



HAL
open science

Les influences du climat motivationnel sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves telles que la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte dans le contexte particulier de l'EPS en REP

Théo Herse

► To cite this version:

Théo Herse. Les influences du climat motivationnel sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves telles que la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte dans le contexte particulier de l'EPS en REP. Education. 2024. dumas-04817054

HAL Id: dumas-04817054

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04817054v1>

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

Mention : Second degré

Parcours : Éducation physique et sportive

Les influences du climat motivationnel sur les
émotions d'accomplissement vécues par les
élèves telles que la joie, l'ennui, l'anxiété, la
fierté et la honte dans le contexte particulier de
l'EPS en REP

Présenté par HERSE Théo

Première partie rédigée en collaboration avec MELINON Thibaud

Mémoire encadré par SAOUDI Ilyes

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué au succès de cette étude et qui m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier tout particulièrement, mon directeur de mémoire M. SAOUDI, de sa disponibilité, son accompagnement et ses judicieux conseils qui ont concouru à alimenter ma réflexion. Je suis gratifiant envers sa patience à mes nombreuses questions et pour le temps consacré au guidage dans la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de cette étude :

Thibaud Melinon avec qui nous avons travaillé sur la première partie de ce mémoire et les expérimentations sur le terrain. Je le remercie pour son aide, ses conseils et sa coopération.

Cyril Guerre, enseignant d'EPS chevronné au collège Pablo Picasso à Échirolles avec qui j'ai partagé mon stage de première année de master et qui a su nous aiguiller lors de nos expérimentations sur le terrain. Sa bienveillance et son altruisme nous ont permis de mener à bien le côté pratique de cette étude.

Aux élèves ayant participé à cette aventure, pour s'être autant investis, et m'avoir accordé leur confiance.

Enfin je remercie ma Famille et mes Amis d'avoir toujours cru en moi, pour leur amour incommensurable et leur soutien infaillible.

Table des matières

Introduction	1
État de l'art	3
1. Les émotions d'accomplissement	3
1.1. Définition générique des émotions	3
1.2. Définition spécifique des émotions d'accomplissement	3
1.3. Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement	4
1.4. Influence sur la motivation et les apprentissages en EPS	5
2. La théorie de contrôle-valeur : comment sont générées les émotions d'accomplissement chez les élèves ?	6
2.1. Présentation du modèle	6
2.2. L'environnement d'apprentissage peut-il prédire les émotions d'accomplissement ?	7
2.3. Aménagement d'un climat favorable à l'émanation d'émotions positives	7
2.4. La perception de l'environnement par l'élève	9
2.5. Buts d'accomplissement et émotion d'accomplissement	10
3. Milieu social et vécu expérientiel des élèves	11
3.1. Variable sociodémographique et milieu scolaire	11
Problématique	13
Méthode	14

1. Les participants	14
2. Matériel	15
2.1. Questionnaire relatif aux CSP	15
2.2. Outil de construction des climats d'accomplissement	15
2.3. Questionnaire relatif à la perception des élèves sur le climat	16
2.4. Questionnaire relatif aux émotions ressenties	16
3. Procédure	17
3.1. Organisation schématisée	17
3.2. Séance 1	18
3.2.1. Temps 1	19
3.3. Séance 2	19
3.3.1. Climat de maîtrise avec la classe de 3 ^o 3	19
3.3.2. Climat de performance avec la classe de 3 ^o 5	19
3.3.3. Temps 2	20
3.4. Séance 3	21
3.5. Séance 4	21
3.5.1. Climat de performance avec la classe de 3 ^o 3	21
3.5.2. Climat de maîtrise avec la classe de 3 ^o 5	21
3.5.3. Temps 3	21
Résultats	22
1. Analyse descriptive	22
1.1. Analyse socioprofessionnelle	22
1.2. Analyse des émotions perçues selon le climat	23
1.2.1. Joie perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance	23
1.2.2. Ennui perçu par les élèves immergés	

dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance	24
1.2.3. Anxiété perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance	24
1.2.4. Fierté perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance	25
1.2.5. Honte perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance	25
1.3. Perception du climat	26
1.3.1. Graphiques perception du climat de maîtrise	26
1.3.2. Graphiques perception du climat de performance	27
2. Vérification des assomptions	27
2.1. Fiabilité des échelles	27
2.2. Corrélation des échelles	28
2.2.1. Analyse de corrélation entre les émotions positives (joie-fierté) au temps 2	28
2.2.2. Analyse de corrélation entre les émotions négatives (ennui-anxiété-honte) au temps 2	29
2.2.3. Analyse de corrélation entre les émotions positives (joie-fierté) au temps 3	30
2.2.4. Analyse de corrélation entre les émotions négatives (ennui-anxiété-honte) au temps 3	30
2.3. Normalité des variables dépendantes	31
2.3.1. Distribution de la perception de la joie	31

2.3.2. Distribution de la perception de l'ennui	31
2.3.3. Distribution de la perception de l'anxiété	32
2.3.4. Distribution de la perception de la fierté	32
2.3.5. Distribution de la perception d la honte	33
3. Résultats relatifs aux hypothèses	33
3.1. Émotions ressenties selon le climat	33
3.2. Perception des climats	34
Discussion	34
1. Recontextualisation	34
2. Discussion au regard des hypothèses	35
2.1. Les catégories socioprofessionnelles des parents	35
2.2. Fiabilité et corrélation des échelles	36
2.3. Impact du climat sur les émotions ressenties	37
2.4. Intérêt des élèves de REP envers la comparaison sociale et la compétition	38
2.5. Impact du climat sur la perception du climat	38
3. Limites et perspectives	39
3.1. Critiques	39
3.2. Perspectives	39
3.3. Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant	40
Conclusion	41

Introduction

Plus qu'une "coloration de la pensée", les émotions constituent un processus adaptatif indispensable pour agir au quotidien. Pour Gagnière et Lavie en 2005, « Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité. ». Comme nous le suggèrent ces auteurs, la variété des expériences corporelles vécues par les élèves en EPS leur procure un panel élargi d'émotions. Le corps, la motricité, le mouvement et l'action étant au centre des apprentissages, les élèves sont immergés au milieu de dimensions affectives nouvelles. Alors que des émotions (e.g., peur, anxiété, colère, excitation) peuvent être considérées comme des freins aux apprentissages en inhibant la motricité des élèves ou en favorisant des comportements déviants (Ria & Recope, 2005), de plus en plus de conceptions proposent de s'appuyer sur les émotions ressenties en EPS pour faire vivre des expériences marquantes, favoriser l'engagement et donner du sens aux apprentissages (Martin-Krumm & al., 2016).

Dès lors, plusieurs interrogations émergent : quelles émotions sont le plus ressenties par les élèves en EPS ? Quelle relation peuvent entretenir motivation et émotion ? Quels climats motivationnels et/ou environnements d'apprentissage favorisent l'émergence de ces émotions ? Le contexte (extrascolaire) et les particularités individuelles (vécu expérientiel, personnalité) des élèves ont-ils un impact sur la perception de ce climat et l'apparition d'émotions particulières ?

Il semble alors intéressant d'étudier le rôle des émotions dans le contexte particulier de l'éducation physique scolaire tout en prenant en compte les paramètres environnementaux et individuels susceptibles d'être en interaction réciproque. L'objectif de ce travail de mémoire est d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en cadrant notre réflexion au regard des actuels travaux de la psychologie sociale. Plus précisément et principalement à partir de la théorie contrôle-valeur des émotions d'accomplissement (Pekrun, 2006), nous avons tenté d'évaluer les influences du climat motivationnel sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves tels que la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte dans le contexte particulier de l'EPS en REP (réseau d'éducation prioritaire).

Toutefois, la recherche sur les émotions des élèves dans le contexte académique réel en est encore à ses balbutiements. Force est de constater que la grande majorité des études en EPS traitant de l'engagement s'encrent particulièrement dans la théorie des buts d'accomplissement

sans prendre en compte le potentiel rôle des émotions dans le processus motivationnel. Tout au plus, celles-ci se sont intéressées aux émotions en tant que conséquence de la motivation des élèves et non en tant que processus central de l'étude. « C'est un champ de recherche en friche à explorer qui est d'autant plus riche que la nature de l'enseignement de l'EPS en fait un vivier d'émotions » (Tessier et Mascret, 2016). Nos travaux ont cherché à apporter des éléments de réponse à ces limites en examinant spécifiquement les émotions d'accomplissement dans le cadre particulier de l'EPS en REP.

Dans une première partie, nous présenterons un état de l'art mettant en évidence l'ensemble des études préexistantes à nos travaux afin d'appuyer notre réflexion. Ceci nous amènera dans une seconde partie à établir la problématique de notre recherche. Dans la troisième partie, nous mettrons en exergue l'ensemble des données relatives à la réalisation du protocole. Enfin dans une quatrième partie nous exposerons les résultats recueillis avant de les expliciter dans une ultime section de discussion.

État de l'art

1. Les émotions d'accomplissement

1.1. Définition générique des émotions

Longtemps considérées comme une marque de notre primitivité nous rappelant notre condition animale, les émotions ont souvent été mis à part des modèles comportementaux humains. La dualité et la primauté de l'esprit sur le corps étaient les cadres de pensée les plus largement répandus. L'émotion, étant alors une réponse du corps à l'esprit, fut dénigrée et jugée comme une sensibilité empêchant l'homme de se contrôler totalement et de s'extirper de sa condition matérielle. Depuis une vingtaine d'années, les avancées en psychologie sociale considèrent les émotions comme un moyen de s'adapter au monde (on parle même d'intelligence émotionnelle). L'unité du corps et de l'esprit permet au concept d'émotion d'être appréhendé comme une conséquence, mais également un antécédent du comportement. Dès lors, l'environnement et la psyché humaine peuvent causer une émotion, mais être également modifiés par cette dernière.

Actuellement, les émotions seraient définies par plusieurs auteurs comme un « phénomène multi componentiel adaptatif » (Nugier, 2009) – c'est-à-dire qui se compose de plusieurs facettes visant à la même adaptation. L'émotion serait alors composée de différents éléments comme des réactions expressives, des réactions physiologiques, des tendances à l'action, des réactions comportementales, des évaluations cognitives et une expérience subjective. De plus, elles naîtraient de l'interaction de l'individu avec son environnement par de multiples facteurs (e.g, les perceptions de la situation, les représentations cognitives, les processus neuro-hormonaux, les feedbacks sensoriels ; Davidson, Scherer & Goldsmith, 2003) et seraient brèves, instables et possiblement très intenses (Fredrickson, 2001). Les émotions sont alors à différencier des affects, des humeurs et des sentiments.

1.2. Définition spécifique des émotions d'accomplissement

Dans le cadre scolaire, les situations proposées aux élèves étant multiples, les sentiments, les humeurs, les affects et les émotions varient d'un élève à un autre et d'un moment à l'autre. De plus, le contexte et les interactions sociales peuvent potentialiser les émotions vécues étant donné que l'un des buts prioritaires des élèves dans le cadre scolaire est de manifester à soi ou aux autres une compétence élevée et éviter de paraître incompetent (Nicholls, 1989). C'est dans ce contexte particulier d'accomplissement social où l'image et la responsabilité de la personne

sont mises en jeu que Pekrun a développé le concept d'émotion d'accomplissement (Pekrun, 2006). L'auteur définit les émotions d'accomplissement comme des « émotions qui sont générées par les activités ou les résultats qui sont jugés selon des standards basés sur la qualité de la compétence » (Pekrun & Linnenbink-Garcia, 2012).

1.3. Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement

Afin d'édifier un panorama détaillé des fonctions psychologiques de chacune des émotions, une taxonomie spécifique doit élémentairement être construite. Une telle catégorisation favoriserait une compréhension plus fine des effets de chaque type d'émotion sur l'engagement et les résultats scolaires des élèves. Différencier uniquement les affects en positifs et négatifs ne permet pas d'identifier précisément quel affect produit quel effet. En effet, Clore et Hunstinger (2007,2009) ont montré que les affects entraînaient des conséquences sur une grande diversité de mécanismes cognitifs participant à l'apprentissage, comme la perception, l'attention, la résolution de problème et les processus mnésiques. Par exemple, anxiété et ennui ayant la même valence émotionnelle (déplaisante), ont des effets très différents. Alors que l'ennui a tendance à saper toute forme d'engagement, l'anxiété peut amener l'élève à augmenter ses efforts pour esquiver l'échec. En toute logique, Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2012) affirment qu'« il n'est pas suffisant de différencier les états affectifs positifs et négatifs, mais il est impératif de prendre aussi en compte le degré d'activation, voire l'objet dont émanent les émotions ».

Pour Pekrun, les émotions d'accomplissement sont catégorisées au sein d'une taxonomie organisée en trois dimensions : la valence (positive versus négative), le niveau d'activation (activation versus inactivation) et l'objet (activité vs résultat).

	Valence positive (émotion plaisante)		Valence négative (émotion déplaisante)	
Objet	Activation	Inactivation	Activation	Inactivation
Activité	Plaisir	Relaxation	Colère Frustration	Ennui
Résultat prospectif	Espoir Joie (anticipé)	Soulagement (anticipé)	Anxiété	Désespoir
Résultat rétrospectif	Joie Fierté Gratitude	Contentement	Honte Colère	Tristesse Déception

Figure 1 : Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement (issue de Pekrun, 2006)

Dans le milieu scolaire, les émotions des élèves peuvent provenir de l'activité en elle-même, comme apprendre, passer un devoir, ou du résultat de cette activité comme la réussite

ou l'échec. De cette façon, deux modalités d'émotions d'accomplissement ont été différenciées, les émotions liées à l'activité, comme le plaisir ou l'ennui, et les émotions relatives au résultat, tel que l'espoir, la fierté qui découle de la réussite, ou l'anxiété, le désespoir et la honte qui sont liés à l'échec. Au sein de cette dernière catégorie (les émotions relatives au résultat), une distinction peut être faite entre les émotions prospectives, ressenties en anticipation du résultat (e.g., espoir, anxiété) et les émotions rétrospectives, expérimentées à la suite du succès ou de l'échec (e.g., fierté, honte, décontraction).

Dans le cadre de notre mémoire et dans le temps qui nous a été imparti, la possibilité de mesurer la totalité des émotions du modèle nous a semblé fort ambitieuse. Nous avons donc choisi de nous pencher sur cinq émotions susceptibles d'être vécues par les élèves en EPS, à savoir : la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte. En nous référant à la catégorisation de Pekrun (2006), par « joie » nous entendons donc une sensation positive de contentement avant le résultat associé à une activation physiologique intense. Par « ennui », nous comprenons un état de lassitude déplaisant pendant l'activité fusionnée à une faible activation physiologique. Par « anxiété », nous interprétons une sensation déplaisante d'anticipation négative du résultat reliée à une forte activation physiologique. Par « fierté », nous voyons une satisfaction personnelle positive rétrospective au résultat relative à une activation physiologique intense. Enfin, par l'émotion de « honte » nous parlons d'un état d'humiliation négatif après le résultat en lien avec une activation physiologique élevée.

1.4. Influence sur la motivation et les apprentissages en EPS

Ces émotions ressenties ont des effets sur la motivation et l'engagement des élèves. En effet, les émotions d'activation plaisantes (e.g., plaisir, espoir, fierté) sont associées positivement à l'intérêt, les efforts et la motivation intrinsèque (i.e., motivation pour la tâche en elle-même) des élèves (Pekrun, 2016). En revanche, l'expérimentation d'émotions déplaisantes d'inactivation (e.g., ennui et désespoir) est liée négativement à ces éléments. Les émotions d'activation négatives amènent aux mêmes résultats à l'exception que celles-ci peuvent dans certains cas augmenter la motivation extrinsèque des élèves (e.g., motivation par une pression externe) les amenant à contourner les futurs échecs. Par exemple, l'anxiété qui peut conduire les élèves à multiplier les efforts par peur de trébucher. Idem, la colère peut inciter les élèves à fournir plus d'efforts et à améliorer leur performance ou dans d'autres situations à dégrader l'autorégulation de leurs émotions, le contrôle de soi et diminuer la performance (Pekrun, 2016).

Néanmoins, cette taxonomie des émotions et leurs effets sur l'engagement et les apprentissages ne permettent pas de décrire précisément leurs conditions d'apparition. Certes, elles apparaissent dans un contexte particulier où la compétence est mise en jeu, mais quelles sont les caractéristiques précises de ce contexte ? De plus, les particularités et la subjectivité de la psyché humaine peuvent amener deux individus plongés dans le même écosystème, à percevoir la situation de manière diamétralement opposée.

Dès lors, il serait intéressant d'interroger les liens entre caractéristiques environnementales, caractéristiques individuelles et émotions ressenties au sein d'une même situation.

2. La théorie de contrôle-valeur : comment sont générées les émotions d'accomplissement chez les élèves ?

2.1. Présentation du modèle

La théorie contrôle-valeur des émotions d'accomplissement développée par Pekrun (Pekrun, 2006 ; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007) propose de nouvelles perspectives de réflexion. L'auteur distingue alors plusieurs prédicteurs des émotions d'accomplissement, dont l'environnement d'apprentissage (e.g., la clarté de la tâche, sa difficulté, les feedbacks de l'enseignant, le soutien de l'autonomie, les types de buts fixés) et l'évaluation de l'élève sur la tâche. En évaluant la tâche, l'apprenant percevrait un certain contrôle (e.g., capacité à réaliser la tâche), une valeur vis-à-vis de ce qu'il y a à faire (e.g., est-ce que c'est important pour moi ?), et sa probabilité d'atteindre les buts (e.g., quelles sont mes chances de réussite et de progrès ?).

