délimité pour chaque groupes (sécurité).
Critères de réalisation	° Pour tous les élèves : connaissance du plan d'action ; ce que chaque élève doit faire pour agir tous dans le même plan ° Pour les pareurs (important) : principes de sécurité ; où je dois mettre mes mains pour manipuler les élèves en difficultés / où je dois me placer pour parer correctement / ne pas être distrait et être concentré dans mon rôle pour assurer la sécurité de mon camarade ° Pour le voltigeur : être gainé, ressentir les sensations correspondante à la figure dynamique, s'engager totalement dans sa figure pour ne pas tromper le pareur ou porteur ° Pour le porteur : savoir le plan d'action pour guider le voltigeur tout au long de la figure / savoir où poser ses mains pour permettre les rotations / avoir un tonus musculaire actif afin de pouvoir porter la charge du voltigeur arrivant.
Critères de réussite	Réalisation du plus haut niveau de palier possible.
Régulation	Démonstration des paliers les plus complexes // en insistant bien sur la formation des pareurs (où et comment doivent-ils parer pour assurer la sécurité de tous).

Table de cotation	A	B	C	D
Renversement Avant	 Chevalier ATR Roulade	 Renversement chevalier	 Renversement dos	 Renversement – Porteur allongé
Renversement Arrière	 Roulade arrière simple	 Roulade arrière piquée	 Renversement porteur dos-dos	 Renversement porteur allongé
Franchissement	 Franchissement pied-bassin	 Franchissement pied-main Avec porteurs sans appuie	 Franchissement homme-volant	 Franchissement + 360°

Laisser un temps de discussion aux élèves // pour remplir le carnet d'entraînement puis échanger autour de leurs ressenti sur la situation ! (3 à 5min en fonction du temps désiré par les élèves)

• Situation 2 :

Objectif	Faire émerger chez les élèves un premier aspect de création artistique en leur proposant de créer un mini chorégraphie avec ce qu'ils viennent d'effectuer.
But	Réaliser une figure dynamique en tant que voltigeur et aider ses camarades à la réussir. Créer un effet « waouh ! » + Se montrer aux autres
Consignes et dispositif	Réaliser un enchaînement de figures dynamiques en avançant dans un couloir ? Chaque élève doit passer en tant que voltigeur une fois minimum (+ porteur et pareur également). Réaliser le plus haut niveau possible proprement. Choix pour les élèves de : passer devant la classe entière / passer devant un seul autre groupe au choix / passer à plusieurs groupes devant la classe + de leur organisation intragroupe (ordre chorégraphie). Groupe affinitaire de 4 personnes (1 voltigeur, 1 porteur, 2 pareurs) – Couloir de 2,5m de large
Critères de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Idem Situation 1 ◦ Arriver à se plonger dans un rôle d'interprète (gestes parasites, fluidité, expressions...) ◦ Si chute, ne pas se déstabiliser et continuer à être dans son rôle ◦ Trouver des premiers éléments de liaison pour se placer et déplacer.
Critères de réussite	Les consignes sont respectées et le groupe est dans le rôle d'interprète (pas de rires...) – Pas de regard sur la fluidité car non totalement abordée et temps court de création.
Régulation	Passer dans les groupes pour proposer des solutions, des idées aux groupes qui réfléchissent beaucoup et qui ne sont pas dans l'action.

+ Petit bilan en fonction des écoutes (verbalisation de sensations)

II. Séance 2 :

- **Echauffement :** Possibilité pour un ou plusieurs élèves de diriger l'échauffement s'ils le souhaitent.

