

L'échec en EPS en 8^e

Comment les élèves le gèrent-ils ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor Feuvrier Antoine
Sous la direction de : Yves L'Eplattenier
La Chaux-de-Fonds, avril 2023

Remerciements

Par ces mots je souhaite remercier diverses personnes qui ont été clés à la réalisation de ce travail.

Tout d'abord, mon directeur de mémoire, Monsieur Yves L'Eplattenier, pour m'avoir conseillé, guidé et entouré du début jusqu'au rendu de celui-ci. Il a su m'apporter les bons mots emplis de sagesse dans les moments où j'en avais le plus besoin. Grâce à lui, j'ai pu disposer de ressources et d'expérience qui m'étaient crucialement nécessaires.

Ensuite, je souhaite remercier chaleureusement les enseignants pour leur temps, leurs conseils et la mise à disposition de leur classe. Sans eux, je n'aurais pas pu réaliser les recherches nécessaires à l'aboutissement de cette étude.

Puis, je tiens à remercier ma sœur qui a assisté ce travail comme conseillère ainsi que relectrice. Il m'est certain que sa conception aurait été autrement ardue sans sa précieuse aide.

Je souhaite aussi remercier ma mère, Christine Chieux, pour le pilier qu'elle a toujours été pour moi et pour tous les sacrifices qu'elle a réalisés afin que j'accède à ce niveau d'études.

Finalement, je ne peux pas écrire des remerciements sans conclure en citant certains de mes amis les plus proches pour leur temps, leur patience, le fait qu'ils ont su se montrer présents et croire en moi peu importe les circonstances, notamment lors de la réalisation de ce mémoire.

Résumé

L'activité physique, se traduisant notamment par la pratique sportive, représente une partie essentielle du développement physique et psychique des êtres humains. Dans ce cadre, elle est une des branches scolaires dans laquelle des attentes fondamentales sont imposées aux élèves du Canton de Neuchâtel.

Lors des leçons d'EPS à l'horaire, il est aisé et courant que les élèves échouent en essayant de réaliser les tâches demandées. Ceci est dû, en partie, à la complexité des facteurs d'influence liés à la réalisation de celles-ci. Dans le monde scientifique, peu d'attention est actuellement portée à la manière dont les élèves, ici de 8^e année, gèrent ces échecs.

Ce travail tend donc à essayer de comprendre comment les élèves de 8^e surmontent, ou non, ces non-réussites dans le but de réfléchir à des solutions pour leur apporter l'aide dont ils pourraient avoir besoin. Pour cela, des leçons d'EPS sont observées par moi-même. Ensuite, des entretiens sont menés avec deux enseignants pratiquant leur profession avec des 8^e ainsi que certains de leurs élèves.

Finalement toutes les données recueillies sur une période de sept semaines sont compilées, comparées et analysées.

Cinq mots-clés

1. Echec
2. Pratique sportive
3. Adolescence
4. Hétérogénéité des classes
5. Estime de soi

Liste des figures

Figure 1 : Estime de soi.....	11
Figure 2 : Motivation et difficulté.....	12
Figure 3 : Causes perçues du succès et de l'échec.....	14
Figure 4 : Entretien 1.....	32
Figure 5 : Entretien 2.....	33
Figure 6 : Entretien 3.....	34

Liste des tableaux

Tableau 1 : Pratique sportive extrascolaire des élèves.....	28
Tableau 2 : Rapport à l'EPS.....	28
Tableau 3 : Sport favori échec/réussite seul.e.....	29
Tableau 4 : Sport favori échec/réussite devant un groupe.....	30
Tableau 5 : Sport non apprécié échec/réussite seul.e.....	30
Tableau 6 : Sport non apprécié échec/réussite devant un groupe.....	31
Tableau 7 : Attribution causale situation 1.....	35
Tableau 8 : Attribution causale situation 2.....	36
Tableau 9 : Sport favori réaction face à l'échec.....	39
Tableau 10 : Sport non apprécié réaction face à l'échec.....	39
Tableau 11 : Réponses de Matthieu.....	46
Tableau 12 : Réponses de Luc.....	46