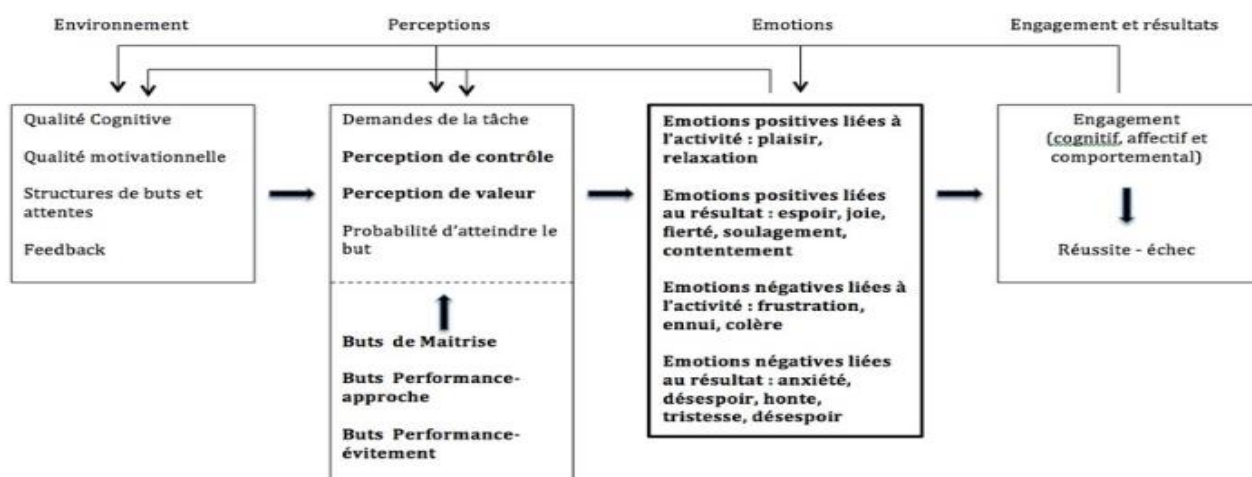


Figure 2 : Théorie contrôle-valeur des émotions d'accomplissement : lien entre les émotions, leurs effets et leurs antécédents (issue de Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2012)

Nonobstant, il est essentiel de préciser que peu d'études ont analysé spécifiquement les corrélations entre l'environnement d'apprentissage et les émotions d'accomplissement en EPS (Tessier et Mascret, 2016).

2.2. L'environnement d'apprentissage peut-il prédire les émotions d'accomplissement ?

Dans le cadre de la théorie contrôle valeur des émotions d'accomplissement, nous avons répertorié une récente étude menée par Simonton et al. en 2021, ayant essayé d'identifier les corrélations entre un climat de bienveillance (soutien émotionnel) instauré par le professeur et les émotions ainsi que l'engagement dans le contexte de l'éducation physique. Les résultats ont montré que le climat de bienveillance a prédit le plaisir ($\beta = 0,45$), l'ennui ($\beta = -0,44$) et la honte ($\beta = 0,31$) tandis que le plaisir ($\beta = 0,71$) et la honte ($\beta = 0,12$) prédisent l'engagement des étudiants, soutenant les hypothèses de la théorie contrôle-valeur des émotions. Or, cette étude ne prend pas en compte la notion d'accomplissement si prégnante dans le contexte scolaire.

Il semble alors pertinent de s'intéresser aux effets que pourraient entretenir un climat d'accomplissement orienté vers la maîtrise ou la performance sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves en EPS. Pour parvenir à récolter de tels résultats, la construction d'un climat d'accomplissement adapté aux attentes des élèves nous paraît primordiale.

2.3. Aménagement d'un climat favorable à l'émanation d'émotions positives

Tessier et Mascret proposent en 2016, afin de favoriser l'expression d'émotions d'activation positives orientant les élèves vers plus d'engagements et plus de réussite, des situations d'apprentissages qui promeuvent à la fois des buts de maîtrise et de performance, tout en instaurant en parallèle un climat de maîtrise.

À cet effet, Tessier, Sarrazin et Trouilloud proposent en 2006 six paramètres (cf. Figure 3) permettant aux professeurs d'orienter leurs climats motivationnels vers la maîtrise. Premièrement il serait intéressant de mettre en place un défi personnel temporel (e.g., retrouver 5 balises en moins d 30 minutes) ou quantitatif (e.g., marquer 6 paniers au basket-ball). Deuxièmement, il pourrait laisser la possibilité aux élèves de prendre des initiatives afin qu'il devienne acteur durant son processus d'apprentissage (e.g., en badminton, l'élève peut choisir un contrat en fonction de ses difficultés tactiques). Troisièmement, l'élève doit pouvoir

reconnaître ses progrès et identifier ses erreurs. Quatrièmement, les situations doivent être individualisées et personnalisées (e.g. VMA adaptée aux capacités physiologiques de l'élève en demi-fond). Enfin, l'évaluation doit prendre en compte les progrès de l'élève. Pour finir, les situations doivent permettre aux élèves de travailler à leurs rythmes (e.g., en musculation, l'augmentation des charges évoluera progressivement en fonction des capacités et des Ressentis de chacun).

Tableau I. – **Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir**
(d'après Maehr & Midgley, 1991)

Domaines du <i>TARGET</i>	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à boucler à tout prix

Figure 3 : Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (issu de Tessier, Sarrazin et Trouilloud, 2006 d'après Maehr & Midgley, 1991)

Dès lors, il nous semble essentiel de construire un environnement d'enseignement apprentissage respectant ces six paramètres et d'explorer leurs effets sur les émotions d'accomplissement ressenties par les élèves en EPS. En effet, les bénéfices d'un climat d'accomplissement orienté vers la maîtrise ont été largement démontrés (Tessier, Sarrazin et Trouilloud, 2006), mais trop peu d'études se sont intéressées à ses répercussions sur les émotions d'accomplissement.

En sus, comme nous relate le modèle de Pekrun (cf. Figure 2), la perception de ce climat par les élèves dépend d'une multitude de paramètres psychologiques. Plus que de construire un climat d'accomplissement favorable à l'émanation d'émotions positives, il semble élémentaire de mesurer la perception qu'ont les élèves de ce climat de manière à mieux le faire correspondre

à leurs attentes. Ainsi, nous pourrions exposer les liens de causalité réels entre environnement, perception et émotion. Quels sont alors précisément les paramètres susceptibles d'influencer les perceptions des élèves ?

2.4. La perception de l'environnement par l'élève

Les perceptions de l'environnement par les élèves dépendent d'un ensemble de variables (cf. Figure 2). Ces perceptions se rapportent à la demande de la tâche (e.g., clarté, difficulté de la tâche), à la contrôlabilité de ses actions (e.g., suis-je capable de réaliser cette tâche), à la valeur attribuée aux résultats de ses actions (e.g., cette tâche est-elle importante pour moi) et à la probabilité de succès et d'échec (e.g., quelles sont mes chances de réussite). Des imbrications distinctes de perceptions de contrôle et de valeur sont enclines à provoquer différentes émotions d'accomplissement. Par exemple, les émotions positives concernant un résultat prospectif, comme une joie anticipée, peuvent potentiellement être déclenchées lorsque l'élève a une perception de contrôle élevée. Nonobstant, la perception de contrôle est modérée par la perception de valeur. En effet, si l'EPS n'est pas considérée par l'élève comme une discipline importante cela pourrait venir contrecarrer les effets d'une joie anticipée. Ces conditions d'apparition des émotions amènent Pekrun à une deuxième taxonomie.

Objet	Perception de valeur	Perception de contrôle	Émotion
Résultat prospectif	Focalisé sur le succès	Élevée	Joie (anticipation)
		Modérée	Espoir
		Faible	Désespoir
	Focalisé sur l'échec	Élevée	Soulagement
		Modérée	Anxiété
		Faible	Désespoir
Résultat rétrospectif	Focalisé sur le succès	Sans rapport	Joie
		Contrôlable – Cause interne	Fierté
		Contrôlable – Cause externe	Gratitude
	Focalisé sur l'échec	Sans rapport	Tristesse
		Contrôlable – Cause interne	Honte
		Contrôlable – Cause externe	Colère
Activité	Positive	Élevée	Plaisir
	Négative	Élevée	Colère
	Positive/négative	Faible	Frustration
	Aucune	Faible ou élevée	Ennui

Figure 4 : Condition d'apparition des émotions d'après Pekrun, 2006

En outre, selon la théorie contrôle valeur, les buts d’accomplissement jouent également un rôle important dans la formation des émotions. Dirigeant l’attention des élèves sur certaines perspectives de la situation, les buts d’accomplissement peuvent influencer les perceptions de contrôle et de valeur et donc l’émanation de certaines émotions d’accomplissement (Pekrun, Elliot, et Maier, 2006, 2009). En conséquence, les buts d’accomplissement poursuivis par les élèves viennent nuancer les perceptions des élèves sur le climat d’accomplissement mis en place par le professeur. Ce nouveau paramètre motivationnel mérite de plus amples explications afin de mieux comprendre son rôle dans la dynamique du modèle.

2.5. Buts d’accomplissement et émotion d’accomplissement

Un élève poursuit un but de maîtrise approche (cf. Figure 5) quand il cherche à progresser ou à maîtriser la tâche à laquelle il est confronté (comparaison temporelle). À l’inverse, l’élève poursuit un but de performance approche lorsqu’il cherche à être meilleur que ses camarades (comparaison sociale). En analysant la littérature, la majorité des études montrent que la poursuite de buts de maîtrise-approche produit des comportements adaptatifs et l’adoption de buts de performances-évitement induit des comportements non adaptatifs. Par exemple, Biddle et ses collaborateurs ont montré en 1996 que les élèves poursuivant des buts de maîtrise-approche éprouvaient du plaisir en apprenant.

	Définition de la compétence	
	Maîtrise <i>Absolue/ intrapersonnelle</i>	Performance <i>Normative</i>
<u>Valence des efforts</u>		
Approche <i>Démontrer une forte compétence</i>	But maîtrise-approche	But performance-approche
Évitement <i>Éviter la démonstration d’une faible compétence</i>	But maîtrise évitement	But performance-évitement

Figure 5 : les buts d’accomplissement, issue de Elliot, 1999.

Néanmoins, afin de dépasser le cadre théorique développé par Pekrun (2006), il semble nécessaire de tester ces suppositions en essayant de faire ressortir les liens entre buts d’accomplissement et émotion d’accomplissement.

Dans une récente méta-analyse, Huang (2011) a analysé dans 78 articles les relations entre les buts d'accomplissement et les émotions d'accomplissement en contexte scolaire et a fait ressortir plusieurs résultats significatifs. Premièrement, les buts de maîtrise favorisent l'expression d'émotions d'accomplissement positives ($r = 0.42$ et 0.53 avec le plaisir et l'intérêt) et sont faiblement corrélés aux émotions d'accomplissement négatives ($r = -0,06$ avec l'anxiété). La deuxième idée est que les buts de performance-approche sont positivement corrélés à la fois à l'intérêt ($r=0.21$) et à l'anxiété ($r=0.12$), mais ne sont pas significativement corrélés au plaisir. Troisièmement, les buts de performance-évitement sont néfastes et produisent des émotions d'accomplissement négatives. Ils sont fortement corrélés à l'anxiété ($r=0.32$) et plus globalement aux émotions d'accomplissement négatives ($r=-0.18$).

En revanche, ces recherches n'ont pas porté sur l'EPS. Il semble alors essentiel de se demander si, dans le contexte particulier de l'EPS, les mêmes résultats seraient observés.

De plus, la perception de l'environnement par les élèves et leurs caractéristiques personnelles ont été éludées de cette étude. En effet, les caractéristiques personnelles des élèves peuvent influencer leurs choix quant à l'adoption de but de maîtrise ou de but de performance. Ces caractéristiques personnelles proviennent de construction de l'élève relevant de son vécu expérientiel et donc de son milieu social. Dès lors, nous pensons que les variables sociodémographiques ont un réel impact sur la poursuite des buts d'accomplissement chez les élèves ainsi que leurs perceptions du climat d'accomplissement créé par l'enseignant.

3. Milieu social et vécu expérientiel des élèves

3.1. Variable sociodémographique et milieu scolaire

Les variables sociodémographiques peuvent être caractérisées comme le milieu social des parents de l'élève ainsi que son lieu d'habitation et l'école qu'il fréquente. Les élèves issus de catégories sociales défavorisées sont souvent regroupés au sein de réseaux d'éducation prioritaire (REP, REP+). Ce milieu dit « difficile » est constitué de ses caractéristiques propres où la culture de l'élève peut parfois être en totale contradiction avec la culture instituée. L'enseignant d'EPS aura alors à s'adapter à ce contexte scolaire particulier afin d'emmener tous les élèves vers l'apprentissage et la réussite.

Pour Poggi en 2007, il existe une contradiction entre le « discours sur les principes » et le « discours sur les pratiques » annoncé par les enseignants d'EPS. Elle montre alors dans son

étude sociologique qu'exercer en établissement défavorisé diminue « la marge de manœuvre des enseignants et les contraint à organiser leurs enseignements à partir d'un modèle largement dominé par la logique sportive » ce qui serait alors en contradiction avec leurs « discours sur les principes » dans lesquels le sport prend une place secondaire. Cela peut s'expliquer par le fait que le sport constituerait une stratégie de maintien de l'ordre dans la classe et d'engagement des élèves majoritairement motivés par la comparaison sociale.

Une autre étude menée par Darnon en 2018 dans le contexte universitaire montre que les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés sont moins réceptifs à la compétition et préféreraient un climat orienté vers la maîtrise leur permettant de visualiser leurs progrès personnels. Cette orientation d'accomplissement serait due à un manque d'estime d'eux-mêmes appris et incorporé. Ceci rentre alors en contradiction avec les hypothèses formulées par Poggi en 2007.

Nous pouvons alors nous demander quels sont les buts d'accomplissement adoptés par les élèves issus de milieux sociodémographiques défavorisés. Peut-on réellement admettre que le climat motivationnel de maîtrise est adapté aux milieux difficiles en EPS ? Le climat de maîtrise ne pourrait-il pas provoquer des émotions néfastes à l'engagement tel que l'ennui ?

Problématique

Nous venons de mettre en exergue les potentiels bénéfiques des émotions d'accomplissement (e.g., joie, ennui, anxiété, fierté, honte) sur l'engagement et les apprentissages des élèves. Dans un cadre théorique distinct, les différents travaux sur la motivation d'accomplissement (i.e., buts/ climat de maîtrise/ performance) dans le contexte scolaire montrent - mais avec des singularités - des effets tout aussi positifs lorsque les élèves poursuivent notamment des buts de maîtrise approche et que le climat est orienté vers la maîtrise. À partir de ce moment-là, l'ambition était d'exposer un cadre conceptuel réunissant ces deux théories afin de mettre en évidence leurs interrelations.

Pekrun en 2006 relève ce défi et modélise la théorie contrôle valeur permettant de réunir ces deux concepts. En conséquence, il ne s'agit plus de figer les relations motivation-émotion dans un modèle causal unidirectionnel, mais plutôt d'envisager les relations entre ces deux construits de manière dynamique. Nonobstant, la plupart des travaux s'insérant dans cette théorie innovante ont été menés dans des disciplines académiques et non en EPS.

En sus, les variables contextuelles extrascolaires sont souvent éludées des modèles psychosociaux alors que l'hétérogénéité des milieux et des élèves au sein des classes admet une diversité des perceptions, représentations sur le monde.

Dès lors, au regard de ces éléments il est légitime d'explorer les retombées d'un climat d'accomplissement de maîtrise ou de performance sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves telles que la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte dans le contexte particulier de l'EPS en REP.

Afin de formuler une piste de réponse à notre problématique, nous proposons dans le cadre d'une intervention expérimentale, de construire au sein de deux classes un climat de maîtrise et un climat de performance et d'évaluer - à l'aide de questionnaire - leurs impacts sur les ressentis émotionnels (joie, ennui, anxiété, fierté, honte) des élèves. Premièrement, nous conjecturons que les élèves en REP seraient majoritairement motivés par la comparaison sociale en EPS et non par une comparaison de leurs propres habiletés dans le temps. Deuxièmement, nous formulons l'hypothèse que la mise en place d'un climat de maîtrise favorisera l'émergence d'ennui en comparaison d'un climat de compétition et ne serait pas assez stimulante pour laisser affleurer les autres émotions d'accomplissement citées précédemment. Cependant, nous pensons que le climat de compétition leur permettrait de ressentir plus de joie, de fierté lors des victoires, mais aussi plus de honte et d'anxiété lors des défaites.

Méthode

Cette section de notre synthèse sera consacrée à l'explicitation : des spécificités des participants, des caractéristiques du matériel utilisé et du protocole d'intervention.

1. Les participants

Notre expérimentation a été réalisée au sein du collège Pablo Picasso localisé à Échirolles (38130) aux alentours de Grenoble (38000) en Isère (38), France. Cet établissement est en réseau d'éducation prioritaire (REP) et possède un indice de position sociale (IPS) de 77,5. En aparté, l'indice de position sociale d'un collège est un indicateur qui résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves qu'il accueille. Les valeurs de l'IPS varient de 45 à 185 : plus l'IPS est élevé, plus les conditions familiales sont favorables à l'apprentissage. Par exemple, un élève dont la mère est professeure des écoles et le père ingénieur a un IPS de 175, tandis qu'un autre élève dont la mère est employée de commerce et le père est ouvrier qualifié de l'industrie a un IPS de 75.

Notre étude devait se conduire auprès de 48 élèves de 3^e répartis dans 2 classes : une classe (3[°]3) de 24 élèves (10 filles et 14 garçons) et d'une classe (3[°]4) de 24 élèves (9 filles et 13 garçons). Malheureusement et avec regret, beaucoup d'élèves n'ont pas pu, pour des raisons d'absentéismes et de non-réponse aux différents questionnaires sur la durée des deux interventions, être pris en compte dans notre analyse statistique finale. En conséquence, la classe de 3[°]3 n'a comporté que 16 élèves (8 garçons, 4 filles et 4 où le sexe n'ont pas été indiqués) et la classe de 3[°]5 que 12 élèves (8 garçons, 3 filles et 1 où le sexe n'a pas été référencé). En effet, les 5 élèves n'ayant pas pu indiquer leur sexe étaient absents lors de la toute première séance (sans intervention de notre part) où nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire portant sur la CSP de leurs parents, leur niveau socio-économique supposé. Néanmoins, ils ont pu assister aux deux expérimentations futures (situation avec climat de maîtrise et situation avec climat de performance) nous amenant à prendre en considération leurs réponses.

