Université de Franche-Comté

ESPE

Mémoire

Master MEEF Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Parcours Education Physique et Sportive

sur le thème de

Effet d'un contexte soutenant l'autonomie sur la motivation, les besoins psychologiques et l'estime de soi des élèves en EPS

Etude menée sur un cycle d'acrosport

Note de synthèse présentée par **Nicolas FARGE**

Directeur de recherche : **Damien TESSIER**

Année universitaire 2016-2017

Table des matières

1. Cheminement personnel et choix du thème 2

2. Cadre théorique 4

2-1. La motivation 4

2-2. Le soutien de l'autonomie en EPS 7

2-3. Estime de soi 9

3. Objectif et méthode 11

3-1. Objectif 11

3-2. Méthode 11

3-2-1. Participants 11

3-2-2. Procédure 11

3-2-3. Exemple de leçon type 13

3-2-4. Outils 15

4. Résultats 17

4-1. Analyse descriptive 17

4-2. Analyse de variance 18

4-2-1. Motivation 18

4-2-2. Besoins psychologiques 21

4-2-3. Estime de soi *23*

5. Discussions 25

6. Bibliographie 28

7. Annexes 30

1. Cheminement personnel et choix du thème

J'ai choisi ce thème sur la motivation des élèves en EPS car j'ai été confronté à ce phénomène lors de mon stage en Licence 3. Une élève de ma classe de première, non sportive, n'était pas du tout investie. Elle ne faisait presque rien durant les leçons d'EPS et je n'ai jamais réussi à susciter un réel engagement de sa part. Face à cette difficulté, je me suis alors demandé comment, dans le futur, je pourrai agir sur la motivation de ce type d'élèves afin qu'ils s'engagent en EPS.

Selon une enquête dirigée par Benhaim-Grosse (2007), seulement 13% des enseignants interrogés prennent en compte la motivation des élèves dans leur programmation d'activités physiques, sportives et artistiques. Ainsi, face à ce chiffre relativement faible, se pose naturellement la question du rôle de l'enseignant, et de ses choix, dans l'investissement de ses élèves. Quel impact l'enseignant d'EPS peut-il avoir sur la motivation de ses élèves et sur leur engagement ?

L'enseignant d'EPS propose à ses élèves durant la leçon différentes situations d'apprentissages qu'ils devront vivre. Ainsi, par le biais de ces situations l'enseignant aurait un rôle dans l'engagement de ses élèves. Cependant, confronté à l'hétérogénéité de ces derniers au sein de la classe, que ce soit au niveau morphologique, socio-culturelle, du sexe, du niveau de pratique, la tâche de l'enseignant ne s'avère pas évidente. Selon cette même enquête dirigée par Benhaim-Grosse, 64% des élèves ont répondu que l'EPS permet de se défouler et 54% à se sentir bien dans son corps (plusieurs réponses étaient possibles). Les élèves ont des représentations qui leurs sont propres, ainsi que des motifs d'agir différents c'est pourquoi le rôle de l'enseignant dans l'investissement des élèves s'avère déterminant. Est-ce que l'enseignant d'EPS a réellement les moyens de dynamiser la motivation de ses élèves ?

Un autre point intéressant qui ressort de ces enquêtes concerne l'ennui des élèves en EPS. Selon Benhaim-Grosse (2007), 4% des élèves rapportent *« perdre du temps à faire des efforts inutiles »* en EPS. Ce petit pourcentage, mais bien réel, nous interpelle sur la question de de la sédentarité des élèves. En effet, avec l'essor des nouvelles technologies, des jeux-vidéos, de la télévision mais aussi des réseaux sociaux, bon nombre de jeunes ne pratiquent plus d'activités physiques et sportives en dehors de l'école. D'après la dernière enquête HBSC (Health Behavior in School-Aged Children ; OMS, 2011) réalisée dans plus de 105

pays, 80% des jeunes de 13 à 15 ans n'atteignent pas le seuil de 60 min d'activité physique quotidienne d'intensité modérée à intense, recommandé pour la santé. Dans une enquête nationale menée en classe de troisième (Deschamps et coll., 2010), 37,3% des adolescents interrogés déclarent ne pratiquer aucun sport en dehors du cadre scolaire, soit plus d'un tiers des élèves. En parallèle, les jeunes de 3 à 17 ans, passent en moyennent 3 heures par jours devant un écran. Ce chiffre est doublé les jours où il y a peu ou pas d'école. De plus, ces temps ont tendance à augmenter avec l'âge (Enquête Nationale Nutrition Santé « ENNS », 2007). En plus des répercussions sur leur santé (obésité, diabète, etc…) ceci a pour effet de ne pas les habituer à fournir des efforts physiques. Ce désintérêt pour la pratique physique et sportive de leur part devient problématique dans leur engagement en EPS et constitue un enjeu fort pour cette discipline d'enseignement. De ce fait, un des buts de l'EPS est de donner le goût aux élèves d'adopter un mode de vie physiquement actif. Cette discipline a donc pour objectif la santé visant à faire acquérir aux élèves un « habitus santé » (Dhellemes & Mérand, 1988) de manière à limiter au maximum l'apparition de maladies chroniques (e.g., obésité, diabète de type 2) largement prévenues par un exercice physique régulier. Ainsi, afin de susciter un mode de vie actif chez les élèves, l'enseignement de l'EPS joue un rôle majeur. Dès lors, la question de la motivation des élèves en EPS devient cruciale. Pour tenter de trouver des réponses, j'ai fait une recherche dans la littérature professionnelle et scientifique par mots-clés : motivation, engagement, autonomie.

2. Cadre théorique

Nous allons tout d'abord présenter le concept de motivation à travers la théorie de la motivation. Puis, dans un second temps, nous développerons le concept de soutien de l'autonomie et ses répercussions sur les élèves en EPS. Enfin, nous développerons le concept d'estime de soi.

2-1. La motivation

« La motivation est un ensemble des motifs qui expliquent un acte ; justification » (Larousse). D'après Caudron (2004), « motiver » signifie donner envie d'agir, et dans le cadre de l'école, intéresser l'élève. Selon une acception plus scientifique, la motivation représente « le construit hypothétique utilisé afin de décrire l'ensemble des forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Thill et Vallerand, 1993).

L'une des théories contemporaines les plus heuristiques pour étudier la motivation des élèves en contexte scolaire est la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2002). Contrairement à la plupart des autres approches de la motivation, la TAD s'intéresse à la qualité de la motivation en plus de la quantité. Selon la TAD, il existe différentes formes de motivation que l'on peut représenter sur un continuum. La forme de motivation la plus autonome est la motivation intrinsèque qui renvoie à la pratique volontaire et spontanée d'une activité pour ce qu'elle apporte en elle-même, en particulier le plaisir qui lui est lié. La motivation extrinsèque fait référence à l'engagement dans une activité non pour ce qu'elle apporte directement mais pour ses conséquences, en particulier la recherche d'une récompense ou l'évitement d'une punition. Il existe différentes formes de motivation extrinsèque : la régulation externe renvoie au fait d'être motivé pour une récompense quelconque ou pour éviter une punition ; la régulation introjectée concerne le fait d'être motivé pour faire face à des pressions internes comme éviter de culpabiliser ou satisfaire des attentes sociales ; la régulation identifiée renvoie à être motivé parce que l'action est reliée à des buts importants, ayant du sens ; et la régulation intégrée renvoie au fait d'être motivé parce que le comportement adopté est en parfaite harmonie avec les valeurs et l'identité de l'individu. Ces quatre régulations ont été décrites de la plus externe (la régulation externe) à la plus interne (la régulation intégrée). Enfin, la dernière forme de motivation est l'amotivation. Cette absence de motivation est ressentie quand l'individu ne fait aucun lien

entre ses actions et les résultats qui en découlent, quand il se sent incompétent ou quand il n'accorde aucune valeur à l'activité.

Ce continuum d'autodétermination permet de visualiser les différentes étapes à franchir, de l'absence totale de motivation pour une activité (amotivation) aux formes d'engagement les plus spontanées permettant un meilleur investissement de la part de la personne concernée. En effet, ces différentes formes de motivation ont des conséquences singulières en termes d'effort, de persévérance, d'engagement et de performance. Des travaux ont montré la supériorité de la motivation intrinsèque sur la motivation extrinsèque. En effet, les personnes motivées intrinsèquement fourniraient plus d'effort et de persévérance face aux obstacles et obtiendraient de meilleures performances.

Selon la TAD, la qualité de la motivation dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale. Le besoin d'autonomie renvoie au désir d'être à l'origine ou à la source de ses propres comportements, plutôt que d'être contrôlé par des forces extérieures ; le besoin de compétence renvoie au désir d'être efficace et de surmonter des défis et le besoin de proximité sociale renvoie au désir d'être connecté à d'autres personnes, d'appartenir à une communauté ou à un groupe social.