Liste des annexes

Annexe 1 : circulaire distribuée aux parents.....	Annexes p.I
Annexe 2 : guide d'entretien : enseignants.....	Annexes p.II
Annexe 3 : guide d'entretien : élèves.....	Annexes p. III-IV

Sommaire

Remerciements	i
Résumé	ii
Liste des figures	iii
Liste des tableaux.....	iii
Liste des annexes	iii
Sommaire.....	2
Introduction	1
Contexte du champ d'études	1
Plan du travail	2
1. Problématique.....	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème.....	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2. État des connaissances théoriques	5
1.2.1. Origine ou bref historique	5
1.2.2. Champ théorique et concepts	8
1.2.2.1. L'EPS	8
1.2.2.2. L'échec	9
1.2.2.2.1. Tâche, activité et leur difficulté en EPS.....	10
1.2.2.2.2. Attribution causale et estime personnelle	13
1.2.2.3. Adolescence	15
1.2.3. Résultats de recherches, théories et synthèses	17
1.2.4. Controverses et ressemblances entre études.....	17
1.2.5. Point de vue à l'égard de la théorie	18
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche	19
1.3.1. Identification de la question de recherche	19
1.3.2. Objectifs de recherche	19
2. Méthodologie	20
2.1. Fondements méthodologiques.....	20
2.1.1. Types de recherches	20
2.1.2. Type d'approche	21
2.1.3. Type de démarche	21
2.2. Nature du corpus	21
2.2.1. Récolte de données	21
2.2.2. Procédure et récolte de données	24
2.2.3. Échantillonnage.....	25
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	26

2.3.1.	Prise de notes	26
2.3.2.	Retranscription	26
2.3.3.	Traitement des données	26
2.3.4.	Méthode et analyse.....	27
3.	Présentation et interprétation des résultats	27
3.1.	Présentation des données.....	27
3.2.	Entretiens d'élèves.....	28
3.2.1.	Pratique sportive et rapport au sport scolaire	28
3.2.2.	Gestion émotionnelle et sport	29
3.2.3.	Attribution causale	35
3.2.4.	Réflexes face à l'échec	39
3.2.5.	Réactions face à la difficulté	41
3.2.6.	Dialogue interne	42
3.3.	Entretiens enseignants	42
3.3.1.	Impact de l'échec	42
3.3.2.	Valorisation	43
3.3.3.	Difficulté.....	44
3.3.4.	Attribution causale	45
3.3.5.	Adolescence.....	47
3.4.	Observations de leçons	47
3.4.1.	Leçon de Matthieu	47
3.4.2.	Leçon de Luc.....	48
3.4.3.	Réactions visibles	48
3.5.	Outils aidant la gestion de l'échec	50
3.5.1.	Perspective des élèves	50
3.5.2.	Perspectives des enseignants	51
3.5.2.1.	Perspective de Matthieu	51
3.5.2.2.	Perspective de Luc	52
Conclusion		54
	Principaux résultats.....	54
	Autoévaluation de la démarche	56
	Perspective d'avenir.....	57
	Références bibliographiques	58
	Annexes	I

Introduction

Contexte du champ d'études

Tout au long de ma vie, mon rapport à moi-même et aux autres a énormément évolué. Cette croissance est en partie liée à la pratique sportive.

En 8^e année, j'étais en surpoids et souffrais d'un profond mal-être psychique quant à ma condition. Les cours de sport, les camps sportifs obligatoires, etc. étaient un calvaire qui me rappelait que je n'étais pas au niveau des autres élèves de mon âge. Ce décalage, que mes camarades appuyaient par leurs moqueries a été destructeur pour le peu d'estime personnelle que je possédais.

Avec les années, mon approche du sport a fondamentalement changé. J'ai perdu du poids, j'ai débuté la force athlétique et je suis entré dans l'équipe nationale en me qualifiant à des compétitions internationales. Aujourd'hui, je fais du football américain, j'ai été nommé deux années consécutives meilleur joueur de ma position au niveau national, des ouvertures se mettent en place pour monter au niveau professionnel après la fin de mes études et je ne peux plus vivre sans pratique sportive.