Établissement	IPS	Classes	Nombre de participants	Filles	Garçons	Non renseigné	Âge (moyenne)
Collège Pablo Picasso	77,5	3 [°] 3	16	4	8	4	15
		3 [°] 5	12	3	8	1	

2. Matériel

Au cours de notre étude, nous nous sommes concentrés à rechercher et expérimenter des outils de mesure afin de récolter des données sur : les CSP des parents (norme INSEE) de nos élèves, leurs émotions ressenties après nos interventions et leurs perceptions des climats d'accomplissement mis en place. De plus, nous avons construit, grâce au modèle TARGET (Maehr & Midgley, 1991 ; repris par Tessier, Sarrazin et Trouilloud proposent en 2006), des climats orientés vers la maîtrise (favorisant la comparaison temporelle intrapersonnelle) et vers la performance (favorisant la comparaison normative interpersonnelle). Cette partie nous donnera l'opportunité de préciser le type de questionnaire utilisé et les climats mis en place sans toutefois expliciter leurs utilisations (pour plus de précisions, se reporter au protocole expérimental détaillé).

2.1. Questionnaire relatif aux CSP (Annexe 1)

Ce questionnaire a été créé par nos propres soins. Nous nous sommes inspirés de la nomenclature proposée par l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) en 2020. Il a été distribué dès la première rencontre avec nos élèves et avait pour objectif de nous donner un aperçu plus détaillé du paysage socioprofessionnel de chacune des classes. Pour illustrer cela, il était par exemple demandé aux élèves « la profession de leurs parents ». D'autres paramètres comme la perception des moyens économiques de leur famille (e.g., « À quel point penses-tu que ta famille est aisée économiquement ? ») ont été pris en compte afin d'affiner les caractéristiques de notre population. Pour cette question, chaque item a été mesuré sur une échelle de Likert (1932) en cinq points allant de « Pas du tout aisé désaccord » (1) à « Très aisée » (5).

De plus, il est important de préciser que les réponses ont été anonymisées afin de contrer un potentiel biais de désirabilité sociale. Le code devait être conservé sur l'ensemble des questionnaires au fur et à mesure des interventions. Celui-ci était composé du nombre de frère et sœur de l'élève suivi de son jour puis de son mois de naissance (e.g., 21809).

2.2. Outil de construction des climats d'accomplissement (Annexe 2)

Afin de concevoir des climats d'accomplissement orientés vers la maîtrise et la performance, nous nous sommes appuyés sur les travaux portant sur la théorie des buts d'accomplissement. Tessier, Sarrazin et Trouilloud proposent en 2006 un résumé pratique des focalisations et des stratégies susceptibles de nourrir un climat orienté vers la maîtrise. Dès lors,

nous nous sommes aidés de ses recommandations pour édifier nos situations d'enseignements apprentissages au sein de nos interventions expérimentales. Ce tableau est organisé selon les différents domaines du TARGET (Maehr & Midgley, 1991) permettant d'orienter les focalisations et les stratégies à adopter par l'enseignant. Par exemple, pour le « G » du modèle correspondant aux groupements au sein des situations, l'enseignant est amené à se focaliser sur l'interaction entre les élèves, leurs compétences sociales, leurs valeurs personnels comme l'entraide et la solidarité. Pour ce faire, il peut adopter des stratégies visant à « construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves ». En toute logique, les mêmes principes d'utilisation du tableau s'appliquent pour les autres domaines du modèle TARGET (cf. Annexe 2).

2.3. Questionnaire relatif à la perception des élèves sur le climat (Annexe 3)

Ce questionnaire a été distribué aux élèves après chaque expérimentation (climat de maîtrise et climat de performance dans les deux classes) et avait pour visée d'observer leurs perceptions du climat que nous venions de mettre en place dans la situation. Il a été initialement conçu par Papaioannou en 2007. Les élèves devaient répondre sur une échelle de Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord ». Certaines questions ont été destinées à identifier si l'élève avait plutôt perçu un climat de maîtrise (e.g., « Le stagiaire d'EPS est très heureux quand j'apprends de nouvelles techniques ») ou un climat de performance (e.g., « Le stagiaire d'EPS fait en sorte que j'ai peur qu'on me traite d'incapable dans les exercices ou dans les matchs). En effet, les items 1,3, 5, 7, 9, 11,12 permettent d'identifier si l'élève a majoritairement perçu un climat de maîtrise alors que les items 2, 4, 6, 8 et 10 nous donnent plutôt une indication sur la perception d'un climat de performance.

En outre, il est essentiel de préciser que le questionnaire original a été légèrement modifié. De manière à rentrer en cohérence avec le contexte de stage, nous avons remplacé la dénomination « Le professeur d'EPS... » par « Le stagiaire d'EPS... ».

Au même titre que les autres, ce questionnaire a été constamment anonymisé par un code que les élèves devaient conserver.

2.4. Questionnaire relatif aux émotions ressenties (Annexe 4)

Ce questionnaire a été distribué aux élèves après chaque expérimentation (climat de maîtrise et climat de performance dans les deux classes) et avait pour visée d'observer

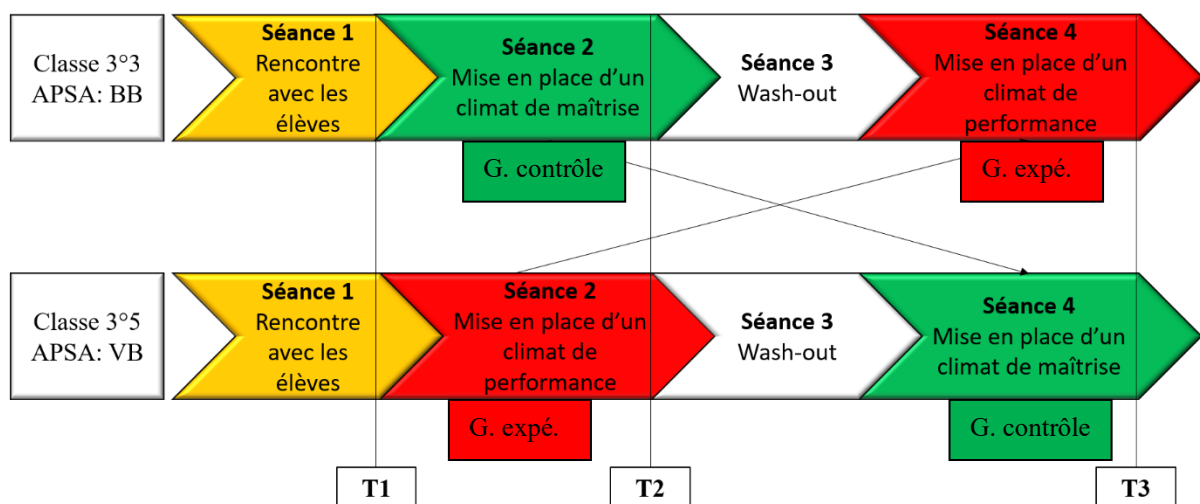
l'intensité des émotions d'accomplissement qu'ils auraient pu ressentir pendant les situations. Malheureusement, par manque de temps et de moyens, nous n'avons pas pu distribuer aux élèves un questionnaire validé scientifiquement. Initialement, nous aurions aimé partager le questionnaire (AEQ-PE) proposé par Fierro-Suero, Almagro et Saenz-Lopez en 2020 (cf. annexe 5) permettant de sonder les émotions d'accomplissement spécifiquement en EPS. Cependant, il aurait fallu expliquer précisément chacune des émotions choisies à nos élèves, ce qui n'était pas opérationnalisable sur le terrain. En conséquence, nous avons construit une version simplifiée reprenant les émotions d'accomplissement telles que : la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte (cf. annexe 4). De plus, nous avons décidé de mesurer l'intensité de chacune d'elle sur une échelle sémantique différentielle allant de 1 (e.g., « pas du tout de joie ») à 9 (e.g., « Beaucoup de joie »).

Comme les autres, ce questionnaire a été constamment anonymisé.

3. Procédure

3.1. Organisation schématisée

Design (pseudo) cross-over



Nous avons organisé notre procédure d'intervention sous la forme d'un design (pseudo) cross-over (i.e., méthode mixte) afin de récolter un maximum de données en impliquant une plus grande quantité d'élèves.

Séances	Classe, jours, APSA	Contenus des séances	Temps de mesures
Séance 1	3°3 : 15/03/2023 en Basket-ball	Aucune intervention auprès des élèves : découverte des classes	T1 (fin de séance 1) : questionnaire sur le niveau socio-économique (VC) ² des élèves (cf. annexe 1)
	3°5 : 17/03/2023 en Volley-ball		
Séance 2	3°3 : 22/03/2023 en Basket-ball Groupe contrôle	Mise en place d'un climat de maîtrise (VI) ¹ (cf. annexe 6)	T2 (fin de séance 2) : questionnaires sur la perception du climat (VC) ² (cf. annexe 3) et les émotions ressenties (VD) ³ (cf. annexe 4) pendant la séance
	3°5 : 24/03/2023 en Volley-ball Groupe expérimental	Mise en place d'un climat de performance (VI) ¹ (cf. annexe 8)	
Séance 3	3°3 : 29/03/2023 en Basket-ball	Aucune intervention auprès des élèves : période de « wash-out »	/
	3°5 : 31/03/2023 en Volley-ball		
Séance 4	3°3 : 05/04/2023 en Basket-ball Groupe expérimental	Mise en place d'un climat de performance (VI) ¹ (cf. annexe 9)	T3 (fin de séance 4) : questionnaires sur la perception du climat (VC) ² (cf. annexe 3) et les émotions ressenties (VD) ³ (cf. annexe 4) pendant la séance
	3°5 : 07/04/2023 en Volley-ball Groupe contrôle	Mise en place d'un climat de maîtrise (VI) ¹ (cf. annexe 7)	

1 = Variable indépendante (Variable explicative d'une autre variable)

2 = Variable de contrôle (Variable qui peut venir impacter les résultats entre la VI et la VD)

3 = Variable dépendante (Variable qui subit l'influence présumée de la variable indépendante)

3.2. Séance 1

Lors de cette première séance, nous avons fait connaissance avec les élèves et effectué une évaluation diagnostique de leur niveau tactico-moteur. Cette dernière nous a permis ensuite, en plus du modèle TARGET, de concevoir des situations adaptées à la fois à nos ambitions et au niveau de chacun.

3.2.1. Temps 1

À la fin de cette première leçon, nous avons distribué aux élèves de chaque classe un questionnaire permettant d'appréhender le niveau socio-économique de leurs familles (cf. Annexe 1 ; partie matériel). Cette variable de contrôle (VC) a été mesurée, car, comme formulé dans notre hypothèse (cf. problématique), nous pensons que celle -ci peut avoir un impact direct sur les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves et les effets habituellement bénéfiques d'un climat de maîtrise. En conséquence, nous pensons que plus le niveau socio-économique recensé sera bas, plus le climat de maîtrise mis en place sera inadapté pour l'élève venant contrecarrer l'émergence d'émotions d'accomplissement agréables.

3.3. Séance 2

3.3.1. Climat de maîtrise avec la classe de 3^o3 (groupe contrôle)

Pour la classe de 3^o3 réalisant à cette période de l'année une séquence de basket-ball, nous avons décidé arbitrairement qu'elle endosserait en première le rôle de groupe contrôle.

Une de nos hypothèses (cf. problématique) suppose que, en contexte particulier de REP, la mise en place d'un climat de maîtrise (VI) procurerait des émotions moins agréables (VD) chez nos élèves. En s'appuyant sur le modèle du TARGET (Maehr & Midgley, 1991) et les préconisations stratégiques résumées par Tessier, Sarrazin et Trouilloud proposées en 2006 au sein d'un tableau (cf. annexe 2), nous avons construit une situation orientée vers la maîtrise individuelle autoréférencée. Cette situation est détaillée avec précision en annexe 6 et nous a été inspirée par un article de Le Moigne paru dans la revue EPS en 2010. Brièvement, l'objectif était d'établir une stratégie collective pour organiser des montées de balle efficace. Pour les élèves, le but était d'obtenir un niveau de compétence par équipe le plus élevé en 5 minutes. Le jeu était organisé par attaques successives, débutant au milieu du terrain et se terminant si un des défenseurs récupérait le ballon ou si ce dernier sortait des délimitations. Après un temps de concertation de 2 min, les attaquants déterminent le nombre de défenseurs que l'équipe adverse aura le droit d'utiliser. Les défenseurs doivent encaisser le minimum de points.

3.3.2. Climat de performance avec la classe de 3^o5 (groupe expérimental)

Pour la classe de 3^o5 réalisant à cette période de l'année une séquence de volley-ball, nous avons décidé arbitrairement qu'elle prendrait en première le statut de groupe expérimental.

Une de nos hypothèses (cf. problématique) stipule que, en contexte particulier de REP, la mise en place d'un climat de performance (VI) procurerait des émotions plus agréables (VD) chez nos élèves. En essayant de ne pas rentrer dans le modèle du TARGET et de ne pas suivre préconisations stratégiques permettant la construction d'un climat de maîtrise, nous avons voulu exacerber la compétition et la performance entre les élèves. Pour ce faire, nous avons organisé une situation sous la forme d'une montante descendante en insistant pesamment sur des feedbacks valorisant la comparaison interindividuelle. Cette situation est détaillée avec précision en annexe 8. Les élèves étaient répartis par groupes d'affinités.

3.3.3. Temps 2

À la fin des deux interventions/ expérimentations précédemment décrites, nous avons distribué à chacun des élèves deux questionnaires, l'un essayant d'identifier si celui-ci avait perçu le climat que nous venions de mettre en place (cf. annexe 3), l'autre destiné à récolter ses ressentis émotionnels (cf. annexe 4). Certainement, nous pensons que la perception du climat par l'élève (VC) est une variable pouvant venir influencer les émotions ressenties par les élèves. Si l'élève est plongé dans un climat de maîtrise, mais que celui-ci ne le perçoit pas est resté encre sur ses propres buts de performance, alors la mesure de l'impact du climat sur les émotions d'accomplissement serait biaisée. Par exemple, l'élève pourrait ressentir de la joie après notre situation orientée vers la maîtrise, mais s'il n'a pas perçu l'environnement dans lequel nous avons essayé de le faire baigner, la joie qu'il ressent peut-être dû aux buts de performance-approche qu'il a continué de poursuivre inconsciemment et non à notre intervention. Il est alors essentiel de visualiser les causes externes (perception du climat) à notre variable indépendante (climat) afin d'identifier leurs possibles effets sur notre variable dépendante (émotion d'accomplissement).

3.4. Séance 3

Sur cette séance nous avons laissé une période dite de « wash-out » dans l'intention de « supprimer » les effets de la première intervention lorsqu'on mesurera les effets de la seconde intervention à T3.

3.5. Séance 4

À cette séance nous avons interverti les deux groupes (expérimental et contrôle) en vue d'augmenter le nombre d'élèves participant à notre étude expérimentale. De plus, cette

intervention permet de tester notre hypothèse sur des élèves d'une autre classe n'ayant pas forcément les mêmes caractéristiques.

3.5.1. Climat de performance avec la classe de 3^o3 (groupe expérimental)

Dans cette seconde intervention expérimentale auprès de la classe de 3^o3 en basket-ball, nous avons tenté de plonger les élèves au cœur d'un climat de performance. Pour parvenir à un tel résultat, nous avons organisé une situation sous la forme d'une montante descendante sur deux terrains. Les équipes ont été réalisées par nos soins afin d'éviter de trop grands écarts de niveaux et de frustrer, dès le début de la situation, une équipe. Pareillement à l'intervention précédente en volley-ball, nous avons insisté sur des feedbacks amenant les élèves à se comparer. Cette situation est détaillée avec exactitude en annexe 9.

3.5.2. Climat de maîtrise avec la classe de 3^o5 (groupe contrôle)

Pour cette dernière séance avec la classe de 3^o5 en volley-ball, nous avons immergé les élèves au centre d'un climat de maîtrise. La situation intitulée « La zone critique » avait pour objectif d'amener les élèves à percevoir l'intérêt de jouer en zone arrière pour marquer. Dès lors, il fallait éloigner les attaques de la zone avant adverse et de ce fait envoyer les attaques derrière les joueurs adverses. Le but pour l'élève était d'obtenir le niveau de compétence le plus élevé. Les équipes étaient organisées en trois poules de trois équipes de deux joueurs constituées de dyades dissymétriques. Pendant que deux équipes s'affrontaient, la dernière devait remplir une fiche d'observation afin que les joueurs - après leur match - puissent visualiser la zone majoritaire (avant ou arrière) dans laquelle ils venaient d'envoyer les ballons. Cette situation est détaillée avec justesse en annexe 7.

3.5.3. Temps 3

Ici nous avons réalisé les mêmes prises de mesures qu'au temps 2 (T2).

Résultats

1. Analyse descriptive

1.1. Analyse socioprofessionnelle

Dans cette première section, nous retrouvons dans le tableau ci-dessous une analyse descriptive du niveau socioprofessionnel des parents des élèves de la classe de 3^{ème}3 et de 3^{ème}5 selon leur genre. Nous observons que les élèves perçoivent le statut économique comme moyennement aisé. Nous voyons aussi que les élèves considèrent en moyenne posséder entre 11 et 25 livres chez eux. En outre, la majorité des professions exercées par la mère des nos élèves est celle d'employé et celle d'ouvrier pour les pères.