D'après la TAD (Deci & Ryan, 2002), les différences de motivation sont le fruit de l'interaction entre la nature active de l'individu et les différents environnements sociaux qui la soutiennent ou l'entravent. Ainsi, l'environnement social joue un rôle essentiel sur la motivation adoptée par les élèves en EPS. L'une des influences sociales les plus étudiée dans le cadre de la TAD est l'effet de la récompense. Selon la théorie de l'évaluation cognitive – une sous-théorie de la TAD –, la signification que la personne donne à la récompense détermine son influence sur la motivation intrinsèque de cette dernière. Soit la récompense renseigne l'individu sur sa compétence, on parle alors de « fonction informationnelle », soit la récompense peut donner le sentiment d'être contrôlé ou contraint, on parle alors de « fonction contrôlante ». Le climat motivationnel mis en place par l'enseignant en EPS explique en grande partie la fonction que les élèves attribuent à la récompense de leurs actions. Le climat motivationnel correspond à l'ensemble des éléments du contexte social instauré par une personne en situation d'autorité susceptible d'affecter la satisfaction des besoins et la motivation d'un individu ou d'un groupe d'individus dont il a la charge. Certaines caractéristiques du contexte scolaire peuvent être considérées comme contrôlantes et

détériorer la motivation intrinsèque des élèves pour cette discipline. De ce fait, l'enseignant doit créer un climat motivationnel favorable pour ses élèves. Pour ce faire il doit faire en sorte que son comportement soutienne les trois besoins psychologiques des élèves et évite de les menacer. En effet, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves se sentent à l'origine de leurs actions pour satisfaire le besoin d'autonomie ; qu'ils se sentent efficaces dans leurs interactions avec l'environnement mais aussi qu'ils maîtrisent des défis qui sont adaptés, concernant le besoin de compétence et qu'ils soient en relation avec d'autres personnes pour subvenir au besoin de proximité sociale. Grâce à cela les élèves attribueront plus facilement une fonction informationnelle à la récompense de leurs actions, cela permettra donc de favoriser leur motivation.

Ainsi, un enseignement contraignant pour les élèves avec des menaces de punitions pour que les élèves s'engagent dans l'action ou un style d'enseignement trop autoritariste sont des éléments qui affecteront négativement le sentiment d'autonomie des élèves. La réalisation de tâches trop difficiles pour les élèves et une absence d'encouragement ou de feedbacks positifs détériorent, quant à eux, leurs sentiments de compétence. Le fait d'exprimer un rejet pour certains élèves et de ne pas s'occuper d'eux affectera alors leurs sentiments de proximité sociale. Tous ces éléments auront pour conséquences de détériorer la motivation autodéterminée des élèves et, peut-être, de les entraîner jusqu'à une amotivation en EPS. Le climat motivationnel mis en place par l'enseignant est alors primordial dans l'investissement et l'engagement des élèves. Il dispose d'un pouvoir, limité mais réel, sur le degré de motivation des élèves et sur l'orientation de cette motivation dans la direction d'apprentissage souhaité. La mise en œuvre d'une pédagogie de la motivation peut être influencée par la rythmique de l'intervention. Ainsi, les temps forts de pratique participent notamment à l'instauration d'une structure favorable aux apprentissages et les temps faibles de pratique sont propices à favoriser la proximité sociale et à soutenir l'autonomie des élèves. Cette pédagogie de la motivation consiste à instaurer ce climat motivationnel qui suscite l'engagement délibéré des élèves soit en renforçant la motivation intrinsèque pour l'apprentissage, soit en favorisant l'intériorisation des motivations extrinsèques. Néanmoins, pour être efficaces, toute stratégie d'intervention doit être adaptée aux caractéristiques des élèves, c'est-à-dire au type de classe à qui l'on enseigne.

Adapter son enseignement au type de classe :

P. Roy (1998) a proposé une typologie des classes en EPS. Les classes de « type 1 » sont constituées d'élèves disposés à apprendre. Avec ces élèves, la pédagogie de la motivation vise essentiellement à valoriser l'intérêt intrinsèque des activités proposées. Les classes de « type 2 » regroupent des élèves ayant peu confiance en eux, qui sont centrés sur le plaisir immédiat et qui ne s'engage dans l'apprentissage que s'ils perçoivent l'intérêt ou l'utilité des situations proposées. Avec ces élèves, la pédagogie de la motivation vise plutôt à expliquer et à matérialiser la nécessité de changer de comportement afin de favoriser l'intériorisation des objets d'apprentissage régulés extrinsèquement. Enfin, les classes de « type 3 » sont constituées d'élèves ayant un rapport négatif à l'école mais plutôt positif vis-à-vis de l'activité physique. Le cadre scolaire est perçu comme une contrainte, l'agressivité est permanente et la capacité d'attention est faible. Avec ces élèves, l'intériorisation des contenus d'apprentissage et des règles sociales passe par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, et notamment du besoin de proximité sociale. Ainsi, c'est à l'enseignant d'EPS d'adapter son climat d'enseignement en fonction du type de classe qu'il a en face de lui, de manière à agir positivement sur la motivation et l'engagement de ceux-ci.

2-2. Le soutien de l'autonomie en EPS

Tout d'abord, *« L'autonomie ce n'est pas être seul c'est s'éprouver responsable en communion avec les autres »* (Hoffmanns-Gosset, 1987). Ainsi, mettre en place un climat soutenant l'autonomie ne consiste pas à laisser les élèves seul à faire ce qu'ils veulent, mais bien à guider les élèves vers un objectif précis, en leur laissant faire des choix que l'enseignant aura au préalable envisagé.

L'étude de Cheon, Reeve et Moon (2012) a examiné l'effet d'un climat de classe soutenant l'autonomie sur la motivation, la satisfaction des besoins psychologiques des élèves et leurs comportements en classe. Cette étude a été menée dans des collèges et lycées de Séoul en Corée du Sud. Les enseignants qui ont participés à l'étude ont été initiés à la théorie de l'autodétermination. Plus précisément, un groupe expérimental formé au soutien de l'autonomie a été comparé à un groupe contrôle constitué d'enseignants non formés. Les résultats de cette étude ont montré que chez les élèves du groupe expérimental, la motivation autonome a augmenté (T1 = 5.26 et T3 = 5.74, soit 0.48 d'augmentation) et l'amotivation des élèves est restée la même (T1 = 2.21 et T3 = 2.26) alors que dans le groupe de contrôle la

motivation autonome a diminué toute l'année (T1 = 4.83 et T3 = 3.62, soit 1.21 de diminution) et l'amotivation a augmenté durant toute l'année (T1 = 2.40 et T3 = 2.88, soit 0.48 d'augmentation). De plus, l'engagement en classe a été meilleur toute l'année pour les élèves du groupe expérimental (T1 = 4.13 ; T2 = 4.51 et T3 = 4.70) alors qu'elle s'est stabilisée à partir de la moitié de l'étude pour le groupe de contrôlé (T1 = 4.12 ; T2 = 4.23 et T3 = 4.27). Par ailleurs, le développement des capacités (T1 = 4.46 et T3 = 4.99 pour le groupe expérimental, T1 = 4.35 et T3 = 4.44 pour le groupe de contrôle) et l'accomplissement en EPS (T1 = 81.25 et T3 = 86.24 pour le groupe expérimental, T1 = 80.65 et T3 = 81.90 pour le groupe de contrôle) n'ont été que meilleurs pour les élèves du groupe expérimental alors qu'il n'y a pas eu d'évolution dans le groupe de contrôle. Enfin, les intentions futures de faire une activité physique ou sportive pour le groupe expérimental a augmenté durant la seconde moitié de l'étude (T1 = 4.76 ; T2 = 4.87 et T3 = 5.20) alors qu'il n'y a pas non plus eu d'évolution pour le groupe de contrôle (T1 = 4.59 ; T2 = 4.60 et T3 = 4.57). De plus, concernant la satisfaction des besoins psychologiques, les résultats de l'étude montrent une augmentation de la satisfaction des besoins d'autonomie pour le groupe expérimental (T1 = 4.33 et T3 = 4.95) alors que le résultats n'évoluent presque pas pour le groupe de contrôle (T1 = 4.28 et T3 = 4.37). Le sentiment de compétence a été meilleur tout au long de l'année pour le groupe expérimental (T1 = 3.69 ; T2 = 4.16 et T3 = 4.46) et n'a que peu augmenté pour le groupe de contrôle (T1 = 3.67 ; T2 = 3.84 et T3 = 3.98). Enfin, la proximité sociale a très légèrement augmenté pour le groupe expérimental (T1 = 5.11 et T3 = 5.24) mais elle a diminué dans le groupe de contrôle (T1 = 5.02 et T3 = 4.82). Néanmoins, bien qu'elle soit significative, l'amélioration des résultats dans les neuf variables étudiés est modeste.

Dans la même veine, Perlman (2013) a réalisé une étude pour examiner l'effet du climat d'enseignement, à savoir soutenant fortement l'autonomie ou hautement contrôlant, sur la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation et les affects des élèves. Comme dans l'étude précédente, les enseignants participants à l'étude ont reçu une formation pour les aider à préparer un cycle d'EPS (i.e., dans l'activité basketball) implémentant l'une des deux stratégies d'enseignement (i.e., soutenant fortement l'autonomie ou hautement contrôlant). Conformément aux résultats de l'étude de Cheon et al. (2012), les résultats de cette étude ont montré que les élèves issus de la condition soutenant fortement l'autonomie ont un rapporté de meilleures compétences, une motivation autodéterminée plus élevée et un plaisir accru en EPS.

Ainsi, ces deux études confirment le fait que les élèves tirent un bénéfice conséquent lorsque le climat d'enseignement soutient leur besoin d'autonomie. En effet, il s'avère qu'un contexte soutenant grandement l'autonomie des élèves en EPS, en favorisant la satisfaction de leurs besoins psychologiques, permettrait d'augmenter leur motivation autonome, le plaisir qu'ils prennent en EPS et favoriserait un meilleur engagement et de meilleurs résultats.