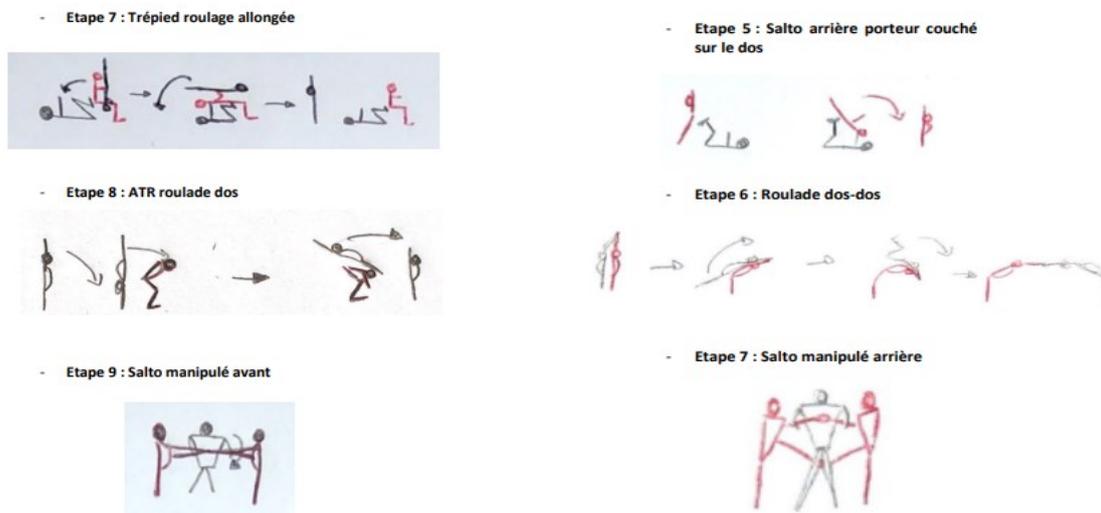
Général : Idem Séance 1 (baromètre, Tabata 30-10 avec 4 exercices différents de la première séance).

Spécifique : Retour sur les VEGA (plus court) et travail sur 3 éléments de liaisons => ATR monté en chevalier et déconstruction en roulade avant // Roulades avant liées et alternées // Roulade costale au sol puis sur pieds.

- **Situation 1 :**

Soit Idem à la 1^{ère} séance, mais les élèves choisissent une seconde figure dynamique à apprendre (choix de se diversifier).

Soit choix de se spécialiser dans la première pour réaliser des paliers « hors catégorie », plus spectaculaires, selon le même principe que la situation précédente. Cette fois-ci, la validation des paliers demande une vérification de l'enseignant en personne pour voir s'il n'y a pas de problème de sécurité.



Laisser un temps de discussion aux élèves // pour remplir le carnet d'entraînement puis échanger autour de leurs ressentis sur la situation ! (3 à 5min en fonction du temps désiré par les élèves)

- **Situation 2 :**

Idem à la situation 2 de la première séance. Ajout du fait de reculer ou d'avancer dans le couloir en fonction de la figure qu'ils réalisent.

+ Petit bilan en fonction des écoutes (verbalisation de sensations)

III. Séance 3 :

- **Echauffement :** Possibilité pour un ou plusieurs élèves de diriger l'échauffement s'ils le souhaitent.

Général : Idem Séance 1 (baromètre, Tabata 30-10 avec 4 exercices différents de la séance précédente).

Spécifique : Retour sur les VEGA (plus court) et travail sur 2 éléments de liaisons => Le tourbillon // La roulade dans le cercle.

- **Situation 1 :**

Objectif	Former une figure soit statique, au choix qui doit être la marque de fabrique du groupe (tenu 3 secondes pour statique, un arrêt "photo »)
But	Soit créer une figure de son imaginaire, soit piocher 2 ou 3 petits papiers de figures et s'inspirer de celle-ci pour créer ou reproduire.
Consignes et dispositif	Par 4 - Tirer au sort des papiers /et ou/ créer une figure dynamique dans un temps imparti. Trouver un moyen de monter la figure et de la démonter tout en étant esthétique et fluide. Choix pour les élèves ; tirer une figure de 3 personnes, et la personnaliser afin d'obtenir une figure de 4. // Tirer une figure de 4 personnes afin de la reproduire ou de la modifier selon leur imagination // Totalement inventer une figure statique à partir de leur imagination.
Critères de réalisation	° Idem S1 ° Trouver un moyen de rendre accessible la figure pour la réussir, la tenir et la déconstruire de manière fluide.
Critères de réussite	Production d'une figure et stabilisation de celle-ci dans un temps imparti.
Régulation	Aider les élèves qui se posent trop de questions et ne se mettent pas en action. Donner des petits indices si des élèves en demandent, sans trop leur donner de clés pour faire marcher leur imagination (inducteurs, verbes...)