		Filles	Garçons	Total
Classe	3 ^o			
Statut économique perçu	Nombre de réponses	7	16	23
	Moyenne	Moyennement aisée (3,28)	Moyennement aisée (3,25)	Moyennement aisée (3,26)
	Écart-type	0,48	0,57	0,54
Nombre de livres à la maison	Nombre de réponses	7	16	23
	Moyenne	Entre 11 et 25 (2,28)	Entre 11 et 25 (2,18)	Entre 11 et 25 (2,2)
Profession mère (%)	Nombre de réponses	1	12	13
	Profession intermédiaire	100 %	16,6 %	23,1 %
	Employés	0 %	58,3 %	53,8 %
	Ouvriers	0 %	25 %	23,1 %
Profession père (%)	Nombre de réponses	2	12	14
	Artisan, commerçant et chef d'entreprise	0 %	16,6 %	14,3 %
	Profession intermédiaire	0 %	25 %	21,4 %
	Employés	50 %	8,33 %	14,3 %
	Ouvriers	50 %	50 %	50 %

Tableau 1 : Données CSP des parents

1.2. Analyse des émotions perçues selon le climat

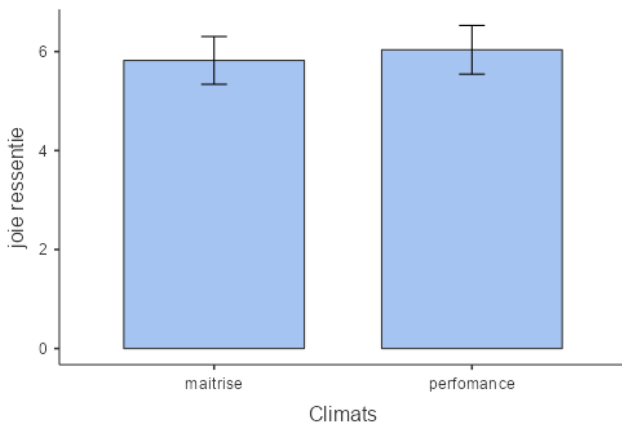
Dans cette section sont retranscrits les ressentis émotionnels moyens des élèves en fonction de la mise en place d'un climat de maîtrise ou de performance. Nous pouvons voir dans ce tableau que la moyenne de joie perçue entre le climat de maîtrise et celui de performance ne varie que très peu (+0,22), mais reste élevée. Nous faisons le même constat avec la seconde émotion à valence positive, la fierté. Respectivement, l'ennui (-0,4), l'anxiété (+0,11) et la honte (-0,61) ne varient que très peu entre les deux climats et restent relativement faibles (en dessous de 4,5).

Émotions	Climats	N	Moyenne	Écart-type
Joie	Maîtrise	28	5,82	2,55
	Performance		6,04	2,6
Ennui	Maîtrise	28	3,86	2,59
	Performance		3,46	2,6
Anxiété	Maîtrise	28	2,5	2,46
	Performance		2,61	2,42
Fierté	Maîtrise	28	5,75	2,62
	Performance		6,71	2,17
Honte	Maîtrise	28	2,86	2,65
	Performance		2,25	2,55

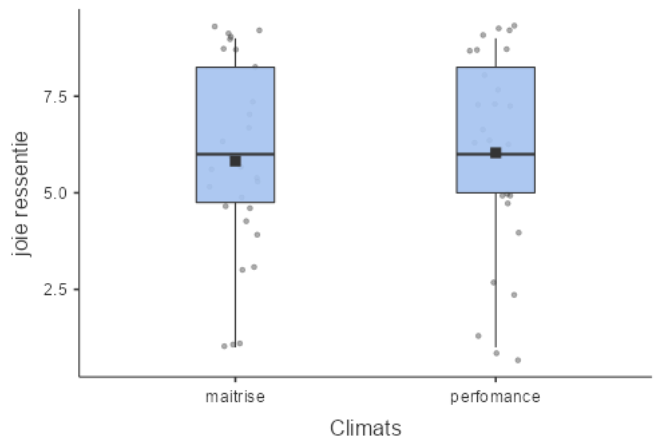
Tableau 2 : émotions perçues / climats

1.2.1. Joie perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance

Les résultats des scores moyens de perception de chaque émotion (échelle sémantique différentielle allant de 1 « pas du tout » à 9 « beaucoup » ; cf. annexe. 4) vont être mis en exergue sous forme de diagramme en barre et de « boîte à moustache » (box plot) de manière à visualiser les différences selon le climat mis en place. Sur ces premières représentations de la joie perçue par les élèves, les différences sont minimes et nous n'observons pas de différences significatives entre les deux conditions expérimentales.



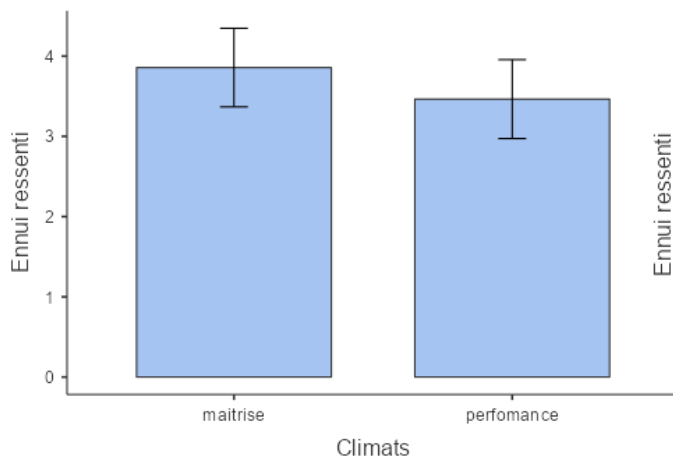
Graphique 1 : Joie ressentie / climats



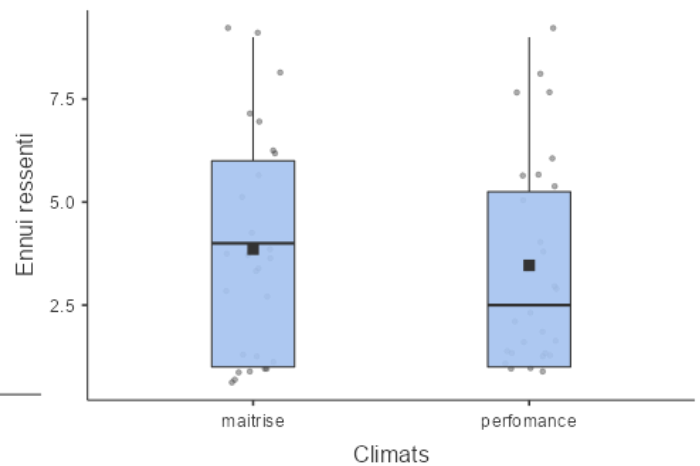
Graphique 2 : Joie ressentie / climats

1.2.2. Ennui perçu par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance

Par le truchement de ces deux autres représentations, nous observons que l'ennui varie plus que la joie entre les deux conditions expérimentales, mais que cette variation n'est pas significative (superposition des erreurs types).



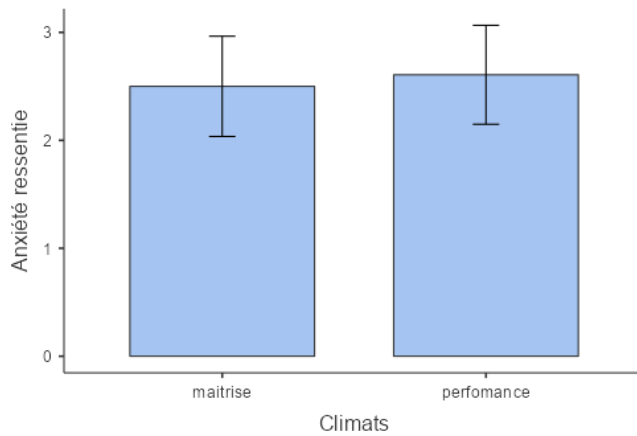
Graphique 3 : Ennui ressenti / climats



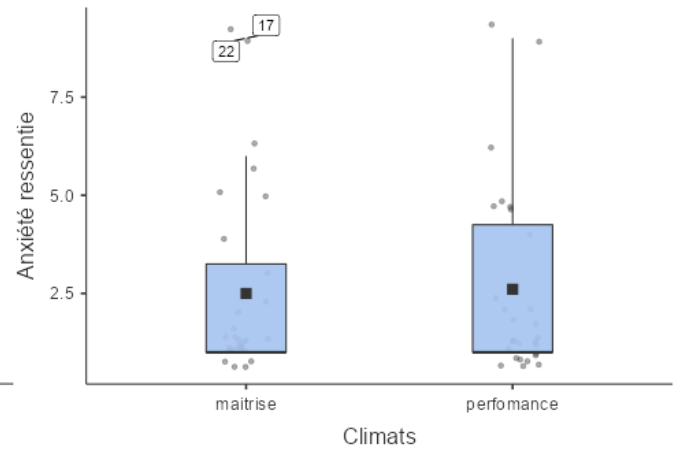
Graphique 4 : Ennui ressenti / climats

1.2.3. Anxiété perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance

Céans, la différence entre le climat de maîtrise et le climat de performance reste faible. En revanche, les élèves ont perçu légèrement plus d'anxiété dans le climat de performance, mais ces résultats ne sont pas significatifs.



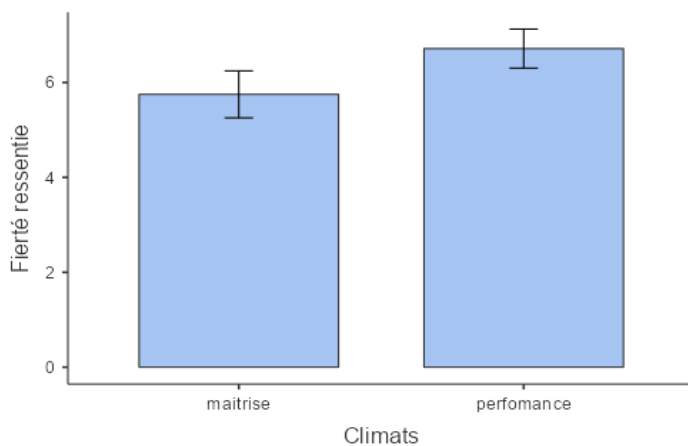
Graphique 5 : Anxiété ressentie / climats



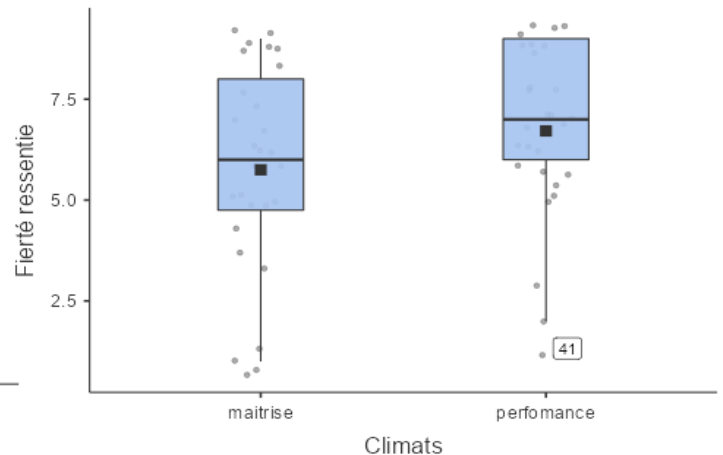
Graphique 6 : Anxiété ressentie / climats

1.2.4. Fierté perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance

Au travers de ces illustrations graphiques, nous voyons que la fierté est légèrement supérieure lors de la condition « performance » comparativement à la condition « maîtrise ». Cette différence semble caractéristique sur le graphique 7 en barre, mais ne l'est plus lorsqu'on observe les « box plots » (graphique 8).



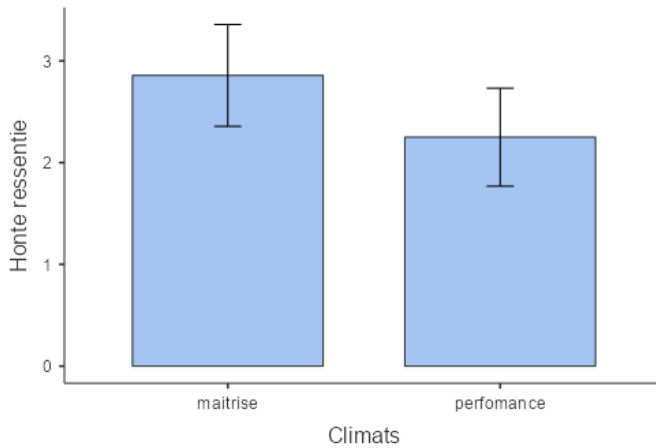
Graphique 7 : Fierté ressentie / climats



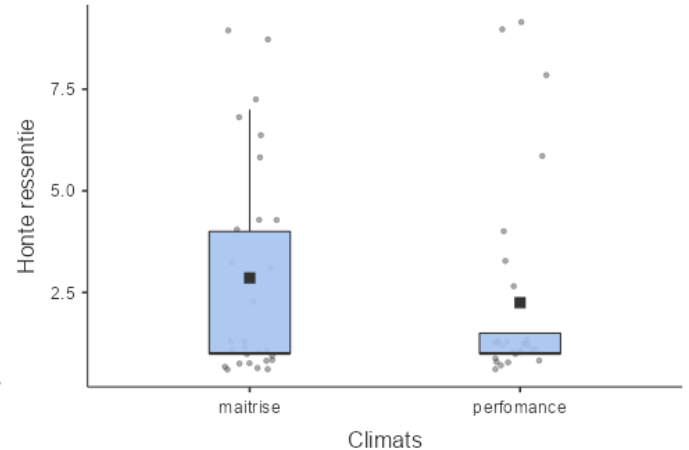
Graphique 8 : Fierté ressentie / climats

1.2.5. Honte perçue par les élèves immergés dans un climat de maîtrise en comparaison d'un climat de performance

La honte subit le même constat que les deux autres émotions à valence négative. Les différences entre les deux conditions restent minimales et peu significatives. Nonobstant, nous constatons plus de honte lors du climat de maîtrise.



Graphique 9 : Honte ressentie / climats



Graphique 10 : Honte ressentie / climats

1.3. Perception du climat

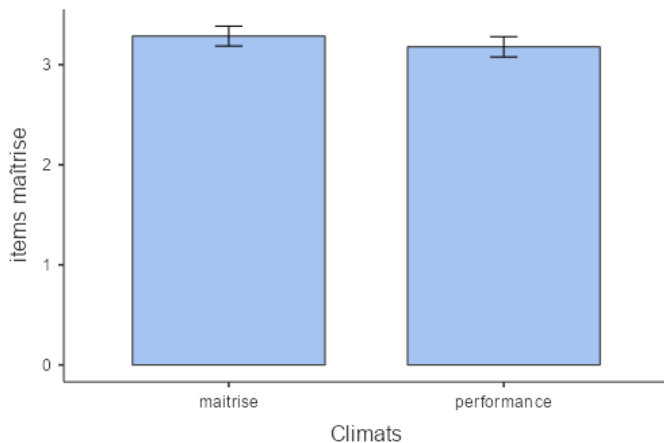
Pour parfaire notre analyse descriptive, voici les résultats de la perception du climat par les élèves eu égard aux climats mis en place. Les « items maîtrise » portant sur la perception du climat de maîtrise dans le questionnaire (cf. annexe 3) sont regroupés et une moyenne de la réponse à ces items a été calculée (échelle de Likert allant de 1 « pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord »). Nous avons procédé de la même manière pour les « items performance ». Par l'entremise de ce tableau, nous pouvons rapidement voir que les différentes conditions expérimentales n'ont pas été perçues par les élèves.

	Climats	Items maîtrise	Items performance
Moyenne	Maîtrise	3,29	2,31
	Performance	3,18	2,46
Moyenne de l'erreur standard	Maîtrise	0,0992	0,126
	Performance	0,101	0,123
Écart-type	Maîtrise	1,39	1,49
	Performance	1,42	1,46

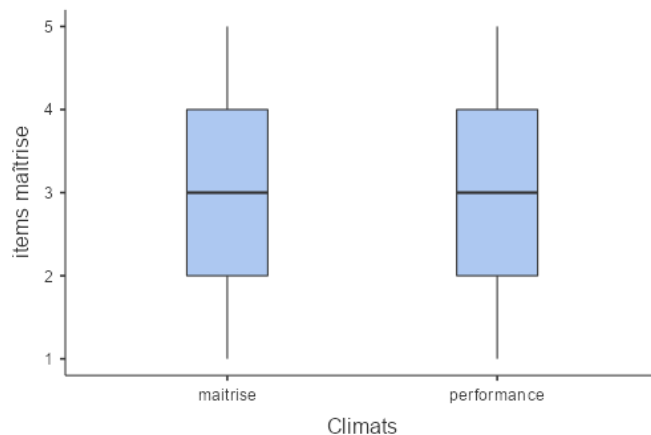
Tableau 3 : perception du climat / climats

1.3.1. Graphiques perception du climat de maîtrise

Ce constat est graphiquement visible ci-dessous. Effectivement, nous voyons que les élèves ont répondu de manière pratiquement identique aux items permettant de sonder le climat de maîtrise dans les deux conditions expérimentales.



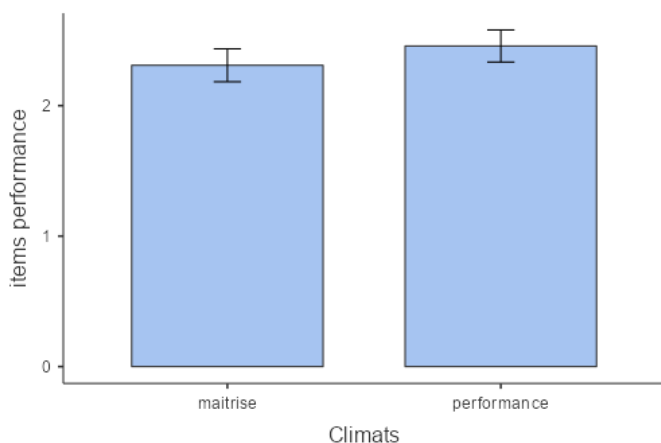
Graphique 11 : items maîtrise / climats



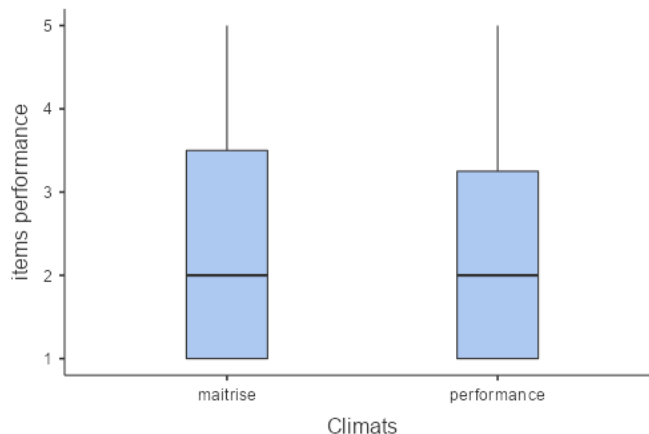
Graphique 12 : items maîtrise / climats

1.3.2. Graphiques perception du climat de performance

Pour la perception du climat de performance, les élèves l'ont perçue d'une façon relativement similaire dans les deux conditions expérimentales.