2-3. Estime de soi

« L'estime de soi serait le produit d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi (le concept de soi réel) et un soi idéal, c'est-à-dire les représentations de ce que la personne souhaiterait être (concept de soi idéal) » (Famose & Bertsch, 2009). Ainsi, l'estime de soi correspondrait à l'image qu'une personne a d'elle-même par rapport un idéal d'elle. Néanmoins, d'après Harter , la notion d'estime de soi serait plus complexe à évaluer. En effet, selon cette dernière l'estime de soi est multidimensionnel. Contrairement au modèle unidimensionnel jugeant l'estime de soi comme l'appréciation générale qu'un individu a de lui-même, ce modèle cible des secteurs différenciés du concept de soi comme le soi physique, relationnel ou social par exemple, tout en retenant malgré tout la notion d'estime de soi globale (ou valeur de soi). Sur la base de ce modèle multidimensionnelle, Harter (1988) crée le Self-perception profile for adolescents (SPPA) mesurant l'estime de soi des adolescents. Cette échelle s'inspire du SPPC (i.e., Self-perception profile for children ; Harter, 1985), en reprenant cinq domaines de la vie - compétence scolaire, compétence sportive, appréciation par les pairs, apparence physique, conduite – auquel a été rajouté un sixième domaine, l'évaluation globale de soi. En outre, par rapport au SPPC, le SPPA comprend trois sous échelles relatives à des domaines de la vie plus prégnants à l'adolescence : amitié proche, attrait pour les amours, compétence dans les travail. En définitive, le SPPA, est *« un instrument donnant des mesures séparées de la compétence ou adéquation perçue dans différents domaines, ainsi qu'une évaluation indépendante de la valeur globale de soi (qui) apporte assurément au praticien un tableau plus riche et plus informatif que les instruments aboutissant à un seul score »* (Bariaud, 2006).

Les différentes études réalisées par Harter (1988) en utilisant le SPPA ont montré que les adolescents avec un niveau élevé d'estime globale de soi ont tendance à ne pas accorder d'importance, quand cela est possible, à des domaines dans lesquels ils s'estiment incompétents ou inadéquats. Alors que les adolescents à faible niveau global d'estime de soi considèrent importante la réussite dans des secteurs où ils jugent leur compétence comme faible. Par ailleurs, Harter (1988) a montré que pour beaucoup de jeunes, l'adolescence est

synonyme de fléchissement de leur estime de soi, et par conséquent de leur bien-être, en raison des transformations physiques qu'ils subissent et de l'apparition chez eux de préoccupations fortes. Par le biais de l'EPS, il serait donc intéressant de trouver comment nous pouvons rehausser l'estime de soi des élèves qui est malmenée pendant l'adolescence, pour avoir un impact bénéfique sur leur bien-être.

Suite à mes recherches, j'ai pu constater que mis à part l'étude de Perlman, rares sont les recherches testant véritablement sur le terrain l'influence de l'autonomie sur les élèves en EPS. Il serait alors intéressant de tester cela dans un autre contexte, à savoir en France et dans une autre activité sportive.

3. Objectif et méthode

3-1. Objectif

L'objectif de ce travail est de tester les effets d'un climat d'enseignement soutenant l'autonomie des élèves sur leur motivation, sur la satisfaction de leurs besoins psychologiques, et sur leur estime de soi. Il s'agira pour cela de comparer sur trois temps de mesure (i.e., avant, pendant et après le cycle) les scores de motivation, de satisfaction des besoins, et d'estime de soi des élèves ayant bénéficié d'un tel climat à ceux n'en ayant pas bénéficié.

Sur la base des études de Cheon et al. (2012) et de Perlman (2013), nous émettons l'hypothèse que par rapport aux élèves qui n'ont pas bénéficié d'un climat soutenant l'autonomie, ceux qui auront été exposé à un tel climat rapporteront une amélioration de la satisfaction de leurs besoins, une augmentation de leurs motivations autonomes, une diminution de leurs motivations contraintes et une augmentation de l'estime de soi.

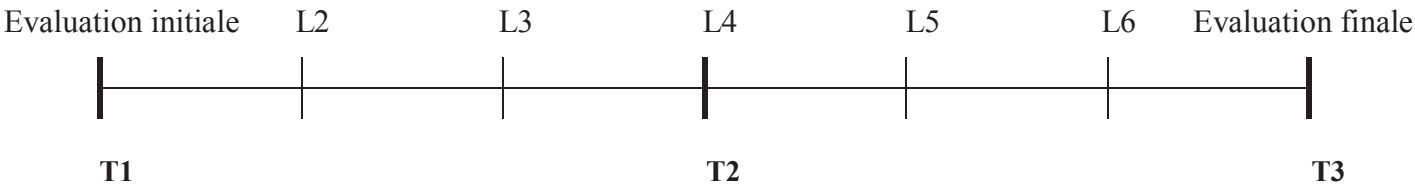
3-2. Méthode

3-2-1. Participants

Deux classes de collège ont participé à cette étude, une classe de 4ème (12 filles et 11 garçons ; moyenne d'âge = 13,3 ans) et une classe de 3ème (7 filles et 16 garçons ; moyenne d'âge = 14,1 ans). Soit 19 filles et 27 garçons, 46 élèves en tout, pour une moyenne d'âge de 13,7 ans. Néanmoins, 14 élèves ont été absents a au moins l'un des 3 temps de mesure. Ils ont été retirés de l'échantillon, donc l'échantillon comporte 32 élèves uniquement. La classe de quatrième est la classe expérimentale, et la classe de troisième est la clase contrôle. Ces deux classes ont été choisies car elles possèdent des caractéristiques semblables, avec des profils d'élèves, des motivations et des représentations assez similaires dans les deux classes mais aussi parce qu'elles ont réalisé la même activité (i.e., acrosport) en même temps.

3-2-2. Procédure

Cette étude s'est déroulée lors d'un cycle d'acrosport**.** La classe expérimentale a réalisé un cycle de sept leçons de 1h30 de pratique effective et la classe de contrôle a effectué un cycle de six leçons de même durée. Cette dernière a donc une leçon en moins à cause du stage de troisième qu'ils ont effectués au même moment que cette étude. Le même questionnaire a été rempli par les élèves des deux classes aux trois mêmes temps de mesure.



Le premier temps le mesure (T1) s'est déroulé à la fin de la première leçon d'acrosport (i.e., évaluation initiale) afin de disposer d'une mesure initiale avant que les élèves ne soient exposées à des climat d'enseignement différents. Le deuxième temps de mesure (T2) a été réalisé à la moitié du cycle, à la fin de la quatrième leçon pour la classe expérimentale et de la troisième pour la classe de contrôle. Enfin, le troisième temps de mesure (T3) a été effectué à la toute fin du cycle d'acrosport, après la dernière leçon.

Les deux climats d'enseignement (soutenant au maximum l'autonomie et soutenant peu l'autonomie) ont été élaborés avec l'aide de mon directeur de recherche. Avec la classe expérimentale, pour soutenir l'autonomie j'ai essayé de proposer aux élèves un maximum de choix pour qu'ils aient la possibilité de prendre des responsabilités pendant la leçon d'EPS. En effet, au sein d'un maximum d'exercices les élèves devaient faire des choix en fonction de leurs motivations. Ils devaient par exemple choisir quelles figures réaliser et les réaliser en respectant les règles de sécurité lors d'un exercice permettant d'apprendre aux élèves les règles de sécurité en acrosport. Par ailleurs, mis à part le choix concernant le contenu de la leçon, les élèves pouvaient choisir les musiques que je passais pendant la leçon et aussi leurs pour former les groupes, de manière à favoriser leur motivation et permettre un meilleur engagement de leur part. De plus, concernant la prestation qu'ils devaient créer pour l'évaluation, une banque de données de figure était à leur disposition sur un ordinateur pour qu'ils choisissent en groupe lesquelles intégrer de leur enchaînement, dans l'ordre qu'ils souhaitaient. Ainsi, toutes ces mises en œuvre avaient pour but de favoriser au maximum l'autonomie perçue des élèves. Quant à mon action, j'essayais de faire construire les réponses aux élèves et ne pas répondre directement à leur question de manière à ce que la réponse vienne d'eux pour qu'ils se sentent aussi plus compétents et plus acteurs de leur pratique. Tout le long du cycle j'ai donc essayé d'être un guide pour que les élèves construisent eux-mêmes leurs apprentissages. Enfin, j'ai mis en place des échauffements ludiques pour ce groupe expérimental de manière à favoriser un meilleur engagement de tous les élèves.

Concernant le groupe de contrôle, ils avaient beaucoup moins de choix à faire pendant les leçons. En effet, reprenons l'exemple de l'apprentissage de la sécurité, les figures que les élèves devaient réaliser étaient déjà prédéfinies, ils n'ont donc pas eu le choix des figures à réaliser. L'objectif était de mettre en œuvre un enseignement ne favorisant pas forcément l'autonomie des élèves. A l'inverse du groupe expérimental, ils n'avaient pas le choix de la musique, et le choix des groupes était contraint ; ils devaient être mixtes. De plus, je ne leur ai pas proposé de situations ludiques et j'ai suivi un enseignement plus « traditionnel », plus directif et laissant moins de liberté aux élèves. Par ailleurs, lors des moments de création de l'enchainement qui allaient être évalués à la fin du cycle, les élèves avaient moins de choix que leurs camarades du groupe expérimental : l'ordre des figures était imposé, ils ne pouvaient pas choisir par quel type de figure commencer l'enchainement, etc… Ainsi, par ces dispositions, j'ai essayé de faire en sorte que les élèves du groupe expérimental soient bien plus autonomes et le ressentent par rapport au groupe de contrôle. Néanmoins, les compétences visées et les contenus d'enseignement ont été les mêmes dans ces deux classes. C'est la manière de les transmettre qui a changé.