Ayant vécu un changement de paradigmes au niveau de l'activité physique lors de mon adolescence, puisque je suis passé d'un rapport conflictuel à un essentiel psychique, je me suis souvent demandé quel était l'élément dans le sport qui avait autant influencé la vision que j'avais de moi-même.

Après plus amples réflexions, je pense que la réponse est multifactorielle. Un de ces facteurs, jouant un rôle central, est que l'activité physique m'a forcé à apprendre à gérer l'échec. J'ai toujours été tétanisé par l'idée d'échouer. La réalité de ne pas être assez bon, assez fort, assez intelligent m'a toujours été insupportable. L'échec dans le sport a donc été un tremplin pour mon estime personnelle puisqu'il m'a poussé à devenir meilleur, à faire face à mes faiblesses et à y remédier. Ces non-réussites répétées ont été pour moi un réel outil d'apprentissage.

Je connais plusieurs personnes avec des vécus s'approchant du mien et qui, elles aussi, ont trouvé un second souffle dans les leçons que le sport offre.

Ce travail prend racine dans une question :

L'échec, un outil d'apprentissage, qu'en est-il des élèves de 8^e ?

Celui-ci a donc pour but d'observer qu'elle est l'approche de l'échec qu'ont les élèves de 8^e durant la pratique sportive scolaire.

J'ai choisi de mener cette étude dans ce degré en raison des âges qui y sont liés. Entrant dans l'adolescence, les élèves passent par des changements physiologiques importants qui impactent grandement leur rapport à eux-mêmes et aux autres. Dans ce cadre, leur estime personnelle est mise à l'épreuve de maintes manières (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013, pp. 333-339). Comprendre leur rapport à l'échec, notamment en EPS, peut aider un enseignant à mieux cerner les difficultés qu'ils vivent et donc proposer de potentiels outils pour les aider.

Plan du travail

Ce travail s'articule en trois parties distinctes :

- **La problématique.** Celle-ci contextualise le travail en justifiant sa raison d'être. Ensuite, elle présente un cadre théorique dans lequel sont définis certains des facteurs d'influence de la gestion de l'échec par des élèves ainsi que les grandes notions nécessaires à la réalisation de ce mémoire.
- **La méthodologie.** Cette partie possède comme objectifs de définir le type d'étude à laquelle ce travail correspond ainsi que les outils qui sont utilisés pour la récolte des données.
- **La présentation des résultats.** Finalement vient la troisième partie qui sert à présenter les données récoltées ainsi qu'à répondre à la question de recherche régissant ce travail tout en infirmant ou confirmant l'hypothèse qui y est liée.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Le sport dans le cadre scolaire est une branche avec de fortes responsabilités quant au développement physique et psychique des élèves (Hebrard, 1986, pp. 71-72). Cette discipline complexe impose des contraintes à ceux-ci, telles que se dépasser, être mis face à eux-mêmes et aux autres, appréhender l'espace. Pour les enfants, elle se traduit comme un ensemble de situations de comparaison sociale des plus significatives (Veroff, 1969).

Les dimensions multifactorielles de l'EPS impliquent un indice de stress élevé qui lie une certaine proximité avec l'échec.

En effet, le dynamisme de cette branche, sa diversité et son spectre d'imprévus placent les élèves, à un moment ou à un autre, en relation avec le fait d'échouer, et ceci peu importe leur passif.

La notion d'échec dans ce travail est interprétée comme toute non-réussite d'une tâche sportive concrète (faire une passe, attraper une balle, sauter à x distance, etc.). Il est donc important de noter qu'il n'est pas traité ici de l'échec scolaire général d'une branche comme le sport, mais bien la non-réussite immédiate qui se passe lors de la réalisation de tâches dans le cadre des cours d'EPS.