Laisser un temps de discussion aux élèves // pour remplir le carnet d'entraînement puis échanger autour de leurs ressenti sur la situation ! (3 à 5min en fonction du temps désiré par les élèves)

- **Situation 2 :**

Objectif	Commencer à entrer dans le processus de création pour mettre en ordre toutes les figures nécessaires en vue de l'évaluation future.
But	Organiser nos figures dynamiques travaillées dans les séances auparavant + notre signature dans l'espace et le temps + tirer des papiers sur les procédés chorégraphiques.
Consignes et dispositif	Chaque groupe est dans un espace délimité. Chaque rôle doit être occupé 1 fois minimum par les élèves (porteur, pareur, voltigeur). Une figure dynamique par élèves + la figure finale. Répartir les élèves, donner des choses à faire selon si la figure demande 1 pareur ou 2, etc. Unisson / Cascade / Question-réponse / Canon / Répétition / Contraste Choix pour les élèves ; pioche entre plusieurs papiers avant de se lancer dans la création, afin de choisir celui (ou ceux) qui leur parlait le plus. Groupes de 4 élèves (affinitaires) et espace défini de création.
Critères de réalisation	° Respect des consignes ° Fluidité – Mémorisation – Eléments de liaison entre chaque figures dynamiques

	° Se mettre dans le jeu d'acteur, d'interprète et retirer les gestes parasites (rires, se recoiffer, attendre...)
Critères de réussite	Respect des consignes.
Régulation	Passe dans les différents groupes pour donner des idées, pour conseiller, orienter, guider les élèves qui peuvent se retrouver en difficulté. Possibilité de donner des inducteurs / des moyens d'expressivité aux élèves pour améliorer leurs chorégraphie

+ Petit bilan en fonction des écoutes (verbalisation de sensations)

Carnet d'entraînement

Acrosport

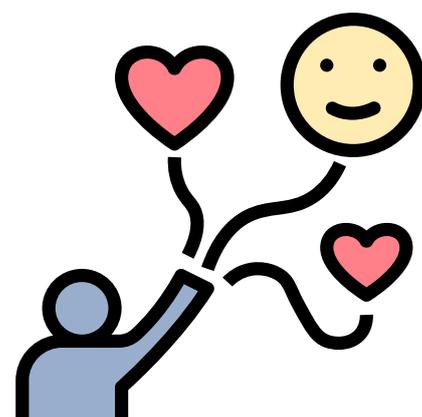
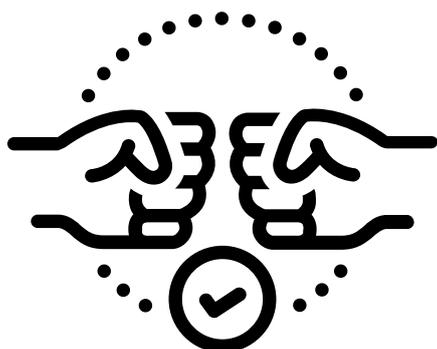
Code :

Ce code est constitué de :

- Votre numéro de votre classe (si je suis en 2nd5, je note 25)
- Votre genre, féminin (F) ou masculin (M)
- Votre date de naissance (jour et mois)
- Les 2 derniers chiffre de votre numéro de téléphone
- Les initiales du prénom de vos parents

Au final, cela ressemble à ça : **25M290681MP**

(gardez bien ce code quelque part, vous allez en avoir besoin)



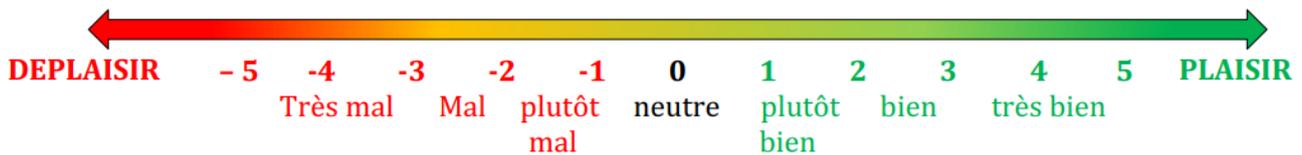
Questionnaire besoins psychologiques fondamentaux – Initial :