3-2-3. Exemple de leçon type

Objectifs :

- Apprentissage des figures dynamiques
- Poursuivre la création de son enchaînement avec son groupe

	Groupe expérimental	Groupe de contrôle
Echauffement	- **Echauffement général :** Sur fond musical : suivre les mouvements du professeur dans le rythme de la musique (échauffement musculaire + articulaire) - **Echauffement spécifique :** Ludique : jeu du déménageur **Objectif :** revoir les règles de sécurité Mêmes règles que pour le jeu du déménageur avec adaptations pour l'acrosport. Les « meubles » sont en positions de voltigeur (debout bras écarté, position « gainage » ventral avec appuis sur les mains, position « gainage » dorsale avec appuis sur les pieds et les mains, etc…).	- **Echauffement général :** Les élèves sont en colonne le long des tapis et doivent réaliser des mouvements demandés en faisant des longueurs de tapis. - **Echauffement spécifique :** **Objectif :** revoir les règles de sécurité Groupes de 3 élèves affinitaires. Les élèves doivent réaliser des figures imposées en respectant les règles de sécurité. 10 min de travail personnel, puis passage devant les autres groupes et

	Ajout de variables à chaque manche différente pour toucher toutes les règles de sécurité. Rappel des règles avant la manche. Ex : les meubles font une figure facile, et les déménageurs devront les défaire. Permet de revoir les positions et les règles de sécurité à respecter.	débriefing : quelles règles ont-été respectée ? Quelles règles n'ont pas été respectées ?
Situation 1	**Objectif :** trouver une figure dynamique collective à réaliser en sécurité Groupes affinitaires de 4. 10 min de travail personnel. Les élèves ont à disposition l'ordinateur avec le référentiel de figures dynamiques et doivent être capables d'en réaliser correctement deux. Puis, séparation de la classe en deux et passage devant un demi-groupe pour réduire la charge émotionnelle. Les groupes ne présentent qu'une figure. Bilan par les élèves : points positifs / négatifs de chaque groupe dans les prestations que les élèves ont pu observer	**Objectif :** réaliser en sécurité une figure dynamique collective Groupes mixtes de 4. 10 min de travail personnel. Les élèves n'ont à disposition que quatre figures dynamiques et doivent en réaliser deux parmi les quatre. Puis, passage devant la classe entière où les groupes doivent présenter leurs deux figures. Bilan par l'enseignant : retour sur les prestations de ma part
Situation 2	**Objectif :** ajouter à son enchaînement une figure dynamique + une figure contenant tous les membres du groupe Par groupe de création. L'ordinateur avec le référentiel est à leur disposition. La musique peut être choisie par les élèves. Une fois les deux figures trouvées et bien réalisées, ils doivent choisir à quel moment les intégrer dans leur enchaînement.	**Objectif :** ajouter à son enchaînement une figure dynamique + une figure contenant tous les membres du groupe Par groupe de création, mixte. L'ordinateur avec le référentiel est à leur disposition. La musique en fond sonore est imposée. Une fois les deux figures trouvées, ils doivent répéter leur enchaînement car l'ordre des figures est imposé.
Bilan **Retour au calme**	- **Etirements :** En cercle, chaque groupe doit proposer un étirement. - **Bilan :** Je questionne les élèves sur leurs attentes : ce qui leur manque dans leurs prestations de manière à m'adapter au mieux lors de la prochaine leçon. Je les questionne aussi sur	- **Etirements :** En cercle, je montre aux élèves les étirements à réaliser. - **Bilan :** Je rappelle aux élèves les règles de sécurité générales et concernant les figures dynamiques. Je leur indique le thème de la leçon

	leurs difficultés rencontrées pendant la création. Retour sur les règles de sécurité générales et concernant les figures dynamiques.	suivante, à savoir, le travail de figures symétriques.
Mon attitude pendant la leçon	J'encourage au maximum les élèves, mes retours sont les plus positifs possibles. Mon ton est posé, j'essaye de faire preuve de proximité et d'humour pour favoriser au maximum le climat de travail. J'essaye d'être un guide pour les élèves de manière à ce qu'ils répondent eux-mêmes à leur propre questions	Mon attitude est neutre, je ne mets pas spécialement d'implication affective. Je ne cherche pas non plus à favoriser le climat de travail. Mes retours sont plus directifs et plus directs. Je réponds aux questions des élèves sans pour autant chercher à ce qu'ils construisent eux-mêmes leurs réponses.

3-2-4. Outils

Le questionnaire fourni aux élèves était divisé en trois parties. Une première partie mesurait leur motivation, une deuxième partie la satisfaction de leurs besoins psychologiques, et une dernière partie leur estime de soi.

a) Motivation

L'échelle de motivation situationnelle (EMS ; Guay, Vallerand, Blanchard, 2000) comprend 16 items répartis en 4 dimensions : la motivation intrinsèque (je pratique cette AP parce qu'elle est vraiment plaisante), la régulation identifiée (e.g., je pratique cette AP parce que c'est bon pour moi), la régulation externe (e.g., je pratique cette AP parce je sens que je dois le faire), et l'amotivation (e.g., je ne sais pas pourquoi je pratique cette activité ; je ne vois pas ce que cela me procure). Les réponses sont portées sur une échelle en 7 points allant de 1 (« Ne me correspond pas du tout ») à 7 (« Me correspond très fortement »).

b) Besoins psychologiques fondamentaux

Nous avons utilisé la version française de Basic Need Satisfaction Scale (Deci et Ryan, 2000). Ce questionnaire est composé de 20 items qui mesurent le niveau de satisfaction de 3 besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, compétence et proximité sociale. Les réponses sont portées sur une échelle en 7 points allant de 1 (« Ne me correspond pas du tout») à 7 (« Me correspond très fortement »).

c) Estime de soi

Le Self-perception profile for adolescents (SPPA, Harter 1988) se présente sous la forme de phrases avec deux parties contrastées pour neutraliser la tendance à donner des réponses socialement désirables. Une valeur sera ensuite donnée à sa réponse, elle sera comprise entre 1 et 4. Ce questionnaire comprend 10 items, 6 mesurent l'estime de soi en EPS et 4 mesurent l'estime de soi globale. Par exemple, pour l'estime de soi en EPS, les élèves doivent se positionner par rapport aux affirmations suivantes « Certains élèves sont bons en EPS » ou « Certains élèves ne sont pas sûrs d'être aussi bons en sport que les autres jeunes de leur âge » en cochant l'une des 4 possibilités de réponses : « pas du tout comme moi » (valeur 1), « un peu comme moi » (valeur 2), « plutôt comme moi » (valeur 3) ou « vraiment comme moi » (valeur 4).

4. Résultats

4-1. Analyse descriptive

Tableau de corrélations à T1. M = Moyenne, ET = écart-type.

	M (ET)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Mot. intrin	4,49 (1.69)	1,00								
2. Reg. Inden.	4,72 (1.78)	0,83***	1,00							
3. Reg. Exter.	4,20 (1.47)	-0,28	-0,27	1,00						
4. Amot.	2,81 (1.87)	-0,53**	-0,61***	0,56***	1,00					
5. Bes. Auto.	4,56 (1.23)	0,51**	0,70***	-0,09	-0,56***	1,00				
6. Bes. Comp.	5,10 (1.37)	0,62***	0,64***	-0,15	-0,26	0,57***	1,00			
7. Bes. Prox.	4,74 (1.54)	0,56***	0,66***	-0,07	-0,47**	0,77***	0,40*	1,00		
8. ES. EPS	2,62 (0.60)	0,31	0,15	-0,40*	-0,23	-0,08	0,09	-0,05	1,00	
9. ES. Glob.	3,03 (0.61)	0,00	0,02	0,06	0,23	-0,13	0,20	-0,21	0,54***	1,00

* p <.05, *** p < .01, *** p < .001

	M (ET)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Mot. intrin	4,21 (1.68)	1,00								
2. Reg. Inden.	4,34 (1.74)	0,92***	1,00							
3. Reg. Exter.	4,60 (1.59)	-0,38*	-0,33*	1,00						
4. Amot.	3,10 (1.66)	-0,59***	-0,48*	0,49**	1,00					
5. Bes. Auto.	4,60 (1.20)	0,72***	0,75***	-0,14	-0,50**	1,00				
6. Bes. Comp.	4,94 (1.60)	0,55***	0,49**	-0,22	-0,24	0,38*	1,00			
7. Bes. Prox.	4,13 (1.73)	0,28	0,29	0,11	-0,07	0,47**	0,21	1,00		
8. ES. EPS	2,69 (0.54)	0,13	-0,04	-0,20	-0,22	0,03	0,46**	0,07	1,00	
9. ES. Glob.	3,07 (0.60)	-0,08	-0,16	0,12	0,02	0,03	0,27	0,16	0,61***	1,00

Tableau de corrélations à T2. M = Moyenne, ET = écart-type.
* p <.05, *** p < .01, *** p < .001

	M (ET)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Mot. intrin	4,12 (1.73)	1,00								
2. Reg. Inden.	4,14 (1.69)	0,91***	1,00							
3. Reg. Exter.	4,48 (1.88)	-0,12	0,04	1,00						
4. Amot.	3,06 (1.79)	-0,48**	-0,43**	0,42**	1,00					
5. Bes. Auto.	4,67 (1.03)	0,68***	0,75***	0,06	-0,46**	1,00				
6. Bes. Comp.	4,79 (1.40)	0,67***	0,64***	0,16	-0,27	0,68***	1,00			
7. Bes. Prox.	4,62 (1.39)	0,59***	0,58***	0,10	-0,09	0,63***	0,60***	1,00		
8. ES. EPS	2,77 (0.64)	0,31	0,20	-0,31	-0,41*	0,12	0,27	0,04	1,00	
9. ES. Glob.	3,02 (0.67)	0,10	0,10	0,04	-0,33*	0,23	0,46**	0,01	0,51***	1,00

Tableau de corrélations à T3. M = Moyenne, ET = écart-type.
* p <.05, *** p < .01, *** p < .001

L'analyse des corrélations montre des profils de résultats assez similaires sur les trois temps de mesure. Les régulations autonomes (motivation intrinsèque et régulation identifiées) sont négativement corrélées aux régulations contraintes (régulation externes et amotivation), et sont positivement corrélées aux trois besoins psychologiques (autonomie, compétence et proximité sociale). Quant à l'estime de soi, elle n'est pas significativement corrélée aux motivations autonomes, elle est corrélée négativement aux motivations contraintes, et positivement régulée à la satisfaction du besoin de compétence. Enfin, l'estime de soi en EPS et l'estime de soi globale sont fortement corrélées positivement.