La gestion de ces difficultés sera diverse selon les sujets et leur personnalité. Malgré cela, des tendances semblent se démarquer :

« Lorsqu'elle se solde par des expériences positives, la pratique sportive produit d'ailleurs des bénéfices à longue échéance en termes soit d'ajustement psychologique (Brokks & Elliott, 1971, pp. 51-61), soit de flexibilité cognitive et comportementale (Iso-Ahola, 1981, 71-74). En revanche, la même pratique sportive peut aussi avoir des effets négatifs. Ainsi, en situation de comparaison sociale, il arrive que l'enfant, par suite d'insuccès répétés, en vienne à développer un sentiment d'incompétence personnelle. Dans certains cas, cette conséquence est fondée sur une réelle différence d'habiletés. Dans d'autres cas, notamment lorsque les habiletés des participants sont à parité, c'est plutôt la façon d'interpréter les insuccès qui semble déclencher l'expérience vécue d'incompétence personnelle. » (Perron & Desharnais, 1982, p. 162).

En tant que futur enseignant, afin de proposer à ses élèves des pistes et des aides concrètes, il est professionnellement sensé de se demander comment vivent-ils, gèrent-ils et surmontent-ils ces non-réussites. Cette présente étude poursuit donc ce but.

En effet, il est trop courant de voir des adolescents ayant un rapport négatif au sport en raison des échecs à répétition non abordés lors de leur scolarité (Perron & Desharnais, 1982, p. 165) pour ne pas chercher à agir concrètement sur cette réalité.

Il n'existe actuellement que peu d'études qui portent sur le sujet de la gestion de l'échec en EPS en primaire, ce travail est donc intéressant à ce niveau car il permettra de faire avancer la recherche dans ce domaine en traitant une population cible.

1.1.2. Présentation du problème

La société occidentale actuelle entretient une relation intime entre élitisme et éducation (Crevier & Robichaud, 2016, p. 39). Le perfectionnisme est un des mots d'ordre du système éducatif suisse et de ses degrés. Il est attendu des élèves qu'ils soient performants dans toutes les branches dès le plus jeune âge. Cela se précise particulièrement en 8^e année qui marque officiellement le début des notes dans le canton de Neuchâtel.

Dans ce cadre, l'échec est considéré comme non-souhaitable et ses conséquences peuvent être fortes au niveau des dynamiques sociales pour des préadolescents (Cannard, 2019, p.10). Echouer, notamment en sport, peut entraîner moqueries et exclusion. Selon Perron et Desharnais, les effets négatifs de l'échec peuvent être une dégradation de son estime personnelle et de sa capacité à fonctionner « normalement » (1982, pp. 162-164).

Malgré la pression exercée sur les élèves pour qu'ils performant ainsi que les implications fortes que peuvent engager l'échec, la recherche actuelle ne s'intéresse que peu, voire pas, à la gestion de celui-ci en sport par des 8^e et aux aides pouvant leur être apportées lors des leçons.

De plus, selon Perron, plus les élèves grandissent, moins ils pratiquent le sport, notamment à cause du coût cognitif que représente le fait d'y gérer les situations impliquant une proximité avec la non-réussite (Perron & Desharnais, 1982, p. 165). Cela est rejoint par une étude de l'Institut Tropical et de Santé Publique Suisse¹ qui affirme que « les enfants passent plus de 90% de leur temps quotidien en position assise ou couchée ou ne pratiquent qu'une activité physique de faible intensité ». L'ensemble scientifique s'accorde pour dire que ce manque de mouvement est préjudiciable, notamment au niveau de leur santé.

¹ Swiss children's Objectively measured PHYsical Activity, 2013 – 2016

Dans un cadre où les élèves ne pratiquent plus réellement d'activités sportives en dehors de l'école, il semble difficile d'imaginer qu'ils puissent facilement atteindre les attentes scolaires du PER dans ce domaine et soient donc fréquemment mis en contact proche avec l'échec. En effet, performer avec aisance en EPS demande, pour la grande majorité des sujets, une pratique régulière et assidue, afin de pouvoir développer les compétences techniques, tactiques et motrices qui y sont liées.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'échec, notamment scolaire, est une notion au centre de la recherche actuelle.