Graphique 13 : items performance / climats



Graphique 14 : items performance / climats

2. Vérification des hypothèses

2.1. Fiabilité des échelles

Cette partie de l'analyse statistique nous permet de vérifier la fiabilité des échelles mesurées : est-ce que toutes ces échelles mesurent le même construit sous-jacent ? Nous avons réalisé cette mesure grâce au coefficient alpha (α) de Cronbach. Ce dernier permet de mesurer la cohérence interne (ou la fiabilité) des questions posées lors d'un test (les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées). Au-dessus de 0,7 l'échelle est acceptable. En dessous de 0,7 l'échelle n'est pas fiable. Ces mesures ont été calculées au temps

2 et au temps 3. Sur ce tableau 4 nous observons que les échelles mesurant la ^perception du climat de maîtrise et de performance au temps 2 et au temps 3 ont un cronbach satisfaisant.

	Items maîtrise	Items performance
Temps 2	0,795	0,768
Temps 3	0,821	0,904

Tableau 4 : fiabilité du questionnaire sur la perception du climat

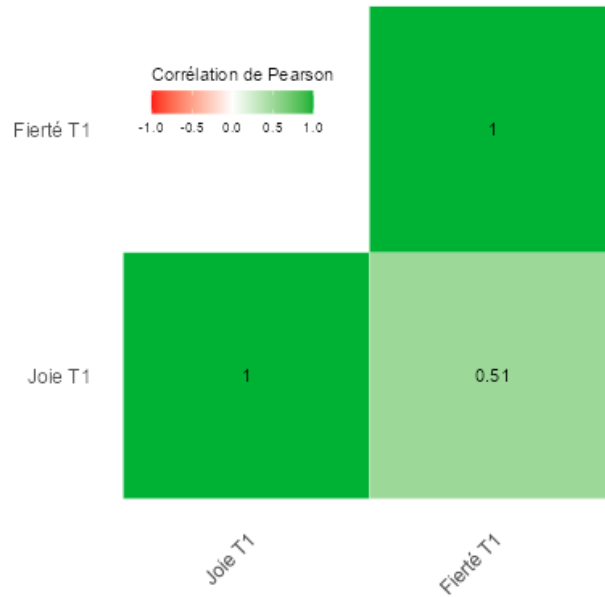
2.2. Corrélation des échelles

Ici nous observons précisément la corrélation des échelles portant sur les émotions positives (joie, fierté) du questionnaire mesurant les émotions discrètes au temps 2 et au temps 3. Ce questionnaire ne comportant qu'un seul item par émotion (niveau ressenti de chaque émotion), nous n'avons pas pu réaliser d'analyse de fiabilité (trois items minimum étant nécessaire). Néanmoins, nous avons décidé d'observer la corrélation entre les émotions d'une même valence (positive-négative) au temps 1 et au temps 2. Nous avons réalisé ces mesures grâce au coefficient de Pearson. Le coefficient de Pearson est un indice reflétant une relation linéaire entre deux variables continues. Le coefficient de corrélation varie entre -1 et +1, 0 reflétant une relation nulle entre les deux variables, une valeur négative (corrélation négative) signifiant que lorsqu'une des variables augmente, l'autre diminue ; tandis qu'une valeur positive (corrélation positive) indique que les deux variables varient ensemble dans le même sens.

2.2.1. Analyse de corrélation entre les émotions positives (Joie-fierté) au Temps 2

Cette première analyse nous montre une corrélation positive relativement élevée entre les deux émotions positives (joie-fierté) au temps de mesure n°2. Nous pouvons alors confirmer que ces deux échelles mesurent des émotions positives ce qui est cohérent avec notre expérimentation.

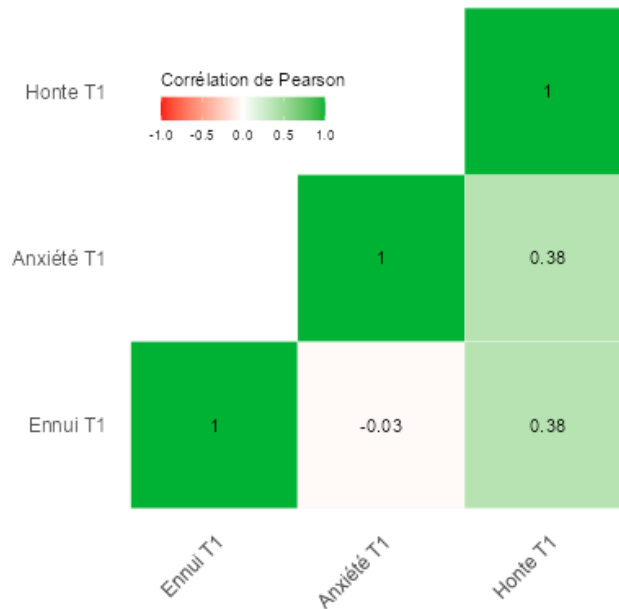
Figure 1 : corrélation entre la joie et la fierté dans le questionnaire portant sur les émotions discrètes ressenties au temps 2



2.2.2. Analyse de corrélation entre les émotions négatives (Ennui-anxiété-honte) au Temps 2

Cette figure 2 montre que les émotions négatives (ennui-anxiété-honte) corrélient positivement entre elles mis à part l'anxiété et l'ennui où l'on peut observer une relation légèrement nulle (lorsque l'ennui augmente, l'anxiété diminue).

Figure 2 : corrélation entre l'ennui, l'anxiété et la honte dans le questionnaire portant sur les émotions discrètes ressenties au temps 2



2.2.3. Analyse de corrélation entre les émotions positives (Joie-fierté) au Temps 3

Au moyen de cette troisième figure, nous pouvons voir que les émotions positives corrélaient positivement identiquement au temps 3.

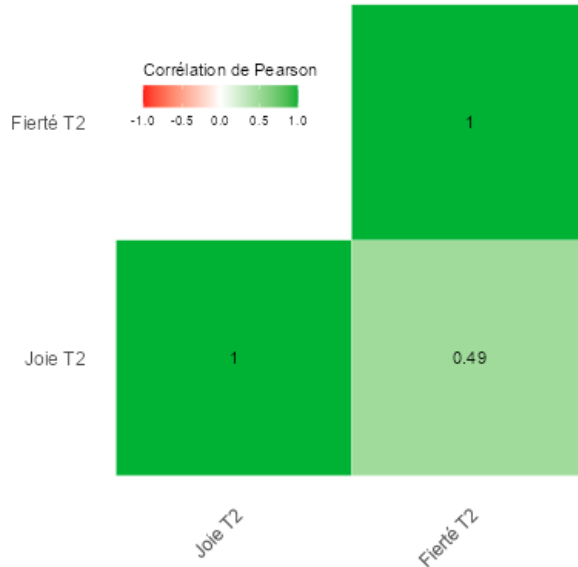


Figure 3 : corrélation entre la joie et la fierté dans le questionnaire portant sur les émotions discrètes ressenties au temps 3

2.2.4. Analyse de corrélation entre les émotions négatives (Ennui-anxiété-honte) au Temps 3

Les trois émotions négatives corrélaient positivement au temps 3. L'ennui est l'anxiété pour lesquelles ce n'était pas le cas au temps 2 corrélaient positivement au temps 3.

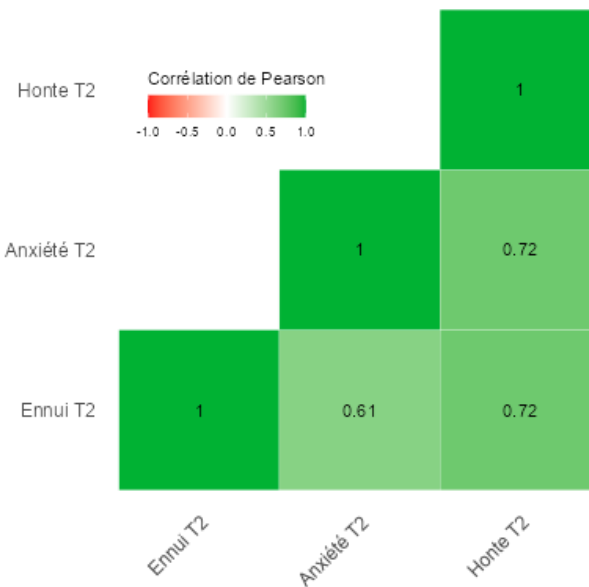


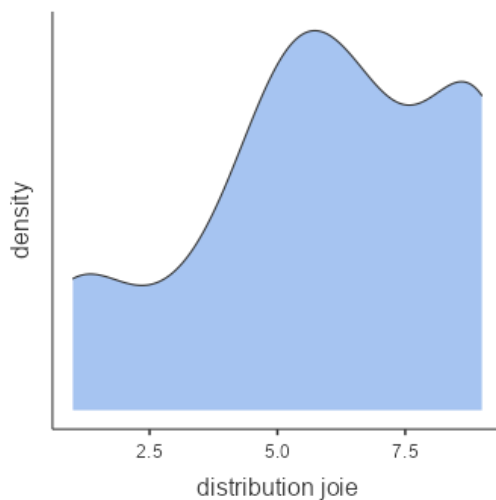
Figure 4 : corrélation entre l'ennui, l'anxiété et la honte dans le questionnaire portant sur les émotions discrètes ressenties au temps 3

2.3. Normalité des variables dépendantes

Cette cellule analyse la normalité des variables dépendantes. Nous pouvons ainsi observer graphiquement la distribution des réponses à la perception de chaque émotion. Il est à noter ici que les climats de maîtrise et de performance ainsi que les temps 2 et 3 sont confondus pour l'analyse de ces données.

2.3.1. Distribution de la perception de la joie

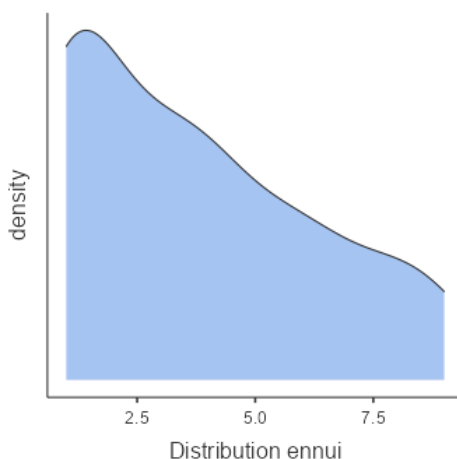
Nous voyons sur ce graphique que la perception de la joie (sur la totalité de l'expérimentation) n'adopte pas le profil d'une courbe de Gauss.



Graphique 15 : Joie ressentie / densité de réponse sur la totalité de l'expérimentation

2.3.2. Distribution de la perception de l'ennui

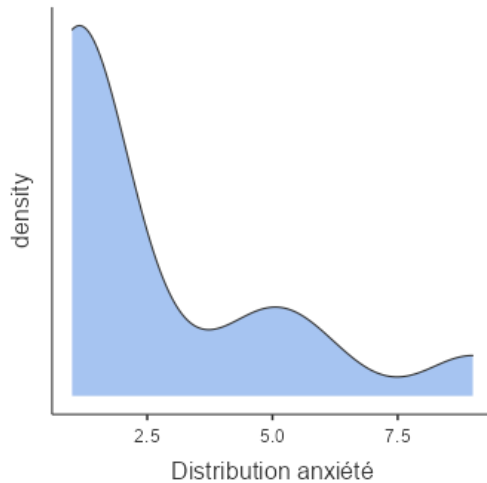
Au travers de ce 16^e graphique, nous observons que les valeurs de perception sont majoritairement distribuées en dessous de 5. Cette courbe n'adopte pas le profil d'une loi normale.



Graphique 16 : Ennui ressenti / densité de réponse sur la totalité de l'expérimentation

2.3.3. Distribution de la perception de l'anxiété

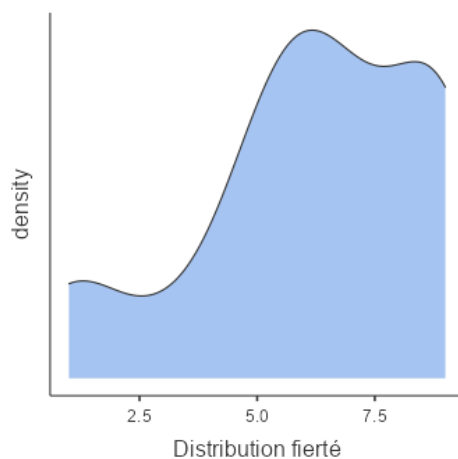
Cette courbe de l'anxiété perçue n'adopte pas une loi normale et est majoritairement distribuée entre 0 et 2,5.



Graphique 17 : Anxiété ressentie / densité de réponse sur la totalité de l'expérimentation

2.3.4. Distribution de la perception de la fierté

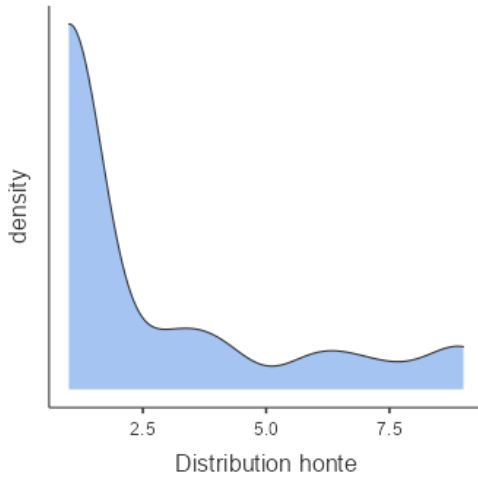
Nous voyons sur ce graphique que la perception de la fierté n'adopte pas le profil d'une courbe de Gauss.



Graphique 18 : Fierte ressentie / densité de réponse sur la totalité de l'expérimentation

2.3.5. Distribution de la perception de la honte

Cette courbe de la honte perçue n'adopte pas une loi normale et est majoritairement distribuée entre 0 et 2,5.



Graphique 19 : Honte ressentie / densité de réponse sur la totalité de l'expérimentation

3. Résultats relatifs aux hypothèses

3.1. Émotions ressenties selon le climat

Cette analyse porte sur le test de notre hypothèse de départ. Les perceptions de chaque émotion vécue par chaque élève vont être comparées entre les deux climats mis en place. Dès lors, il sera possible de déterminer si nous constatons une différence significative entre les émotions vécues dans un climat de maîtrise et les émotions vécues dans un climat de performance. Ces analyses ont été réalisées grâce à une anova sur mesures répétées (l'anova sur mesures répétées est utilisée pour l'analyse de données lorsque les mêmes sujets sont mesurés plus d'une fois). Nous avons ajouté comme variables de contrôle deux informations stables provenant du questionnaire sur les CSP des parents : la perception du statut économique (Q1) et le nombre de livres à la maison estimé (Q2). Dès lors, sur ce tableau 5 nous pouvons voir de faibles différences entre les émotions perçues dans les deux conditions expérimentales. Cependant ces différences ne sont pas significatives.

Émotions	Climats	N	Moyenne	Effet intrasujet	
				F	P value
Joie	Maîtrise	28	5,82	0,2438	0,627
	Performance		6,04		
Ennui	Maîtrise	28	3,86	0,0388	0,846
	Performance		3,46		
Anxiété	Maîtrise	28	2,5	0,271	0,609
	Performance		2,61		

Fierté	Maîtrise	28	5,75	0,2909	0,596
	Performance		6,71		
Honte	Maîtrise	28	2,86	0,371	0,549
	Performance		2,25		

Tableau 5 : résultats de l'impact du climat sur les émotions ressenties

3.2. Perception des climats

Pour parfaire notre analyse, il est indispensable de déterminer si l'on observe des différences significatives de perception du climat entre les deux cadres mis en place (maîtrise et performance). Ces calculs ont également été réalisés par l'intermédiaire d'une anova sur mesures répétées. Nous avons ajouté comme variables de contrôle deux informations stables provenant du questionnaire sur les CSP des parents : la perception du statut économique (Q1) et le nombre de livres à la maison estimé (Q2). En conséquence, sur ce tableau 6 nous pouvons voir de faibles différences entre les perceptions du climat dans les deux conditions expérimentales. Cependant ces différences ne sont pas significatives.

	Climats	F	Pvalue
Maîtrise perçue	Maîtrise	0,785	0,377
	Performance		
Performance perçue	Maîtrise	0,833	0,363
	Performance		

Tableau 6 : résultats de l'impact du climat sur la perception du climat

Discussion

1. Recontextualisation

Notre étude repose sur la théorie contrôle valeur des émotions développée par Pekrun en 2006. Nous avons demandé aux élèves de répondre à plusieurs questionnaires au cours de nos expérimentations. Le premier réalisé au temps 1 permettait d'avoir un aperçu du niveau social des parents des élèves. Le deuxième distribué au temps 2 et 3 servait à sonder les émotions ressenties en fonction des différents climats que nous avons pu mettre en place. Enfin, le troisième portait sur la perception du climat par les élèves et était également distribué au temps 2 et 3.