4-2. Analyse de variance

4-2-1. Motivation

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur la motivation intrinsèque montre que qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 0.57$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 1.09$, ns. Néanmoins, la figure 1 montre que la motivation intrinsèque du groupe expérimental tend à s'accroitre au cours du temps, alors que celle du groupe contrôle tend à diminuer au cours du cycle. A T3, l'écart entre les deux groupes est de 0.7, ce qui représente 10% de l'étendue de l'échelle de mesure.

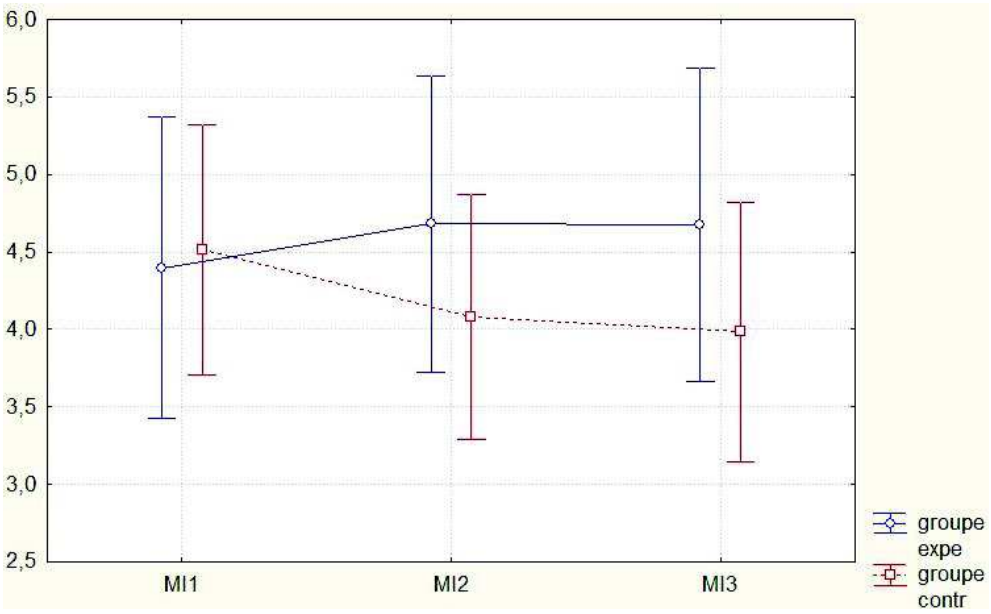


Figure 1 : évolution de la motivation intrinsèque

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur la régulation identifiée montre que qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 0.78$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 0.29$, ns. Néanmoins, la figure

2 montre que la régulation identifiée du groupe expérimental tend à diminuer légèrement au cours du temps alors que celle du groupe contrôle tend à diminuer franchement au cours du cycle. A T3, l'écart entre les deux groupes est de 0.7, ce qui représente 10% de l'étendue de l'échelle de mesure

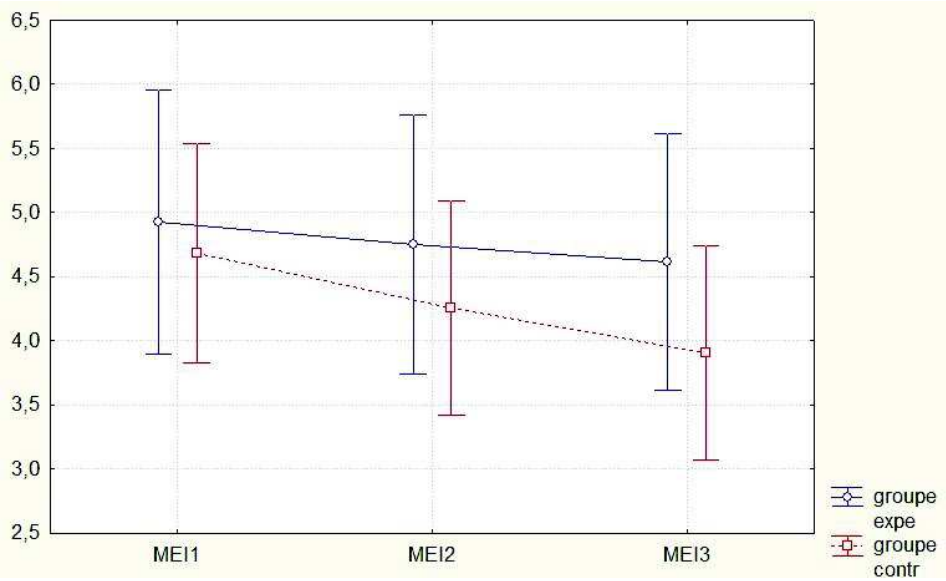


Figure 2 : évolution de la régulation extrinsèque identifiée

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur la régulation externe montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 1.22$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 0.29$, ns. Néanmoins, la figure 3 montre qu'à T1 et T2 l'écart entre les deux groupes était de 0.7 en faveur du groupe expérimental, et qu'à T3, cet écart s'est réduit à 0.2.

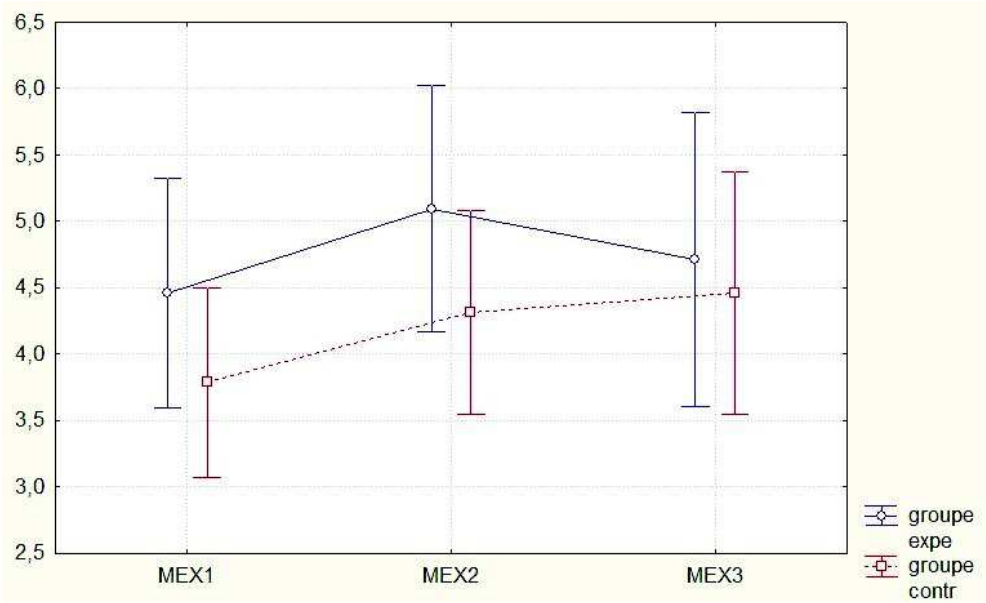


Figure 3 : évolution de la régulation externe

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur l'amotivation montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 0.48$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 1.60$, ns. Néanmoins, la figure 4 montre qu'à T1 et T2 les scores des 2 groupes sont identiques, et qu'à T3 le score d'amotivation du groupe expérimental diminue d'une unité, alors qu'il augmente d'une unité dans le groupe contrôle.