Ce questionnaire est destiné à connaître tes impressions concernant le cours d'EPS. A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, **entoure** les réponses qui te correspondent le mieux. *Le questionnaire est anonyme, la sincérité de tes réponses sont donc très importantes pour nous.*

Dans ce cours d'Acrosport	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens libre de prendre des décisions	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens compétent(e)	1	2	3	4	5	6	7
Je sens que mon professeur est sympa avec moi	1	2	3	4	5	6	7
Je sens que j'ai mon mot à dire concernant l'exercice	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens bon(ne)	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens apprécié(e) par mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
Je peux donner mon avis sur la manière de travailler et d'apprendre	1	2	3	4	5	6	7
Je suis satisfait(e) de mon travail	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens en confiance avec mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens libre	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire de plaisir ressenti – Séance 1 :

Au cours d'une activité le plaisir ressenti change. La sensibilité des individus à ces changements affectifs est très personnelle. Au cours de l'activité, nous allons te demander d'exprimer ce que tu ressens. ***Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Ce qui est important, c'est de répondre le plus sincèrement et le plus précisément possible à ces questions.***



QUEL NIVEAU DE PLAISIR RESENS-TU ?

Notes dans le tableau un chiffre entre -5 et 5 qui correspond au niveau de plaisir que tu ressens dans le moment présent.

Perception de plaisir
..... (entre -5 et 5)

Avez-vous des remarques concernant la situation que vous venez de vivre (vos émotions, votre plaisir, votre fatigue, vos pensées, vos ressentis...) ? Vous échangerez ceci avec vos camarades de groupe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

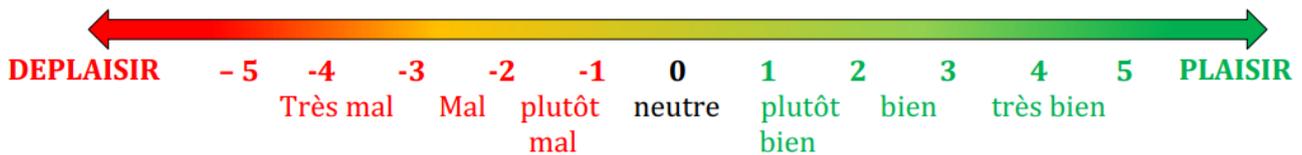
.....

.....

.....

Questionnaire de plaisir ressenti – Séance 2 :

Au cours d'une activité le plaisir ressenti change. La sensibilité des individus à ces changements affectifs est très personnelle. Au cours de l'activité, nous allons te demander d'exprimer ce que tu ressens. ***Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Ce qui est important, c'est de répondre le plus sincèrement et le plus précisément possible à ces questions.***



QUEL NIVEAU DE PLAISIR RESENS-TU ?

Notes dans le tableau un chiffre entre -5 et 5 qui correspond au niveau de plaisir que tu ressens dans le moment présent.

Perception de plaisir
..... (entre -5 et 5)

Avez-vous des remarques concernant la situation que vous venez de vivre (vos émotions, votre plaisir, votre fatigue, vos pensées, vos ressentis...) ? Vous échangerez ceci avec vos camarades de groupe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

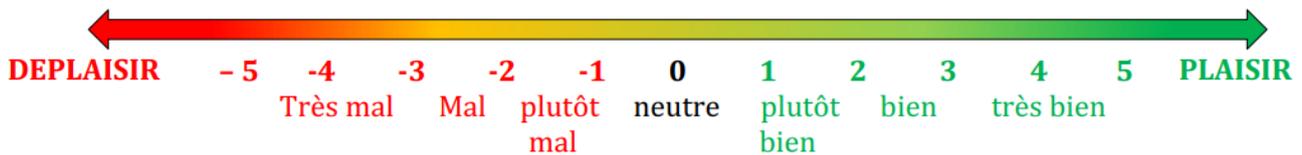
.....