Dès lors, nous avons émis l'hypothèse que les élèves de REP seraient majoritairement motivés par la comparaison sociale en EPS et non par une comparaison de leurs propres habiletés dans

le temps. De plus, que la mise en place d'un climat de maîtrise favoriserait l'émergence d'ennui en comparaison d'un climat de compétition et ne serait pas assez stimulante pour laisser affleurer les autres émotions d'accomplissement (joie, fierté, anxiété, honte). En dernier lieu, que le climat de compétition, leur permettrait de ressentir plus de joie, de fierté lors des victoires, mais aussi plus de honte et d'anxiété lors des défaites.

Nous avons organisé notre procédure d'intervention sous la forme d'un design (pseudo) cross-over (i.e., méthode mixte) afin de récolter un maximum de données en impliquant une plus grande quantité d'élèves. Ces derniers ont été alternativement immergés dans un climat de performance et de maîtrise.

2. Discussion au regard des hypothèses

Afin de formuler une piste de réponse à notre problématique, nous avons proposé dans le cadre d'une intervention expérimentale, de construire au sein de deux classes un climat de maîtrise et un climat de performance et d'évaluer - à l'aide de questionnaire - leurs impacts sur les ressentis émotionnels (joie, ennui, anxiété, fierté, honte) des élèves. Premièrement, nous avons conjecturé que les élèves en REP seraient majoritairement motivés par la comparaison sociale en EPS et non par une comparaison de leurs propres habiletés dans le temps. Deuxièmement, nous avons formulé l'hypothèse que la mise en place d'un climat de maîtrise favorisera l'émergence d'ennui en comparaison d'un climat de compétition et ne serait pas assez stimulante pour laisser affleurer les autres émotions d'accomplissement citées précédemment. Cependant, nous pensons que le climat de compétition leur permettrait de ressentir plus de joie, de fierté lors des victoires, mais aussi plus de honte et d'anxiété lors des défaites.

2.1. Les catégories socio professionnelles des parents

Pour répondre à l'hypothèse « que les élèves en REP seraient majoritairement motivés par la comparaison sociale en EPS et non par une comparaison de leurs propres habiletés dans le temps », il nous semblait essentiel de vérifier préalablement si les élèves de REP avaient pour la majorité des parents provenant de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Cela paraît cohérent, car si le collège est classé en REP, des tests sociologiques rétrospectifs ont déjà été réalisés. Il nous semblait tout de même judicieux de le vérifier au sein de nos classes.

Malgré le peu de données exploitables récoltées, les résultats confirment cette hypothèse. En effet, lorsque nous regardons les pourcentages représentant les emplois des parents des élèves interrogés (cf. tableau 1), nous constatons une majorité d'employés et d'ouvriers (plus de 50%

occupent ces postes). Or, nous savons que les métiers réalisés par les parents peuvent avoir un impact considérable sur l'éducation de l'enfant. Réaliser des tâches contraignantes, chronophages, répétitives et peu stimulantes intellectuellement empêche les parents de se consacrer pleinement à la scolarité et aux loisirs de leurs enfants souvent par manque de temps. Dès lors, les représentations construites par les élèves peuvent être le fruit d'influences externes dominantes (la compétition, le sport spectacle, etc.) et impacter parallèlement leurs émotions vécues dans les APSA et en EPS.

Enfin, nous avons positionné cette variable en contrôle de l'impact du climat sur les émotions ressenties en EPS. Elle n'a eu qu'un impact minime et non significatif sur la relation entre notre variable dépendante et indépendante.

2.2. Fiabilité et corrélation des échelles

Avant toute chose, il était nécessaire de vérifier si les questionnaires distribués aux élèves étaient fiables et que chaque échelle mesurait le même construit sous-jacent.

Notre questionnaire portant sur l'émotion discrète s'est révélé concluant (cf. figure 1 à 4). Nous avons fait le choix de regrouper les émotions par valence (positive-négative) afin de pouvoir tester leurs corrélations entre elles. Même si chaque émotion est singulière, il aurait été saugrenu que la joie et la fierté adoptent une relation divergente.

Nous avons également observé la normalité de chaque variable dépendante, en l'occurrence ici chaque émotion (cf. graphique 15 à 19). Il est à noter ici que les climats de maîtrise et de performance ainsi que les temps 2 et 3 sont confondus pour l'analyse de ces données. Nous pouvons observer sur ces graphiques que la distribution des réponses n'adopte pas une courbe de Gauss. Malgré tout, les anova sont plutôt robustes face à une légère déviation de la normalité, il est alors possible de les utiliser tout de même avec comme limite que les modèles sont peut-être légèrement moins fiables.

En dernier lieu, il nous paraissait essentiel de tester la fiabilité des échelles du questionnaire reposant sur la perception du climat. Nous avons testé si les items portant sur la maîtrise puis ceux portant sur la performance étaient consistants. Le test s'est révélé satisfaisant (cf. tableau 4)

Dès lors, les réponses à chaque questionnaire peuvent être testées et discutées.

2.3. Impact du climat sur les émotions ressenties

Au départ, notre hypothèse principale était que la mise en place d'un climat de maîtrise favoriserait l'émergence d'ennui en comparaison d'un climat de compétition et ne serait pas assez stimulante pour laisser affleurer les autres émotions d'accomplissement (joie, fierté, anxiété, honte). En sus, que le climat de compétition, permettrait de ressentir plus de joie, de fierté lors des victoires, mais aussi plus de honte et d'anxiété lors des défaites.

Premièrement, le test de cette hypothèse ne s'est révélé que très peu concluant. Si nous nous référons aux tests (cf. tableau 5) seule la différence de fierté est significative entre le climat de performance et le climat de maîtrise sans variable de contrôle. En effet, nous observons plus de fierté lors du climat de performance. Toutefois, lorsque nous ajoutons les variables de contrôle portant sur les CSP, même la différence de fierté ressentie n'est plus significative.

Par ailleurs, on ne trouve pas de différence d'ennui entre les groupes, ce qui diffère de notre hypothèse principale. Nous arrivons aux mêmes conclusions lorsque nous observons de manière détaillée les analyses descriptives (cf. tableau 2). Chaque émotion ne varie que très peu d'un climat à l'autre. Cela est confirmé par les courbes distributives (cf. graphique 15 à 19) qui nous montrent une faible variabilité et n'est donc pas représentatif de la population.

D'autre part, les émotions positives sont toujours, quel que soit le climat mis en place, largement supérieures aux émotions négatives ce qui laisse penser que notre intervention n'a eu qu'un très faible impact et que les élèves ressentent déjà en temps normal ces émotions.

Ces résultats sont aussi visualisables sur les 5 diagrammes en barre et 5 box plots (cf. graphique 1 à 10) suivants détaillant la moyenne des émotions ressenties dans un climat de maîtrise et de performance. Néanmoins, ces graphiques nous font aussi remarquer visuellement que les différences de moyennes ne sont pas significatives et peuvent être liés à des biais d'expérimentation (cf. erreur standard).

Finalement, les élèves ont vécu des émotions, mais celles-ci varient très peu entre le climat de maîtrise et de performance. Les émotions positives sont supérieures aux émotions négatives, quel que soit le climat mis en place. Dès lors, nous ne confirmons pas notre hypothèse principale sur la mise en place d'un climat de maîtrise favorisant l'émergence d'ennui en comparaison d'un climat de compétition et ne serait pas assez stimulant pour laisser affleurer les autres émotions d'accomplissement (joie, fierté, anxiété, honte). Nous ne confirmons également pas

que le climat de compétition permet de ressentir plus de joie, de fierté lors des victoires, mais aussi plus de honte et d'anxiété lors des défaites.

2.4. Intérêt des élèves de REP envers la comparaison sociale et la compétition

Une autre hypothèse parallèle était que les élèves de REP seraient majoritairement motivés par la comparaison sociale en EPS et non par une comparaison de leurs propres habiletés dans le temps. D'après les résultats discutés ci-dessus, il est difficile de se prononcer sur ce point, car les résultats ne sont pas significatifs.

2.5. Impact du climat sur la perception du climat

Un autre élément essentiel de notre expérimentation était de regarder si les élèves avaient en effet bien perçu le climat que nous avons mis en place. Dès lors, nous pensions que si le climat n'était pas perçu par l'élève il était difficile d'affirmer que les émotions ressenties étaient causées par ce même climat. Force est de constater que les résultats sont flagrants : les élèves n'ont pas perçu la différence entre le climat de maîtrise et le climat de performance (cf. 3 et 6 et graphique 11 à 14). Même si les élèves ont un peu plus répondu aux items portant sur la maîtrise lors du climat de maîtrise (cf. graphique 11) et un peu plus aux items de performance lors du climat de performance (cf. graphique 13), ces résultats ne sont pas significatifs (cf. tableau 6).

Ces résultats peuvent donc expliquer que nous ne constatons pas de différences significatives pour chaque émotion ressentie entre le climat de maîtrise et de performance. Effectivement, si les élèves ne perçoivent pas de différence de climat, ceux-ci ont donc l'impression de vivre la même expérience et de percevoir les mêmes émotions. Un élève peut ressentir de la joie en EPS indépendamment du climat mis en place, car il apprécie cette discipline.

Une autre explication peut résider dans le fait que les élèves, malgré le climat mis en place, poursuivent des buts d'accomplissement qui leur sont propre. Un élève qui poursuit des buts de performance approche poursuivra ces buts quel que soit le climat, il cherchera constamment à se comparer socialement. Pour finir, ce n'est peut-être pas le climat en soi qui conditionne les émotions vécues par les élèves, mais les buts qu'ils poursuivent. Ces buts sont plus constants et moins malléables par l'enseignant, car dépendant des représentations de l'élève.

3. Limites et perspectives

3.1. Critique

Notre étude présente des limites importantes. Comme nous l'avons souligné tout au long de cette discussion, le manque de données ne permet pas d'observer des résultats concluants. Avec du recul, nous pensons qu'il aurait fallu effectuer l'expérimentation avec plus de deux classes et provenant de CSP différentes. Effectivement, il est complexe d'établir des différences entre des élèves de CSP variées si nous n'avons qu'un seul échantillon faible dans un établissement classé en REP.

De plus, nous pensons que le questionnaire des émotions discrètes n'a pas été compris par les élèves et/ou négligé, car certains ont rempli le questionnaire rapidement et aléatoirement sans prendre le temps de lire l'intitulé de chaque question. Force est de constater que le concept d'émotion est difficile à appréhender et qu'une sensibilisation préalable sur les conséquences sensorielles de celles-ci aurait été préférable.

D'autre part, une explication plus approfondie de chaque question portant sur la perception du climat semble nécessaire. En effet nous n'avons pas trouvé de différences entre la perception des deux climats eu égard des deux conditions expérimentales. Cela peut également s'expliquer par le fait que notre intervention n'était pas assez différente. Le choix d'une APSA plus neutre (dans laquelle le duel, et donc une certaine forme de compétition, ne constitue pas le fond culturel intrinsèque de l'activité) paraît intéressant.

Enfin nous n'avons pas construit de questionnaire portant sur les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves. Cela aurait pu nous permettre de nuancer nos propos afin de voir si au détriment du climat ce sont peut-être les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves en général qui déterminent les émotions qu'ils peuvent éprouver.

3.2. Perspectives

L'expérimentation comme initialement prévu s'est révélée complexe. Le faible échantillon d'élève ne permet pas d'avoir des résultats suffisamment représentatifs pour constater des différences. De plus, le manque d'explication des questionnaires et du concept d'émotion aux élèves nous a amenés à des résultats peu fiables.

Nous pouvons seulement donner des pistes de réflexion pour les prochaines études :

- Réaliser le protocole de cette expérimentation avec panel d'élève conséquent et provenant de milieux sociaux différents (i.e. dans un établissement classé en REP et un autre non).
- Réaliser au minimum quatre prises de mesure par groupe (deux en climat de maîtrise et deux en climat de performance) sur une temporalité plus étendue.
- Mettre en place les différents climats au sein de la même APSA pour tous les groupes.
- Sélectionner une APSA « neutre » vis-à-vis de la performance et de la comparaison sociale.
- Expliquer préalablement aux élèves le concept d'émotion, ses conséquences sensorielles par la verbalisation, des mini-jeux en petit groupe, etc.
- Détailler le questionnaire avec les élèves en leur demandant de reformuler pour sonder leur compréhension.
- Distribuer un questionnaire portant sur les buts d'accomplissement avant les interventions.

3.3. Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Dans le cadre de mon parcours professionnel, la thématique abordée tout au long de ces travaux est d'une importance primordiale. Utiliser l'EPS pour faire vivre des émotions positives à nos élèves me paraît être une compétence professionnelle sous-estimée. Les émotions peuvent être source ou conséquence de motivations. La discipline EPS en constante recherche d'identité doit se saisir des sensations, émotions, expériences vécues par les élèves pour élargir ses dimensions d'interventions pour justifier davantage sa légitimité au sein du girond scolaire. Le développement des perceptions chez nos élèves leur permettrait de mieux connaître leurs possibilités et donc d'interagir d'une certaine connivence avec le monde qui les entourent dans la perspective d'une meilleure adaptation à leur l'environnement.

La découverte des pratiques de recherche m'a permis de prendre un recul nécessaire sur les théories scientifiques qui guident mon action d'enseignant. Cette immersion dans une étude concrète a donné davantage de sens aux réalités scientifiques. Ce mémoire m'a ainsi permis d'acquérir de nouvelles compétences relatives à la rigueur de raisonnement et au travail en équipe. J'ai apprécié rechercher, planifier, tester et rencontrer des limites qui une fois identifiées donnent l'envie de les dépasser. Dans cette optique, notre étude va concrètement m'inciter à sensibiliser mes élèves aux émotions qu'ils peuvent expérimenter en EPS, à les prendre en compte dans mes conceptions pour les encadrer de manière constructive. À l'appui des cadres

théoriques présentés dans ces travaux, j'envisage d'utiliser des climats différents en fonctions des caractéristiques des élèves afin de leur faire vivre des émotions significatives sources de réinvestissement futur dans les APSA. Par ailleurs, la pratique au sein d'un réseau d'éducation prioritaire m'a permis de déconstruire certains stéréotypes. Ces expériences m'ont donné l'envie de retravailler avec des élèves issus de ces milieux.

Dans cette ultime partie, il me semble essentiel de souligner la frustration engendrée par le manque de temps à notre disposition. Le travail de recherche conséquent mené en amont n'a abouti à aucun résultat escompté. Néanmoins, l'absence de résultat peut être interprétée de manière positive en donnant l'envie de poursuivre les recherches sur ces questionnements. Ce travail de recherche restera une fierté, symbole de l'aboutissement de mon parcours de formation en master universitaire.

Conclusion

L'objectif de l'étude était d'explorer les retombées d'un climat d'accomplissement de maîtrise ou de performance sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves telles que la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte dans le contexte particulier de l'EPS en REP. Notre étude a permis de mettre en évidence que les APSA en EPS sont une véritable source d'émotions. Cependant, notre hypothèse principale supposait un lien entre le climat de maîtrise ou de performance mis en place par l'enseignant et les émotions d'accomplissement vécues par les élèves. Les résultats ne sont pas significatifs et ne corroborent pas les hypothèses annoncées. Les élèves ont également ressenti plus d'émotions à valence positive que négative, mais ce indépendamment des climats ce qui ne permet pas de déterminer un effet spécifique de ces derniers sur les émotions. Des études supplémentaires sont nécessaires afin de pouvoir observer des résultats révélateurs.

Sommaire des annexes

1. Questionnaire relatif aux CSP	1
2. Outil de construction des climats d'accomplissement (Annexe 1)	2
3. Questionnaire relatif à la perception des élèves sur le climat	3
4. Questionnaire relatif aux émotions ressenties	4
5. Achievement Emotion Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE)	5
6. Situation orientée vers la maîtrise collective dans l'APSA Basket-ball	7
7. Situation orientée vers la maîtrise collective dans l'APSA Volley-ball	9
8. Situation orientée vers la performance collective dans l'APSA Volley-ball	10
9. Situation orientée vers la performance collective dans l'APSA Basket-ball	11

Annexes

1. Questionnaire relatif aux CSP

AJOUTER NUMÉRO ANONYMAT

Quelle est ton année de naissance ?

Es-tu :

- Un garçon
- Une fille
- Autre

En quelle classe es-tu ?

A quel point penses-tu que ta famille est aisée économiquement ?

Pas du tout aisée	Pas aisée	Moyennement aisée	Aisée	Très aisée
1	2	3	4	5

Combien il y a-t-il de livres à ton domicile ?

- entre 0 et 10
- entre 11 et 25
- entre 25 et 100
- entre 101 et 200
- entre 201 et 500
- plus de 500 livres

Quel est le travail de ta mère ?

Quel est le travail de ton père ?

Personnellement, je pense que la performance des filles en EPS est :

Très faible	Faible	Plutôt faible	Moyenne	Plutôt bonne	Bonne	Très bonne
1	2	3	4	5	6	7

1- Personnellement, je pense que la performance des garçons en EPS est :

Très faible	Faible	Plutôt faible	Moyenne	Plutôt bonne	Bonne	Très bonne
1	2	3	4	5	6	7

2. Outil de construction des climats d'accomplissement (Annexe 1)

Tableau I. – Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir
(d'après Maehr & Midgley, 1991)

Domaines du TARGET	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à bouclier à tout prix

3. Questionnaire relatif à la perception des élèves sur le climat

Les phrases qui suivent concernent le stagiaire d'éducation physique (EPS). S'il te plaît entoure le chiffre qui correspond le mieux à ce que le stagiaire trouve important durant les cours d'EPS.

(1 « Pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord »)

Le stagiaire d'EPS...