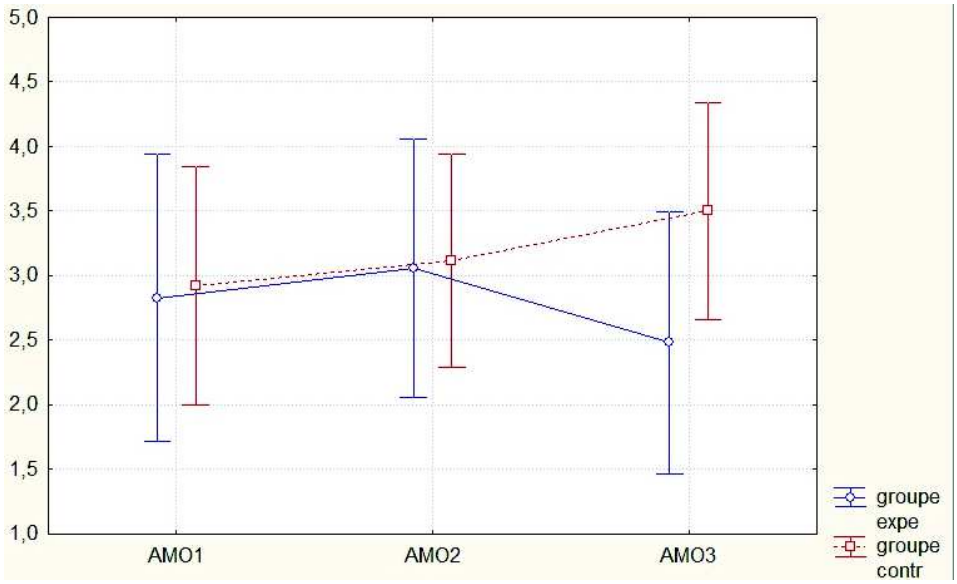


Figure 4 : évolution de l'amotivation

4-2-2. Besoins psychologiques

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur le besoin d'autonomie montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 3.89$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 0.12$, ns. Néanmoins, la figure 5 montre que l'écart initial en faveur du groupe expérimental tend à s'accroitre légèrement au cours du cycle.

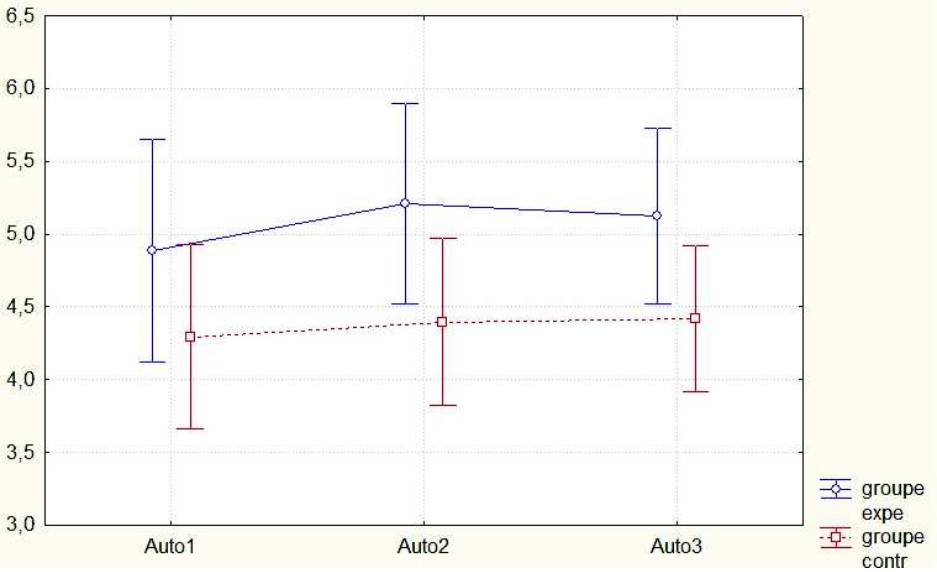


Figure 5 : évolution du besoin d'autonomie

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur le besoin de proximité sociale montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 3.89$, ns; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 1.88$, ns. Néanmoins, la figure 6 montre que si le niveau de satisfaction du besoin de proximité sociale reste relativement stable tout au long du cycle dans le groupe expérimental, il décroche nettement dans le groupe contrôle à T2.

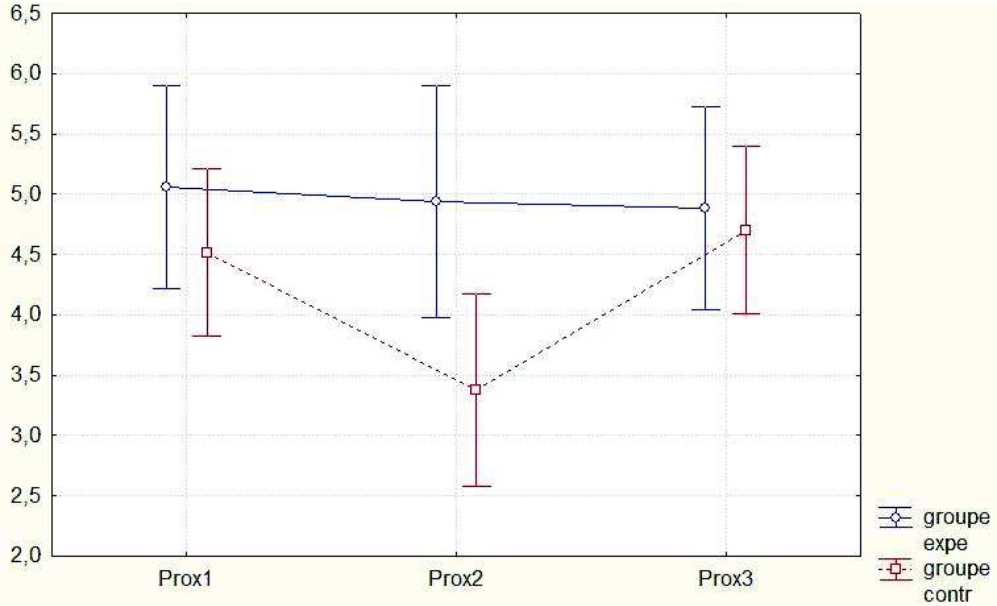


Figure 6 : évolution du besoin de proximité sociale

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur le besoin de compétence montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 30) = 0.10$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2,60) = 0.35$, ns. Néanmoins, la figure 7 montre qu'à T1 et T2 les scores sont similaire dans les deux groupes, mais qu'à T3 le sentimental de compétence augmente dans le groupe expérimental et diminue dans le groupe contrôle.

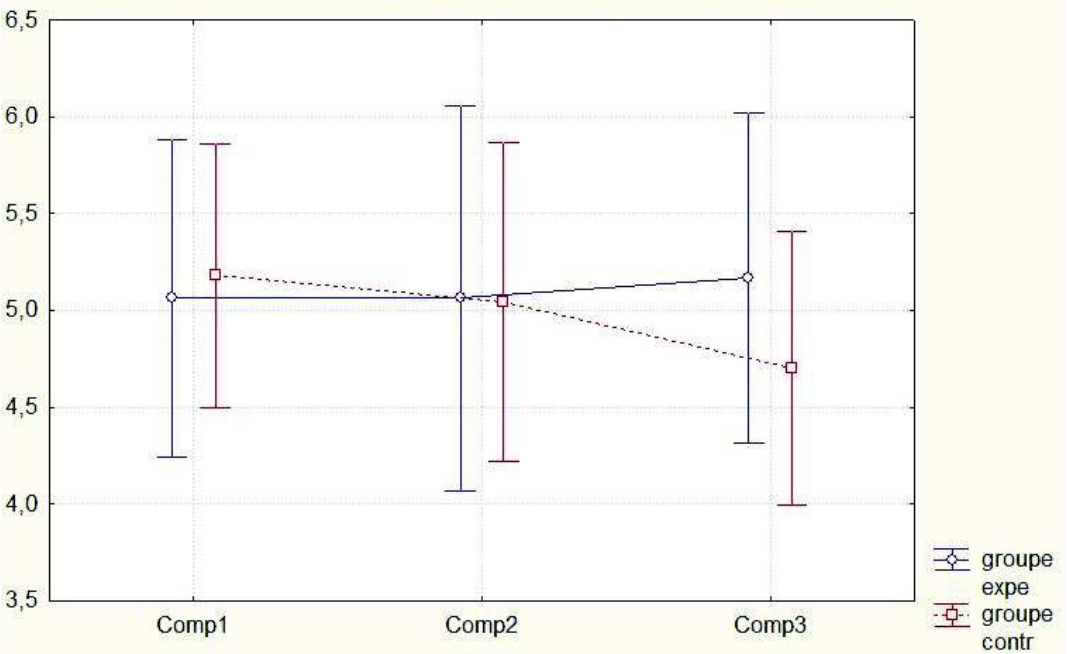


Figure 7 : évolution du besoin de compétence

4-2-3. Estime de soi

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur l'estime de soi en EPS montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 28) = 0.06$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2, 56) = 1.19$, ns. Néanmoins, la figure 8 montre qu'au cours du cycle la courbe d'estime de soi du groupe expérimental augmente progressivement, alors qu'elle reste stable dans le groupe contrôle.