Malgré cela, les études se sont, jusqu'ici, peu intéressées à l'impact que possède l'échec en EPS sur les élèves entrant dans l'adolescence. Le sens de ce travail se trouve dans le fait qu'il permettra de faire avancer ce domaine de la recherche en travaillant avec une population type.

Comme mentionné précédemment, le système scolaire actuel n'offre que peu d'aides concrètes aux élèves qui se trouvent en situation de non-réussite sur le plan sportif. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de construire des leçons adaptées qui maximisent expériences et résultats positifs. Cependant, malgré tous les efforts que peut faire un professionnel, les élèves seront mis face à l'échec tôt ou tard.

Cette étude me servira, en tant que futur enseignant, à mieux comprendre la réalité de certains profils d'élèves que je rencontrerai potentiellement dans mon métier et à réfléchir concernant le développement de ressources afin de pouvoir les suivre au mieux. Cela me permettra aussi de saisir plus précisément le monde qui m'entoure et les enjeux qui s'y jouent.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Origine ou bref historique

Depuis les débuts de l'humanité, le sport a pris une place importante dans le monde. Selon les historiens, c'est un domaine intrinsèquement lié aux sociétés humaines et les traces dont nous disposons à ce jour nous montrent qu'il a toujours fait partie de celles-ci (combats de lutte en Egypte Antique, Jeux de l'Olympe, etc.).

Ses finalités et objectifs se sont montrés variables selon les époques et populations. Cependant, une réalité inchangée de cette discipline est la présence de vainqueurs et de vaincus.

Dans le cadre scolaire, le sport apparaît en Europe dans plusieurs pays entre le 18^e et 19^e siècle. En Suisse, certaines des premières traces significatives que l'on retrouve se situent

chez les jésuites au collège Saint-Michel de Fribourg : « Les jésuites sont les premiers à comprendre la nécessité de ménager la santé des écoliers ; au collège Saint-Michel de Fribourg, fondé en 1582, ceux-ci jouent aux quilles, à la longue boule, au jeu de paume ou au palet. » (Bussard, 2006).

Puis, Rousseau, dans *Emile*, encourage la participation du corps à l'éducation, ce qui engendrera le concept de « mouvement philanthropin ». Ces paradigmes prendront forme concrète dans des instituts privés dans divers pays d'Europe (dont en Suisse) : « [...] prennent forme dans des instituts privés comme celui de Marschlins dans les Grisons, qui intègre des mesures d'hygiène, des travaux manuels, la vie en plein air et les exercices physiques. Pestalozzi, son collaborateur Johannes Niederer et Philipp Emanuel von Fellenberg reprennent à leur compte la formation physique dans leurs établissements. » (Bussard, 2006).

Il faudra attendre le 19^e siècle pour que la gymnastique entre à l'école publique : « Après le projet de la République helvétique, resté sans lendemain, d'introduire à tous les degrés de la scolarité les exercices du corps, plusieurs villes et cantons inscrivent ceux-ci au programme de leurs écoles. C'est le cas notamment de Morat en 1833, de Winterthour en 1834 et de Zurich en 1843. Dans l'ensemble de la Suisse, l'enseignement de la gymnastique ne se réalise qu'avec la loi sur l'organisation militaire de 1874. » (Bussard, 2006).

Ainsi, les premières études approchant l'impact de l'échec lors de l'activité physique datent du début du 19^e siècle et ne le traitent qu'indirectement.

La préoccupation des pédagogues de cette époque est de proposer des activités sportives adaptées aux enfants dans la difficulté physique qu'elles engagent. On retrouve par exemple Amoros, vers 1815, qui prône le fait de « commencer par le commencement » et de suivre la chaîne des développements sans faire de saut ni de lacune et arriver à la fin sans estropier ni sacrifier les enfants (Arnal, 2008). Dires repris par Demeny en 1903 : « Le choix des exercices, leur classement et leur gradation, voilà ce qui importe » (Famose, 1990).