.....

.....

Questionnaire de plaisir ressenti – Séance 3 :

Au cours d'une activité le plaisir ressenti change. La sensibilité des individus à ces changements affectifs est très personnelle. Au cours de l'activité, nous allons te demander d'exprimer ce que tu ressens. ***Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Ce qui est important, c'est de répondre le plus sincèrement et le plus précisément possible à ces questions.***



QUEL NIVEAU DE PLAISIR RESENS-TU ?

Notes dans le tableau un chiffre entre -5 et 5 qui correspond au niveau de plaisir que tu ressens dans le moment présent.

Perception de plaisir
..... (entre -5 et 5)

Avez-vous des remarques concernant la situation que vous venez de vivre (vos émotions, votre plaisir, votre fatigue, vos pensées, vos ressentis...) ? Vous échangerez ceci avec vos camarades de groupe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questionnaire besoins psychologiques fondamentaux – **Fin** :

Ce questionnaire est destiné à connaître tes impressions concernant le cours d'EPS. A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, **entoure** les réponses qui te correspondent le mieux. *Le questionnaire est anonyme, la sincérité de tes réponses sont donc très importantes pour nous.*

Dans ce cours d'Acrosport	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens libre de prendre des décisions	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens compétent(e)	1	2	3	4	5	6	7
Je sens que mon professeur est sympa avec moi	1	2	3	4	5	6	7
Je sens que j'ai mon mot à dire concernant l'exercice	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens bon(ne)	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens apprécié(e) par mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
Je peux donner mon avis sur la manière de travailler et d'apprendre	1	2	3	4	5	6	7
Je suis satisfait(e) de mon travail	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens en confiance avec mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens libre	1	2	3	4	5	6	7

Année universitaire 2023-2024

Master : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Parcours / Mention : Second degré - Education Physique et Sportive

Titre du mémoire : Le rôle de la satisfaction du besoin d'autonomie dans l'engagement des élèves en EPS

Auteurs : Malfatto Quentin & Chanson Maxime

Résumé : Alors qu'aujourd'hui, la France est l'un des pays où le déterminisme social est le plus fort, l'engagement des élèves dans nos cours représente pour nous un facteur de la réussite de ces derniers, cette réussite étant difficile à objectiver de par ses dimensions multiples. Le besoin de se sentir autodéterminé est un des leviers principaux de notre étude afin de permettre aux élèves d'être plus engagés dans leurs apprentissages. A partir de là, le besoin psychologique fondamental d'autonomie (Deci & Ryan) est notre sujet principal, puisque nous testons dans notre recherche l'effet de la satisfaction de ce besoin sur l'engagement et donc possiblement la réussite de nos élèves, en cours d'EPS. Le plaisir intervient également dans le cadre de notre étude car nous pensons qu'il est également impacté par la satisfaction de ce besoin et potentiellement dans l'engagement des élèves dans nos situations. Nous étudions ici l'effet de la mise en place d'un dispositif potentiellement soutenant le besoin d'autonomie sur l'engagement et le plaisir.

Mots clés : Engagement en EPS / Réussite scolaire / Besoin d'autonomie / Plaisir / Choix / Perceptions et ressentis / Acrosport

Summary : While today, France is one of the countries where social determinism is the strongest, student's commitment in class is for us a factor of their academic success, this latter being difficult to objectify by its multiple dimensions. The psychological need to feel self-determined is one of the main levers of our study to allow students to be more committed in their learning. From there, the fundamental psychological need for autonomy (Deci & Ryan) is our main subject, since we test in our research the effect of satisfaction of this need on the commitment and therefore possibly the success of our students, during EP. Pleasure is also part of our study because we think it's also impacted by the satisfaction of this need and potentially in student's commitment in our situations. We're studying the effect on commitment and pleasure of setting up a system that supports the need for autonomy.

Key words : EP commitment / Academic success / Need for autonomy / Pleasure / Choice / Perceptions and feelings / Acrosport