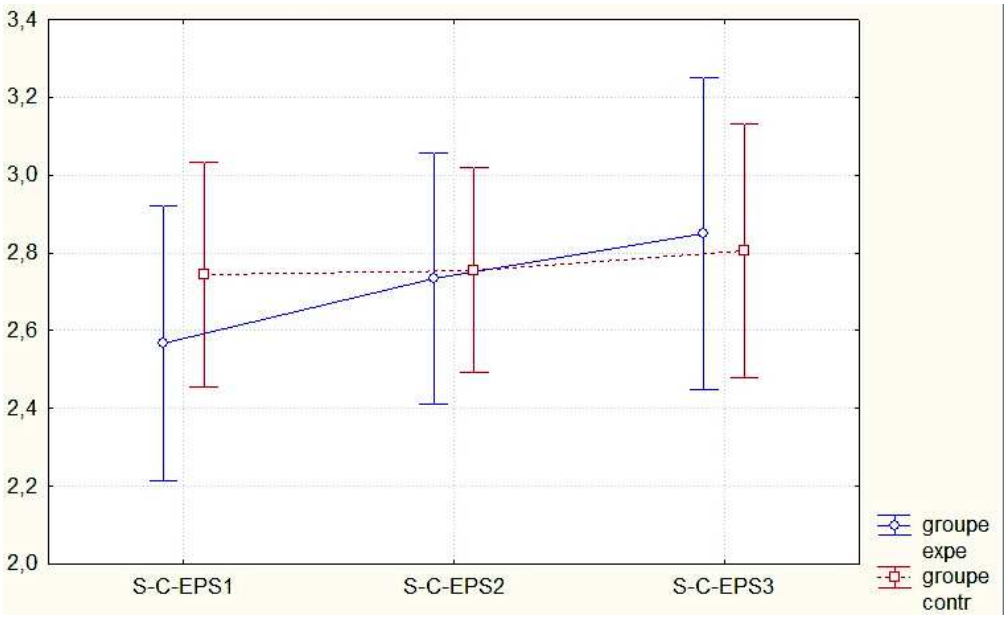


Figure 8 : évolution de l'estime de soi en EPS

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur l'estime de soi globale montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à T1 $F(1, 29) = 5.40$, ns ; et que l'effet d'interaction temps x condition n'est pas significatif $F(2, 58) = 2.30$, ns. Néanmoins, la figure 9 montre que l'estime de soi globale est en moyenne plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, et qu'à T2 cet écart se creuse en faveur du groupe expérimental, mais revient à T3 à un niveau équivalent à ce qu'il était à T1.

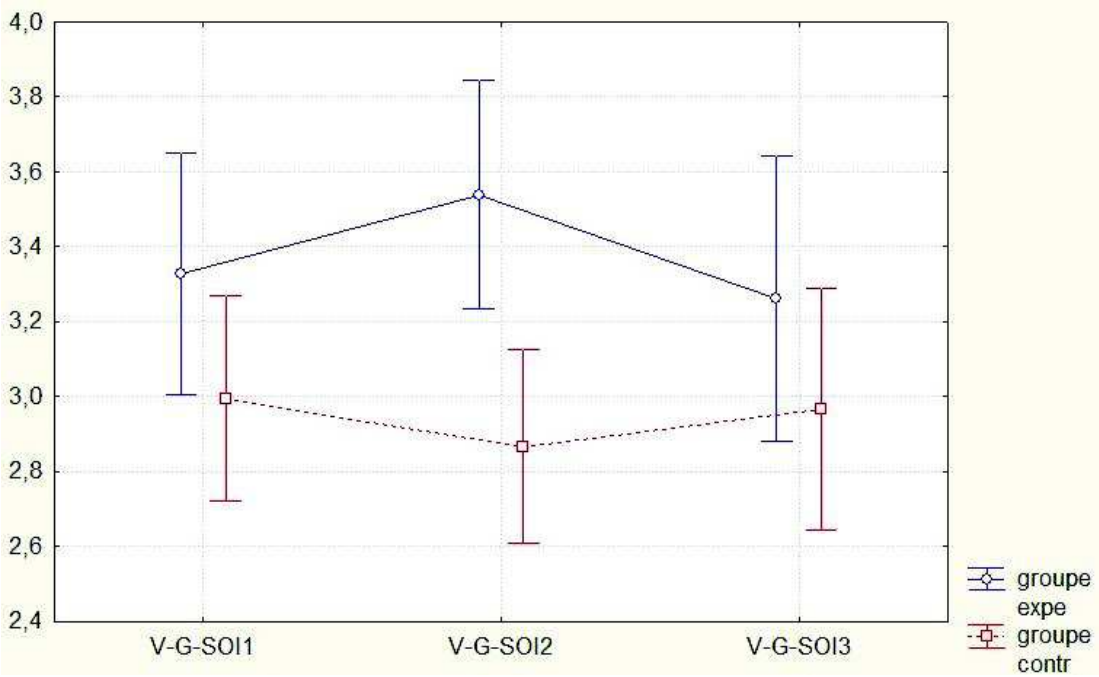


Figure 9 : évolution de l'estime de soi globale

5. Discussions

L'objectif de cette étude était de tester l'effet d'un contexte soutenant l'autonomie sur la motivation, le soutien des besoins psychologiques et l'estime de soi des élèves en EPS. L'analyse statistique des données montre qu'il n'y a pas d'effet significatif de l'intervention sur la motivation, la satisfaction des besoins psychologiques et l'estime de soi. En effet, l'effet d'interaction temps x condition n'est significatif pour aucune des neuf variables mesurées. Ces résultats infirment nos hypothèses en raison d'un manque de puissance statistique. La puissance statistique d'une étude est son aptitude à obtenir un résultat statistiquement significatif si le traitement est réellement efficace, le risque étant de ne pas pouvoir mettre en évidence un effet qui existe pourtant. Notre échantillon était trop réduit pour que les résultats soient significatifs. Les changements de scores obtenus sur chacune des variables sont similaires à ceux obtenus par Cheon et al. (2012). Par exemple, dans leur étude ainsi que dans celle que j'ai mené, la motivation intrinsèque des élèves du groupe expérimental augmente légèrement et celle du groupe de contrôle diminue. La satisfaction du besoin d'autonomie augmente pour les deux études légèrement pour le groupe de contrôle et un peu plus pour le groupe expérimental. D'autres variables présentent aussi des résultats similaires. Il est donc hautement probable qu'avec une puissance statistique plus importante, les résultats eus été significatifs.

En outre, l'observation plus fine des graphiques montre que l'évolution des variables va dans le sens des hypothèses. Concernant les variables de motivation, on observe que la motivation intrinsèque (fig. 1) augmente légèrement pour le groupe expérimental et diminue pour le groupe de contrôle. Inversement, l'amotivation (fig. 4), a tendance à diminuer en fin de cycle chez les élèves du groupe expérimental alors qu'elle augmente chez les élèves du groupe contrôle. La régulation extrinsèque identifiée (fig. 2) diminue dans les deux groupes mais diminue plus pour le groupe de contrôle que pour le groupe expérimental. Enfin, concernant la régulation externe (fig. 3) on observe qu'elle augmente légèrement dans les deux groupes..

Concernant la satisfaction des besoins psychologiques des élèves, la satisfaction du besoin d'autonomie (fig. 5) augmente très légèrement et sensiblement de la même manière pour les deux groupes. Le constat est identique pour la satisfaction du besoin de proximité sociale (fig. 6) où, malgré un écart à T2 dû à une baisse de la satisfaction pour le groupe de

contrôle, les résultats obtenus sont stables à la fin de l'étude pour les deux groupes et n'ont presque pas évolués. L'écart à T2 pourrait s'expliquer par le contexte de la leçon qui a pu être particulier. Les élèves ont pu avoir des problèmes avant ou pendant la leçon, ce qui aurait impacté les résultats. Quant à la satisfaction du sentiment de compétence des élèves (fig. 7), on observe qu'elle a tendance à légèrement diminuer pour les élèves du groupe de contrôle, et à légèrement augmenter pour ceux du groupe expérimental, à la fin de l'étude.

Enfin, on observe que l'estime de soi en EPS (fig. 8) augmente un peu dans les deux groupes, mais qu'elle augmente plus fortement pour le groupe expérimental. Et, pour ce qui est de l'estime de soi générale des élèves (fig. 9), on constate qu'il n'y a pas de différence lorsqu'on compare T1 et T3, mais qu'un écart est apparu à T2 en faveur du groupe expérimental. C'est écart pourrait s'expliquer avec, peut-être, l'influence d'un facteur externe à la leçon qui a joué sur l'estime de soi des élèves. Par exemple, des mauvaises notes à un contrôle juste avant la leçon pourrait expliquer cela, ou alors les élèves ont jugés que le travail qu'ils ont réalisé pendant la leçon n'était pas de bonne qualité.

En définitive, nous pouvons conclure que le contexte soutenant l'autonomie instauré dans la classe de 4ème a eu des effets bénéfiques sur la motivation de ces élèves, notamment sur leur motivation intrinsèque, sur la régulation extrinsèque identifiée et sur la réduction de l'amotivation. En ce qui concerne la satisfaction des besoins psychologiques, il ne semble pas que le contexte d'enseignement instauré ait eu un quelconque effet sur les besoins d'autonomie et de proximité sociale. En revanche, l'effet semble plutôt positif sur la satisfaction du besoin de compétence, notamment dans la deuxième partie du cycle. Enfin, l'effet du contexte d'enseignement mis en place s'avère positif pour l'estime de soi en EPS des élèves mais peu concluant sur leur estime de soi globale.

Malgré ces conclusions positives, cette étude n'est pas sans limites. Tout d'abord, afin d'avoir des résultats statistiquement significatifs, il aurait été nécessaire d'avoir un échantillon plus grand. A l'avenir, il serait intéressant de poursuivre cette étude pour augmenter la taille de l'échantillon. Une autre limite de cette étude est sa durée limitée, pour avoir des résultats plus probants, il aurait certainement été préférable d'inscrire cette étude sur un temps plus long. Un cycle d'EPS de six à sept leçons est un peu court et ne permet de savoir si les effets se maintiennent dans la durée. A l'avenir, il serait judicieux de mener cette étude sur un semestre ou sur une année entière pour voir si les gains de motivation et d'estime de soi observées se maintiennent dans le temps. Enfin, nous pouvons aussi, pour certaines variables,

nous questionner sur la fiabilité des réponses apportées par certains élèves. En effet, les écarts observés à T2 sur le besoin de proximité sociale et l'estime de soi globale sont peut-être dus à des réponses farfelues de quelques élèves. Dans la mesure où ces écarts disparaissant à T3, la véracité des résultats obtenus à T2 peuvent être questionnés.