1	est très heureux quand j'apprends de nouvelles techniques	1	2	3	4	5
2	fait souvent en sorte que je sois inquiet, quand on dit que je ne suis pas bon en EPS	1	2	3	4	5
3	est très attentif aux progrès que je fais en EPS	1	2	3	4	5
4	fait souvent en sorte que je redoute et cherche à les éviter les évaluations en EPS	1	2	3	4	5
5	est très satisfait quand il voit que j'améliore toutes mes capacités physiques	1	2	3	4	5
6	fait souvent en sorte que je m'inquiète de ce que les autres vont penser de mes capacités physiques	1	2	3	4	5
7	m'aide à apprendre comment améliorer mes capacités durant les exercices et les matchs	1	2	3	4	5
8	fait en sorte que j'évite de poser des questions durant le cours qui pourraient amener les autres à se moquer de moi	1	2	3	4	5
9	insiste sur le fait qu'il est normal de faire des erreurs pendant les exercices et les matchs pour connaître ses faiblesses et améliorer ses capacités	1	2	3	4	5
10	fait en sorte que j'ai peur qu'on me traite d'incapable dans les exercices ou dans les matchs	1	2	3	4	5
11	s'assure que je réussisse la technique à apprendre avant d'enseigner à la classe autre chose (une autre technique)	1	2	3	4	5
12	fait en sorte que j'évite les exercices ou les matchs dans lesquels quelqu'un pourrait faire des commentaires négatifs sur mon niveau	1	2	3	4	5

Code anonyme (Nombre de frère et sœur / jour de naissance / mois de naissance) :

.....

4. Questionnaire relatif aux émotions ressenties

Mesure des émotions discrètes

Sur chacune des 5 échelles/lignes suivantes, indiquez le niveau de l'émotion ressenti à cet instant (de 1 pas du tout à 9 beaucoup) :

Niveau de joie (de 1 « pas du tout de joie » à gauche, à 9 « beaucoup de joie » à droite)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Niveau de honte (de 1 « pas du tout de honte » à gauche, à 9 « beaucoup de honte » à droite)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Niveau d'ennui (de 1 « pas du tout d'ennui » à gauche, à 9 « beaucoup d'ennui » à droite)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Niveau de fierté (de 1 « pas du tout de fierté » à gauche, à 9 « beaucoup de fierté » à droite)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Niveau d'anxiété (de 1 « pas du tout d'anxiété » à gauche, à 9 « beaucoup d'anxiété »)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Code anonyme (Nombre de frère et sœur / jour de naissance / mois de naissance) :

.....

5. Achievement Emotion Questionnaire for Physical Éducation 5AEQ-PE)

Facteur 1 : Fierté
Je suis fier d'être capable de suivre le cours d'éducation physique.
Je suis fier de ma participation au cours d'éducation physique.
Je pense que je peux être fier de ce que je sais en éducation physique.
Parce que je suis fier de mes réalisations en éducation physique, je suis motivé à continuer.
Facteur 2 : Plaisir
Je suis motivé(e) à aller en cours d'éducation physique parce que c'est passionnant.
J'aime être en cours d'éducation physique.
Je suis enthousiaste à l'idée d'être en cours d'éducation physique et de pratiquer ce que l'enseignant suggère.
Je suis content que le cours d'éducation physique ait porté ses fruits.
Facteur 4 : Anxiété
Je crains que les choses que je dois faire en cours d'éducation physique ne soient trop difficiles.
Je me sens nerveux en cours d'éducation physique.
J'ai peur de dire/faire quelque chose de mal en cours d'éducation physique, et je préfère ne rien dire/faire.
Quand je ne comprends pas quelque chose en cours d'éducation physique, mon cœur s'emballé.
Facteur 5 : Désespoir
Il est inutile de me préparer pour le cours d'éducation physique car je suis de toute façon mauvais en la matière.
Avant même d'entrer dans le cours d'éducation physique, je sais que je n'y arriverai pas.
Je préfère ne pas aller au cours d'éducation physique parce qu'il m'est impossible de faire les exercices correctement.
J'ai perdu tout espoir de faire des activités d'éducation physique de manière efficace.
Facteur 6 : Ennui
J'ai envie de partir pendant le cours d'éducation physique car c'est très ennuyeux.
Je m'ennuie pendant le cours d'éducation physique.
Le cours d'éducation physique m'ennuie.
Je trouve le cours d'éducation physique assez ennuyeux.

1	Il est inutile de me préparer pour le cours d'éducation physique car je suis de toute façon mauvais en la matière.	1	2	3	4	5	6
2	Avant même d'entrer dans le cours d'éducation physique, je sais que je n'y arriverai pas.	1	2	3	4	5	6
3	Je suis motivé(e) à aller en cours d'éducation physique parce que c'est passionnant.	1	2	3	4	5	6
4	Je crains que les choses que je dois faire en cours d'éducation physique ne soient trop difficiles.	1	2	3	4	5	6
5	Je préfère ne pas aller au cours d'éducation physique parce qu'il m'est impossible <u>de faire</u> les exercices correctement.	1	2	3	4	5	6
6	J'aime être en cours d'éducation physique.	1	2	3	4	5	6
7	J'ai envie de partir pendant le cours d'éducation physique car c'est très ennuyeux.	1	2	3	4	5	6
8	Je suis fier d'être capable de suivre le cours d'éducation physique.	1	2	3	4	5	6
9	Je m'ennuie pendant le cours d'éducation physique.	1	2	3	4	5	6
11	Je suis enthousiaste à l'idée d'être en cours d'éducation physique et de pratiquer ce que l'enseignant suggère.	1	2	3	4	5	6
12	Je me sens nerveux en cours d'éducation physique.	1	2	3	4	5	6
13	Le cours d'éducation physique m'ennuie.	1	2	3	4	5	6
14	Je suis fier de ma participation au cours d'éducation physique.	1	2	3	4	5	6
16	J'ai perdu tout espoir de faire des activités d'éducation physique de manière efficace.	1	2	3	4	5	6
17	J'ai peur de dire/faire quelque chose de mal en cours d'éducation physique, et je préfère ne rien dire/faire.	1	2	3	4	5	6
19	Je trouve le cours d'éducation physique assez ennuyeux.	1	2	3	4	5	6
20	Quand je ne comprends pas quelque chose en cours d'éducation physique, mon cœur s'emballe.	1	2	3	4	5	6
22	Je pense que je peux être fier de ce que je sais en éducation physique.	1	2	3	4	5	6
23	Je suis content que le cours d'éducation physique ait porté ses fruits.	1	2	3	4	5	6
24	Parce que je suis fier de mes réalisations en éducation physique, je suis motivé à continuer.	1	2	3	4	5	6

6. Situation orientée vers la maîtrise collective dans l'APSA Basket-ball

Domaines du TARGET	Stratégies
Tache	<ul style="list-style-type: none"> • Lors d'une situation de match aménagée, les élèves doivent apprendre prioritairement à mettre en œuvre une montée de balle qui combine judicieusement progression en passes et en dribble pour atteindre la zone de marque ainsi que le respect des règles essentielles du basket scolaire (non-contact, marché, reprise de dribble, règle des 5s balle en mains) • L'équipe peut choisir au début de chaque match un contrat avec un nombre de défenseur spécifique • Une fiche d'observation orientée vers la progression collective permet d'apprécier la réussite du contrat et des règles
Autorité	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de choisir le contrat en début de match • Le match est arbitré par un élève • Les équipes sont observées par des élèves
Reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Feedbacks positifs encouragent focalisés sur les progrès et la réussite, du type : « super », « c'est bien, continues comme ça », « belle passe », « jolie panier », « bien joué », « vous avez réalisé une meilleure prestation que la dernière fois, il faut continuer comme ça » ... • Retours correctif d'erreur pendant ou après le match mais en considérant les erreurs non comme des indicateurs de moindre habileté, mais comme des éléments consubstantiels de l'apprentissage. Ici il est possible d'utiliser la méthode « sandwich » pour ne pas « froisser » les élèves (fb positif, fb correctif, fb positif). • Ces retours doivent être délivrés de manière équitable à tous les élèves
Groupement	<ul style="list-style-type: none"> • Groupes mixtes homogènes entre eux mais hétérogènes en leurs seins.
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Les retours fait aux élèves joueurs par les observateurs à la fin de chaque match sont fait de manière confidentielle et fondés sur des standards personnels de maîtrise de la tâche.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> • Être conscient que les élèves ne s'entraînent pas, n'assimilent pas ou ne se développe pas tous au même rythme. • Proposer plusieurs matchs afin que les élèves puissent progresser. Dès lors, il faut accorder suffisamment de temps avant de passer au stade suivant de développement d'une habileté. • Essayer de passer autant de temps avec chacun des élèves

« La meilleure équipe »

(Inspiré de Baptiste Le Moigne, Des situations complexes responsabilisantes et engageantes, Revue EPBS N°375, avril-mai-juin 2017, p.64-67 et de Dominique Martin, Programme EPS, Compétences attendues dans les APSA et socle commun de connaissance et de compétences, activité support : Basket-ball, Créteil, Novembre 2010)

Compétence attendue en basket-ball en fin de séquence :

Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement en zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non-contact.
S'inscrire dans un projet de jeu simple lié à la progression de la balle.
Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.

Objectif	But	Aménagements (dispositif)	Consignes / rôles	Repère de progression (critères de réussite)	Contenus d'enseignement (Repères à construire)	Focales de l'enseignant + régulation	Variables
Etablir une stratégie collective pour organiser des montées de balle efficaces.	Obtenir le niveau de compétence le plus élevé par équipe en 5 minutes	<p>Demi-terrain en largeur</p> <p>Cible à 2,80m si possible</p> <p>Zone de marque matérialisé au sol</p> <p>Banc pour les observateurs sur les côtés du terrain</p>	<p>Organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des équipes de 3 joueurs, homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein. - Jeu par attaque successives, débutant au milieu du terrain et se terminant si un des défenseurs récupère le ballon ou si celui-ci sort. - Après un temps de concertation de 2 min, les attaquants déterminent le nombre de défenseurs que l'équipe adverse aura le droit d'utiliser, les défenseurs doivent encaisser le minimum de points <p>Rôles sociaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipe A et B sur le terrain - Equipe C fournit 1 arbitre et 2 observateurs - Equipe D fournit 2 arbitres et 1 observateur <p>Ps : chaque arbitre à la responsabilité de 2 « règles fondamentales » instaurées en début de cycle ; lorsqu'une équipe a effectué 3 fautes, le joueur ayant commis la dernière faute est envoyé « en prison » jusqu'à la fin de la partie.</p> <p>A la fin de chaque match, l'observateur responsable du comptage des points inscrit le nom de l'équipe dans la case du tableau et annonce la couleur correspondant à son niveau de compétence.</p> <p>Règlement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non-contact - « Marcher » scolaire <p>Ps : avec un souci de fluidité et de continuité du jeu, nous privilégions une application plus souple de la règle du marcher avec une certaine tolérance pour les petits marchés d'équilibration.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprise de dribble - Règle des 5" - Interdiction d'arracher le ballon au PB - 3" dans la raquette aménagée (jusqu'à 5") - 3 dribbles maxi <p>Ps : Chaque joueur quand il devient porteur de balle dispose d'un stock de 3 dribbles 'suffisant pour permettre une progression significative balle en main). Une exception : s'il n'y a personne (ni partenaire, ni adversaire) entre lui et la cible, la règle ne s'applique pas afin de respecter la logique de jeu direct et rapide vers la cible.</p>	Cf tableau ci-dessous	<p>Mettre en œuvre une montée de balle qui combine judicieusement progression en passes et en dribbles pour atteindre la zone de marque :</p> <p>Une intention tactique partagée : atteindre l'espace de marque pour pouvoir trouver un « bon tir ». Le jeu en appui doit donc être prioritaire, ce qui n'exclut pas le jeu en soutien comme moyen temporaire d'assurer la conversation.</p> <p>Un espace de jeu effectif qui s'agrandit (couloir central élargi)</p> <p>Un porteur de balle (PB) capable de s'orienter systématiquement vers la cible adverse (utilisation du pied de pivot), de prendre et d'interpréter » les informations pertinentes pour soit réaliser une passe de progression à un partenaire démarqué (jeu en appui prioritaire) ou réaliser une progression en dribbles maîtrisée dans le espace libre, à distance de passe et prioritairement en avant du PB</p> <p>Comprendre, appliquer et faire appliquer les règles fondamentales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non-contact - Marché - Reprise de dribble - Règle des 5s balle en main <p>S'approprier et affiner un projet de jeu simple :</p> <p>Comprendre et mettre en œuvre les règles d'action efficace</p> <p>Comprendre et utiliser des indices chiffrés pour évaluer l'efficacité collective offensive (score parlant)</p> <p>Communiquer avec ses partenaires et les observateurs pour réguler le projet de jeu</p>	<p>Adopter une posture « d'aide aux recherches » plutôt que celui de « donneur de réponses » dans un espace prescriptif.</p> <p>Entre exigence de contenus et bienveillance face aux comportements hors tâche qui ne nuisent pas à la progression de la leçon</p> <p>Exemple de régulations possible :</p> <p>Les élèves de l'équipe choisissent d'attaquer contre un défenseur et marquent 15 pts (hypothèse explicative : logique sécuritaire, les élèves choisissent un niveau de complexité faible et atteignent souvent la situation favorable de tir) → « Très bien, maintenant que vous avez réussi à marquer 15 pts face à un défenseur, comment faire comment faire pour passer de la couleur jaune à la couleur verte dans le tableau ? »</p> <p>Les élèves de l'équipe choisissent d'attaquer contre trois défenseurs et marquent 3 pts (hypothèse explicative : beaucoup de points, comment pouvez vous faire pour vous faciliter un peu la tâche ? »</p>	<p>Variables didactiques complexifiantes :</p> <p>Lorsque la situation est bien comprise, les attaquants peuvent choisir un nombre différent de défenseur(s) à chaque attaque avec une valorisation des points (le nombre de point marqués est multiplié lors d'une attaque contre deux défenseurs et par 3 contre 3 défenseurs</p> <p>Pour maintenir une implication totale des défenseurs, ceux-ci obtiennent défensesurs, ceux-ci obtiennent un score négatif ou nul correspondant au nombre de points encaissés (exemple : -15)</p> <p>Les défenseurs ont 10 secondes pour contre-attaquer après une récupération (leur score se transforme alors en un score nul ou afin de préserver l'estime de soi de certains élèves et favoriser un climat de maîtrise, il peut être choisi de rendre les résultats confidentiels</p>

Niveau de compétence collective de l'équipe

Nombre de défenseurs choisis		De 2 à 3 pts	De 4 à 6 pts	De 7 à 10 pts	De 11 à 14 pts	15 pts et +
Niveau de complexité choisi	1 défenseur	Non acquis	Non acquis	Non acquis	Non acquis	En cours d'acquisition
	2 défenseurs	Non acquis	Non acquis	Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis
	3 défenseurs	Non acquis	Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Acquis +

Fiche d'observation « La meilleure équipe »

Equipe observée :

Nom de l'observateur :

Actions réalisés	Attaque 1	Attaque 2	Attaque 3	Attaque 4	Attaque 5	Attaque 6	Attaque 7	Attaque 8	Attaque 9	Attaque 10	Total
Tir en situation favorable et panier touché (anneau ou cible) = 1 pt											
Idem + panier marqué = 2pts											
Balle perdue ou récupérée par les défenseurs = 0 pts											

7. Situation orientée vers la maîtrise collective dans l'APSA Volley-ball

Domaines du TARGET	Stratégies
Tache	<ul style="list-style-type: none"> Lors d'une situation de match aménagée, les élèves doivent apprendre prioritairement à jouer à l'arrière des défenseurs Une fiche d'observation orientée vers la progression collective permet d'apprécier la progression de l'acquisition de la compétence
Autorité	<ul style="list-style-type: none"> Le match est auto-arbitré par les élèves Les équipes sont observées par des élèves
Reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> Feedbacks positifs encouragent focalisés sur les progrès et la réussite, du type : « super », « c'est bien continu comme ça », « belle passe », « jolie point », « bien joué », « vous avez réalisé une meilleure prestation que la dernière fois, il faut continuer comme ça » ... Retours correctif d'erreur pendant ou après le match mais en considérant les erreurs non comme des indicateurs de moindre habileté, mais comme des éléments consubstantiels de l'apprentissage. Ici il est possible d'utiliser la méthode « sandwich » pour ne pas « froisser » les élèves (fb positif, fb correctif, fb positif). Ces retours doivent être délivrés de manière équitable à tous les élèves
Groupement	<ul style="list-style-type: none"> Groupes mixtes homogènes entre eux mais hétérogènes en leurs seins grâce à un système de dyade dissymétrique.
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> Les retours fait aux élèves joueurs par les observateurs à la fin de chaque match sont fait de manière confidentielle et fondés sur des standards personnels de maîtrise de la tâche.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> Être conscient que les élèves ne s'entraînent pas, n'assimilent pas ou ne se développent pas tous au même rythme. Proposer plusieurs matchs afin que les élèves puissent progresser. Dès lors, il faut accorder suffisamment de temps avant de passer au stade suivant de développement d'une habileté. Essayer de passer autant de temps avec chacun des élèves

« La zone critique »

Objectif	But	Aménagements	Consignes / rôles	Repère de progression	Contenus d'enseignement Repères à construire	Focales de l'enseignant + régulation	Variables
Amener les élèves à percevoir l'intérêt de jouer en zone arrière pour marquer. Eloigner les attaques de la zone avant adverse – envoyer les attaques derrière les joueurs adverses.	Obtenir le niveau de compétence le plus élevé	<p>Organisation Trois équipes de deux joueurs.</p> <p>6 matchs en 10 points (minimum 2 matchs par équipe).</p> <p>Les équipes tournent à la fin de chaque match.</p> <p>L'équipe qui attend observe. Un observateur observe l'équipe A. Un observateur observe l'équipe B.</p> <p>Dispositif Les terrains de volley sont divisés en trois mini-terrain afin d'augmenter la densité de joueur dans chaque zone et d'augmenter la probabilité de renvoi.</p>	<p>Service à deux mains, en manchette ou type volley autorisés.</p> <p>La première équipe à 10 points remporte le match.</p> <p>Entre deux confrontations, un débat d'idée (J.F. Gréhaigne, 1998) est organisé afin d'alterner phase de jeu et phase de réflexion. La fiche d'observation permet de visualiser l'efficacité d'envoyer le ballon en zone arrière.</p> <p>L'élève voit ainsi le jeu autrement, ce qui transforme sa représentation et sa perception (grâce à des règles d'actions). L'élève devient acteur de sa formation car il met en relation le but à atteindre et les moyens pour y parvenir (construction du savoir par l'élève).</p> <p>L'équipe qui observe doit compléter une fiche d'observation pour chacune des équipes qui jouent.</p>	<p>Maîtrise collective :</p> <p>Non acquis (Na) = moins de 2 ballons en zone arrière</p> <p>En cours d'acquisition (Eca) = 2 à 4 ballons en zone arrière</p> <p>Acquis (A) = 5 à 7 ballons en zone arrière</p> <p>Dépassé (D) = plus de 7 ballons en zone arrière</p>	<p>En attaque : Faire circuler la balle en largeur et en profondeur notamment en mettant en place un passeur /relai.</p> <p>Utiliser la manchette pour rattraper la balle si elle arrive devant moi.</p> <p>Utiliser la réception à deux mains si la balle arrive en cloche et que je suis en dessous.</p> <p>Frapper la balle et ne pas la lever.</p> <p>En défense : Être dynamique et mobile sur ses appuis.</p> <p>Contre attaquer si l'équipe adverse n'est pas placée.</p>	<p>Valoriser les renvois vers la zone l'arrière « essayer de faire passer le ballon au-dessus des adversaires ».</p> <p>Positionner les joueurs en défense de zone (chaque joueur est responsable d'un espace défensif)</p> <p>Eviter les renvois directs « construisez le jeu en faisant des passes ».</p> <p>Valoriser la mobilité (anticipation coïncidence avec le ballon) et éviter de réagir trop tardivement « Il faut bouger pour réceptionner un ballon ».</p> <p>Aider les élèves à compléter les fiches d'observation.</p>	<p>Simplification : Mise en place d'un score parlant intuitif et explicite : 10 points si je renvoie et marque en zone arrière. 1 point si je marque en zone avant.</p> <p>Complexification : Obligation de faire une passe pour renvoyer le ballon (construction de l'attaque).</p>
Bilan : engagement / quantité de pratique / transformation							

Niveau de compétence collective de l'équipe

Moins de 2 ballons en zone arrière	2 à 4 ballons en zone arrière	5 à 7 ballons en zone arrière	Plus de 7 ballons en zone arrière
Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Acquis +

Fiche d'observation « La zone critique »

Match volleyball 2 Vs 2

Nom / prénom observateur : _____
Nom /prénom joueurs : _____

Légende :

S (service) à l'endroit où arrive la trajectoire. S2 pour deuxième match.

A (Attaque) à l'endroit où arrive la trajectoire. A2 pour deuxième match.

→ Si l'équipe marque je rajoute un (+) à côté de ma lettre :

S+ (pour service marqué)

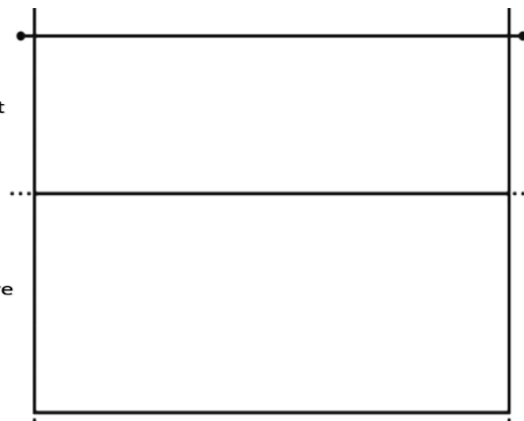
A+ (pour attaque marqué)

P : je note une lettre même si l'équipe adverse touche le ballon mais n'arrive pas à la renvoyer.

	Match 1 : Victoire / défaite	Match 2 : victoire / défaite
Nombre de ballon en zone arrière		
Nombre de ballon en zone avant		

Zone avant

Zone arrière



8. Situation orientée vers la performance collective dans l'APSA Volley-ball

Domaines du TARGET	Stratégies
Tache	● Montante descendante
Autorité	<ul style="list-style-type: none"> ● Aucun choix ● Les matchs sont auto-arbitrés ● Les équipes ne sont pas observées, seul le résultat compte
Reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> ● Feedbacks négatifs décourageant focalisés sur les la performance, le résultat et la comparaison interindividuelle du type : « tu aurais pu faire mieux », « c'est nul, pourquoi tu n'as pas fait ça », « essaye encore parce que là... », « heureusement que tu as de la chance », « vous avez perdu », « vous êtes vraiment moins bon que X » ... ● Valoriser une théorie fixiste, de l'entité de la compétence : « de toute façon tu n'y arriveras jamais, c'est comme ça tu n'y peux rien » ● Feedbacks positifs uniquement aux joueurs les plus performants ● Retours sur le résultat et seulement sur le résultat. ● Les retours sont délivrés de manière inéquitable
Groupement	● Groupes de niveaux
Evaluation	● scores de chaque match noté au tableau à la vue de tous avec classement des élèves
Temps	<ul style="list-style-type: none"> ● Considéré que les élèves apprennent au même rythme ● Enchaîner les matchs sans apporter de conseil ● Passer plus de temps avec les élèves les plus performants

Montante-descendante

Objectif	But	Aménagements	Consignes / rôles	Repère de progression	Contenus d'enseignement Repères à construire	Focales de l'enseignant + régulation	Variables
Amener les élèves à percevoir l'intérêt de jouer en zone arrière pour marquer. Eloigner les attaques de la zone avant adverse – envoyer les attaques derrière les joueurs adverses. + Construction du jeu de passe avant le renvoi.	Gagner les matchs et monter le plus haut possible dans les terrains	<p>Organisation Équipes de deux hétérogènes entre elles et homogènes en leur sein (réalisées préalablement par l'enseignant).</p> <p>Les équipes doivent réaliser minimum 4 matchs de 5 min.</p> <p>L'équipe qui gagne monte d'un terrain au coup de sifflet de l'enseignant</p> <p>Dispositif Les terrains de volley sont divisés en deux mini-terrains afin d'augmenter la densité de joueur dans chaque zone et d'augmenter la probabilité de renvoi.</p>	<p>Services à deux mains, en manchette ou type volley autorisés.</p> <p>2 touches maximum autorisées par joueurs (réception + 1 drible).</p> <p>L'équipe ayant le plus haut score à la fin des 5 minutes gagne le match.</p> <p>Les équipes s'auto arbitrent entre elles afin de les orienter vers des compétences méthodologiques et sociales, favoriser le fairplay et l'humilité.</p>	<p>Performance collective : Non acquis (Na) 0 / 4 match gagné</p> <p>En cours d'acquisition (Eca) 1 ou 2 / 4 matchs gagnés</p> <p>Acquis (A) 3 / 4 matchs gagnés</p> <p>Dépassé (D) 4 / 4 matchs gagnés</p>	<p>En attaque : Faire circuler la balle en largeur et en profondeur notamment en mettant en place un passeur /relai.</p> <p>Utiliser la manchette pour rattraper la balle si elle arrive devant moi.</p> <p>Utiliser la réception à deux mains si la balle arrive en cloche et que je suis en dessous.</p> <p>Frapper la balle et ne pas la lever.</p> <p>En défense : Être dynamique et mobile sur ses appuis.</p> <p>Contre attaquer si l'équipe adverse n'est pas placée.</p> <p>S'organiser spatialement pour réceptionner facilement et anticiper le renvoi futur.</p>	<p>Valoriser les renvois vers la zone l'arrière « essayer de faire passer le ballon au-dessus des adversaires ».</p> <p>Positionner les joueurs en défense de zone (chaque joueur est responsable d'un espace défensif)</p> <p>Éviter les renvois directs « construisez le jeu en faisant des passes ».</p> <p>Valoriser la mobilité (anticipation coïncidence avec le ballon) et éviter de réagir trop tardivement « Il faut bouger pour réceptionner un ballon ».</p> <p>Sanctionner les portés « la balle doit être frappée et non portée ».</p>	<p>Simplification : Pas de limite de touche par joueur.</p> <p>Complexification : Interdiction de dribler.</p> <p>Interdiction de servir à deux mains.</p> <p>3 touches par équipe maximum (réception du renvoi adverse + deux touches).</p>
Bilan : engagement / quantité de pratique / transformation							

Niveau de performance collective de l'équipe

Terrain 8 à 7	Terrain 6 à 5	Terrain 4 à 3	Terrain 2 à 1
De 0 à 5/20	De 5 à 10/20	De 10 à 15/20	De 15 à 20/20

9. Situation orientée vers la performance collective dans l'APSA Basketball

Domaines du TARGET	Stratégies
Tache	<ul style="list-style-type: none"> Montante descendante
Autorité	<ul style="list-style-type: none"> Aucun choix Le match est arbitré par l'enseignant Les équipes ne sont pas observées, seul le résultat compte
Reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> Feedbacks négatifs décourageant focalisés sur les la performance, le résultat et la comparaison interindividuelle du type : « tu aurais pu faire mieux », « c'est nul, pourquoi tu n'as pas fait ça », « essaye encore parce que là... », « heureusement que tu as de la chance », « vous avez perdu », « vous êtes vraiment moins bon que X » ... Valoriser une théorie fixiste, de l'entité de la compétence : « de toute façon tu n'y arriveras jamais, c'est comme ça tu n'y peux rien » Feedbacks positifs uniquement aux joueurs les plus performants Retours sur le résultat et seulement sur le résultat. Les retours sont délivrés de manière inéquitable
Groupement	<ul style="list-style-type: none"> Groupes de niveaux
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> scores de chaque match notés au tableau à la vue de tous
Temps	<ul style="list-style-type: none"> Considéré que les élèves apprennent au même rythme Enchaîner les matchs sans apporter de conseil Passer plus de temps avec les élèves les plus performants

Montante-descendante

Compétence attendue en basket ball en fin de séquence :
 Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement en zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non-contact.
 S'inscrire dans un projet de jeu simple lié à la progression de la balle.
 Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.

Objectif	But	Aménagements (dispositif)	Consignes / rôles	Repère de progression (critères de réussite)	Contenus d'enseignement (Repères à construire)	Focales de l'enseignant + régulation	Variables
Etablir une stratégie collective pour organiser des montées de balle efficaces.	Gagner les matchs et in fine le tournoi	Terrain en largeur Cible à 2,80m si possible	Organisation : <ul style="list-style-type: none"> Des équipes de 5 joueurs de niveau hétérogène entre elles et homogène en leur sein Matchs successifs de 5 min organisés sous forme de montante-descendante Règlement : <ul style="list-style-type: none"> Non-contact Marcher Reprise de dribble Règle des 5" Interdiction d'arracher le ballon au PB 3" dans la raquette aménagée (jusqu'à 5") Comptage des points : Comme au basket ball fédéral	Cf tableau ci-dessous	Mettre en œuvre une montée de balle qui combine judicieusement progression en passes et en dribbles pour atteindre la zone de marque : Une intention tactique partagée : atteindre l'espace de marque pour pouvoir trouver un « bon tir ». Le jeu en appui doit donc être prioritaire, ce qui n'exclut pas le jeu en soutien comme moyen temporaire d'assurer la conversation. Un espace de jeu effectif qui s'agrandit (couloir central élargi) Un porteur de balle (PB) capable de s'orienter systématiquement vers la cible adverse (utilisation du pied de pivot), de prendre et d'interpréter « les informations pertinentes pour soit réaliser une passe de progression à un partenaire démarqué (jeu en appui prioritaire) ou réaliser une progression en dribbles maîtrisée dans le couloir de jeu direct Un attaquant non porteur de balle (NPB) capable de se rendre disponible dans un espace libre, à distance de passe et prioritairement en avant du PB Comprendre, appliquer et faire appliquer les règles fondamentales : <ul style="list-style-type: none"> Non-contact Marché Reprise de dribble Règle des 5s balle en main S'approprier et affiner un projet de jeu simple : Comprendre et mettre en œuvre les règles d'action efficace Comprendre et utiliser des indices chiffrés pour évaluer l'efficacité collective offensive (score parlant) Communiquer avec ses partenaires et les observateurs pour réguler le projet de jeu	Adopter une posture de « donneur de réponses » dans un espace prescriptif. Entre exigence sur le résultat Exemple de régulations possibles : Les élèves ont gagné 1 match sur les 4 → « c'est bien mais pourquoi n'avaient vous pas joué comme ça contre les autres équipes ? Vous auriez dû gagner si vous êtes si fort ? » Les élèves ont gagné tous leurs matchs → « C'est bien vous êtes vraiment bon »	////////////////////
Bilan : engagement / quantité de pratique / transformation							

Niveau de performance collective de l'équipe

1 match gagné	2 matchs gagnés	3 matchs gagnés	4 matchs gagnés
De 0 à 5/20	De 5 à 10/20	De 10 à 15/20	De 15 à 20/20

Bibliographie

- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., et Fox, K. (1996). Towards and understanding of childrens's motivation for physical activity: achievement goal orientations, beliefs about success, and sport emotions in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12(1), 49-55.
- Clore, G. L. & Hunstinger, J. R. (2007). How emotion inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 393-399.
- Clore, G. L. & Hunstinger, J. R. (2009). How the object of effect guides its impact. *Emotion Review*, 1, 39-54.
- Darnon, C. Jury, M. Aelenei, C. (2018). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college ? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education* (pp.713-726). Springer Verlag.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R. & Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of affective science*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Fierro-Suero, S. Almagro, B. J. & Saenz-Lopez, P. (2020). Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4560. DOI :10.3390/ijerph17124560.
- FREDRICKSON (« The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions », *American Psychologist*, 2001)
- Gagnière, P., Lavie, F. (2005). *Les émotions*. Edition EP&S. Collection Pour l'action.
- Gréhaigne, J. F. Godbout, P. (1998). Formative Assessment in Team Sports in a Tactical Approach Context. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, p. 46-51. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605048>
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- Le Moigne, B. (2017). Des situations complexes responsabilisantes et engageantes. *Revue EP&S*, 375, avril-mai-juin, p.64-67.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, p. 1-55.
- MAEHR M. L. & MIDGLEY C. (1991). Enhancing student motivation : A schoolwide approach . *Educational Psychologist*, 26, p. 399-427.
- MARTIN-KRUMM & al. (2016). Les émotions, frein ou levier pour les apprentissages en EPS. In CAMPO & LOUVET, *Les émotions en sport et en EPS* (p. 129-164). De Boeck supérieur.
- NICHOLLS, *The competitive ethos and democratic education*, 1989.
- NUGIER, (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions ». *Revue Electronique de Psychologie Sociale*, 4, p. 8-14. ISSN : 1961-9030.

- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 236-259. DOI: 10.1123/jtpe.26.3.236
- Pekrun, R. & Linnenbink-Garcia, L. (2012). Academic émotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York : Springer.
- Pekrun, R. (2016). « Academic emotions », in WENTZEL & MIELE, *Handbook of motivation at school*.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement émotions : An integrative approach to émotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego : Academic Press
- Poggi, M.-P. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Movement & Sport Science*, 61, 101-129.
- Ria & Recope. (2005). « Les émotions comme ressort de l'action », in RIA. *Les émotions*.
- Sarrazin, Ph., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Simonton, K. L., Garn, A. C., & Washburn, N. (2021). Caring climate, emotions, and engagement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0086>.
- TESSIER, D. & MASCRET, N. (2016). Buts d'accomplissement et émotions d'accomplissement en Éducation physique et sportive. In CAMPO & LOUVET, *Les émotions en sport et en EPS* (p.109-127). De Boeck supérieur.

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

Titre du mémoire : Les influences du climat motivationnel sur les émotions d'accomplissement vécues par les élèves telles que la joie, l'ennui, l'anxiété, la fierté et la honte dans le contexte particulier de l'EPS en REP

Auteur : Herse Théo

Résumé : Plus qu'une "coloration de la pensée", les émotions constituent un processus adaptatif indispensable pour agir au quotidien. Pour Gagnière et Lavie en 2005, « Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité. ». Alors que des émotions (e.g., peur, anxiété, colère, excitation) peuvent être considérées comme des freins aux apprentissages en inhibant la motricité des élèves ou en favorisant des comportements déviants (Ria & Recope, 2005), de plus en plus de conceptions proposent de s'appuyer sur les émotions ressenties en EPS pour faire vivre des expériences marquantes, favoriser l'engagement et donner du sens aux apprentissages (Martin-Krumm & al., 2016). Ce travail nous permettra de mieux appréhender le lien entre l'environnement et les ressentis émotionnels des élèves.

Dès lors, plusieurs interrogations émergent : quelles émotions sont le plus ressenties par les élèves en EPS ? Quelle relation peuvent entretenir motivation et émotion ? Quels climats motivationnels et/ou environnements d'apprentissage favorisent l'émergence de ces émotions ? Le contexte (extrascolaire) et les particularités individuelles (vécu expérientiel, personnalité) des élèves ont-ils un impact sur la perception de ce climat et l'apparition d'émotions particulières ?

Mots clés : *Climat motivationnel – Émotions d'accomplissement -Buts d'accomplissement - Education Physique et Sportive – Réseau d'Education Prioritaire*

Summary : More than a "coloration of thought", emotions are an essential adaptive process to act on a daily basis. For Gagnière and Lavie in 2005, "PE class can enchant a student's dull day, as it can become a weekly nightmare. Few disciplines require emotional involvement of such intensity. ». While emotions (e.g., fear, anxiety, anger, excitement) can be considered as obstacles to learning by inhibiting students' motor skills or by promoting deviant behaviors (Ria & Recope, 2005), more and more conceptions propose to rely on the emotions felt in PE to bring to life significant experiences, promote commitment and give meaning to learning (Martin-Krumm & al., 2016). This work will allow us to better understand the link between the environment and the emotional feelings of the students.

Therefore, several questions emerge: what emotions are most felt by PE students? What relationship can motivate and emotion maintain? What motivational climates and/or learning environments promote the emergence of these emotions? Do the context (extracurricular) and individual particularities (experiential experience, personality) of the students have an impact on the perception of this climate and the appearance of particular emotions?

Keywords : *Motivational Climate – Emotions of Accomplishment – Goals of Accomplishment – Physical Education and Sports – Priority Education Network*