Enfin, la réalisation de cette étude ainsi que les résultats qui en ont découlé ont montré la pertinence de ce travail pour mon métier de professeur d'EPS. En effet, il semblerait que l'autonomie favoriserait la motivation, l'estime de soi et aurait aussi un impact sur la satisfaction du besoin de compétence des élèves. De ce fait, grâce à cette étude j'ai pu identifier les bienfaits d'un enseignement favorisant l'autonomie des élèves en EPS. Je pense que cela me servira pour ma future carrière d'enseignant d'EPS car je pourrai m'appuyer dessus pour permettre aux élèves de s'investir davantage et essayer de faire en sorte qu'ils s'épanouissent en EPS.

6. Bibliographie

- F. Bariaud, (2006), *Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter*
- J. Benhaim-Grosse (2007), *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège 2005-2006*
- H. Caudron (2004). *Faire aimer l'école*, Hachette Education,
- S. H. Cheon, Johnmarshall Reeve, and Ik Soo Moon (2012), Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students, in *Journal of Sport & Exercise Psychology*
- V. Deschamps, B. Salanave, M. Vernay, N. Guignon, K. Castebon (2010). Facteurs socio-économiques associés aux habitudes alimentaires, à l'activité physique et à la sédentarité des adolescents en classe de troisième en France (2003-2004) - *Cycle triennal d'enquêtes en milieu scolaire*. BEH 2010, 13 : 113-117
- Deci & Ryan, 2000, in Sung Hyeon Cheon, Johnmarshall Reeve, and Ik Soo Moon (2012), *Experimentally Based, Longitudinally Designed,* Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students, in *Journal of Sport & Exercise Psychology*
- R. Dhellemmes & R. Mérand (1988), *Education à la santé*
- Enquête ENNS (*Unité de surveillance et d'épidémiologie nutritionnelle (Usen),* 2007)
- J-P. Famose & J. Bertsch (2009), L'approche intrapersonnelle : l'estime de soi reflète le décalage entre le soi réel perçu et un état de soi idéal, in *L'estime de soi : une controverse éducative*
- S. Harter (1988), *Self-perception profile for adolescents (SPPA)*
- M-A. Hoffmans-Gosset (1987), *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*,
- Lafay (2009), *enquête Inca 2*
- D. Perlman (2013), Manipulation of the self-determined learning environment on student motivation and affect within secondary physical education, in *The Physical Educator*
- P. Roy & D. Tessier (2013), Pédagogie de la motivation en sports collectifs, In *La motivation*, Pour l'action
- Standage, Duda & Ntoumanis (2006), in Sung Hyeon Cheon, Johnmarshall Reeve, and Ik Soo Moon (2012), Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused

Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students, in *Journal of Sport & Exercise Psychology*

- P. Sarrazin & D. Trouilloud (2013), Les perception de soi, In *La motivation*, Pour l'action
- C. Talleu (2011)*, Egalité homme – femme dans le sport*
- D. Tessier & P. Sarrazin (2013), La motivation autodéterminée, In *La motivation*, Pour l'action

7. Annexes

Étude motivation et bien-être en EPS

INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LE QUESTIONNAIRE

Les informations qui sont recueillies dans ce questionnaire sont **anonymes**

Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. **Ce qui est important, c'est de répondre le plus sincèrement possible à toutes les questions**, car ce qui nous intéresse c'est ta propre expérience.

Ne me correspond pas du tout			Me correspond moyennement			Me correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

Nous voudrions connaître tes motivations envers l'EPS, c'est-à-dire, **pourquoi es-tu venu à ce cours d'EPS aujourd'hui** ? Réponds à chacune des questions en entourant le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu penses.

	Pourquoi es-tu venu à ce cours d'EPS ?							
1	Parce que le sport que l'on pratique en EPS est vraiment plaisant	1	2	3	4	5	6	7
2	Parce que pratiquer ce sport est bon pour moi	1	2	3	4	5	6	7
3	Parce que j'ai senti qu'il fallait que je vienne	1	2	3	4	5	6	7
4	Je ne sais pas ; si je pouvais je me ferai dispenser	1	2	3	4	5	6	7
5	Parce que je me suis senti bien pendant ce cours d'EPS	1	2	3	4	5	6	7
6	Parce que je croyais que participer à ce cours d'EPS me ferait du bien	1	2	3	4	5	6	7
7	Parce que sinon je me serai fait punir, disputer ou coller	1	2	3	4	5	6	7
8	Je suis venu en cours, mais je ne suis pas sûr que cela en valait la peine	1	2	3	4	5	6	7
9	Parce que pratiquer ce sport est stimulant	1	2	3	4	5	6	7

10	Parce que je voulais faire ce sport	1	2	3	4	5	6	7
11	Parce que je devais venir	1	2	3	4	5	6	7
12	Je suis venu à ce cours EPS, mais en me demandant ce que je faisais là	1	2	3	4	5	6	7
13	Parce que pratiquer ce sport était agréable	1	2	3	4	5	6	7
14	Parce que c'était bien	1	2	3	4	5	6	7
15	Parce que je n'avais pas d'autres choix que de venir en EPS	1	2	3	4	5	6	7
16	Il y avait peut-être de bonnes raisons de faire de l'EPS, mais personnellement je n'en vois pas	1	2	3	4	5	6	7

Nous voudrions connaître la manière avec laquelle tu as ressenti **le contexte de cette séance**. Réponds à chacune des questions en entourant le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Ne me correspond pas du tout			**Me correspond moyennement**			**Me correspond très fortement**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

	Au cours de cette séance,							
1	Je me suis senti pressé	1	2	3	4	5	6	7
2	J'ai été satisfait de ce que j'ai fait	1	2	3	4	5	6	7
3	J'ai pu décider de la manière de faire les exercices	1	2	3	4	5	6	7
4	Je me suis senti soutenu par mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
5	J'ai pu poursuivre mes propres buts, ceux qui étaient importants pour moi	1	2	3	4	5	6	7
6	Je me suis senti plutôt compétent	1	2	3	4	5	6	7
7	J'ai eu un sentiment élevé de liberté personnelle	1	2	3	4	5	6	7
8	J'ai senti que mon professeur écoutait ce que j'avais à dire	1	2	3	4	5	6	7
9	J'ai pu faire des choix personnels au cours de l'exercice	1	2	3	4	5	6	7

10	Je pense que je me suis bien débrouillé	1	2	3	4	5	6	7
11	J'ai senti que je faisais ce que je voulais faire	1	2	3	4	5	6	7
12	J'ai senti que mon professeur me valorisait	1	2	3	4	5	6	7
13	J'ai pu donner mon avis sur le déroulement de l'exercice	1	2	3	4	5	6	7
14	J'ai été performant	1	2	3	4	5	6	7
15	J'ai senti que je faisais ce que mon professeur voulait que je fasse	1	2	3	4	5	6	7
16	Je me suis senti compris par mon professeur	1	2	3	4	5	6	7
17	Je me suis senti forcé	1	2	3	4	5	6	7
18	Je me suis senti plutôt bon	1	2	3	4	5	6	7
19	J'ai suivi les consignes de mon professeur, mais je n'ai pas bien compris pourquoi il fallait le faire	1	2	3	4	5	6	7
20	J'ai eu l'opportunité de décider quoi faire	1	2	3	4	5	6	7

Pour chacune des affirmations suivantes coche la case qui te correspond le mieux.

Coche la case qui te correspond le mieux	Pas du tout comme moi	Un peu comme moi	Plutôt comme moi	Vraiment comme moi
1. Certains élèves sont bons en EPS.	□	□	□	□
2. Certains élèves sont presque toujours en réussite en EPS.	□	□	□	□
3. Certains élèves oublient souvent ce qu'ils apprennent en EPS.	□	□	□	□
4. Certains élèves ont l'impression qu'ils réussissent les exercices proposés en EPS.	□	□	□	□
5. Certains élèves ne sont pas sûrs d'être aussi bons en sport que les autres jeunes de leur âge.	□	□	□	□

6. Certains élèves sont souvent contents d'eux-mêmes.	□	□	□	□
7. Certains enfants/adolescents n'aiment pas comme ils sont dans leur vie.	□	□	□	□
8. Certains élèves aiment le genre d'enfant/adolescent qu'ils sont.	□	□	□	□
9. Certains enfants/adolescents sont satisfaits d'être comme ils sont.	□	□	□	□
10. Certains enfant/adolescent sont souvent mécontents de qu'ils font.	□	□	□	□

Code confidentiel à remplir :

Les deux premières lettres du prénom de ton père : ☐☐

Les deux premières lettres du prénom de ta mère : ☐☐

Ton mois de naissance (exemple 04 pour le mois d'avril) : ☐

Ton année de naissance : ☐

Indiques ci-dessous ton âge, sexe, classe (exemple :troisième) et métiers de tes parents :

1) Es-tu un garçon ou une fille: □ Garçon □ Fille

2) Quel âge as-tu ? .....ans.

3) En quelle classe es-tu ?…….

Mots-clés : autonomie ; motivation ; satisfaction des besoins psychologiques ; estime de soi ; EPS (Education physique et sportive)

Keywords : autonomy ; motivation ; psychological need satisfaction ; self esteem ; PE (Physical Education)