Les réflexions sont donc centrées sur l'évitement de la mise en échec des élèves afin qu'ils maximisent leur potentiel physique dans un but militaire plutôt que sur la manière dont ils vivent la non-réussite des tâches pouvant être trop difficiles pour eux.

Ce paradigme rejoint le premier objectif de l'EPS :

- 1) **Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.** « Le premier est caractéristique de la période "eugénique" de l'EP, des origines aux années soixante (Delignières et Duret, 1990). Les préoccupations des pédagogues sont alors centrées sur le corps : il s'agit de "régénérer la race", "d'améliorer les qualités physiques du peuple" » (Delignières, 1996, p.2).

Pour donner suite à l'avancée du sport dans la société, notamment à cause de la mondialisation, l'EPS se verra ajouter un deuxième objectif :

- 2) **Savoir gérer sa vie physique et sociale :** « Le second objectif renvoie quant à lui à une période "sportive", notamment marquée par les Instructions Officielles de 1967. L'EPS n'entend plus servir au seul entretien et développement de la nature humaine, mais à l'instar des autres disciplines faire accéder les élèves à un versant spécifique de la culture. Les contenus vont alors s'organiser à partir des techniques sportives. » (Delignières, 1996, p.2).

Un troisième objectif suivra plus récemment :

- 3) **Accéder au patrimoine culturel que sont les Activités Physiques Sportives et Artistiques :** « Enfin le dernier objectif est d'apparition extrêmement récente, sa première formulation explicite remontant à 1991 (Pineau, 1991). Cette apparition ne nous semble pas anodine, et reflète à notre sens une rupture profonde dans l'évolution de la discipline. » (Delignières, 1996, p.2).

Les premières études traitant de la gestion de l'échec en EPS par les élèves datent de la révolution pédagogique des années 80. Dans ce sens, l'évolution des objectifs de l'EPS et l'apparition d'un champ de recherche sur ce sujet ne sont pas anodines. Cette branche scolaire, les études l'abordant et la pédagogie de manière générale ont vécu un changement de paradigme : d'une centration sur la tâche nous sommes passés à une centration sur l'apprenant (Delignières, 2015, p. 2). Ainsi, l'intérêt des chercheurs s'est concentré sur le vécu des sujets, notamment au niveau de l'échec, plutôt que sur le côté exécutif de la discipline.

Ces changements sont en grande partie liés à l'évolution de la société, notamment dans l'approche de l'individu et de la communauté, ainsi qu'au développement des loisirs. La mondialisation et l'individualisation des sociétés occidentales ont transformé cette discipline

en un outil servant de préparation à l'armée, en une manière de s'appropriier la culture sportive ainsi qu'en promotion de la santé (Veziers, 2014).

1.2.2. Champ théorique et concepts

1.2.2.1. L'EPS

Pour débiter ce champ théorique, il est nécessaire d'introduire la branche scolaire fondamentale qui lie cette recherche : l'EPS.

EPS est le diminutif d'Education Physique et Sportive. En Romandie, le diminutif utilisé est « EP » pour Education physique. C'est donc une branche scolaire s'inscrivant dans tout le cursus éducatif des élèves. Elle se situe dans un domaine plus large qui est « Corps et Mouvement ». Selon le Plan d'Etudes Romand (2010), celle-ci vise trois grands objectifs :

- 1) Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels.
- 2) Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles.
- 3) Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires.

Ces grands objectifs sont subdivisés en quatre pôles :

- 1) Condition physique et santé.
- 2) Activités motrices et/ou d'expression.
- 3) Pratiques sportives.
- 4) Jeux individuels et collectifs.

Le PER (2010) décrit ses grandes intentions : « Le domaine *Corps et mouvement*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, contribue par le mouvement et par les pratiques sportives au développement des capacités physiques, cognitives, affectives et sociales de l'élève. Il développe en outre les connaissances et les savoir-faire conduisant à une alimentation saine et équilibrée.

Le domaine *Corps et mouvement* contribue au maintien et au développement de la santé physique et psychique. Il tend à instaurer chez l'élève un rapport actif et responsable à son propre corps, à celui d'autrui et à son environnement. Les activités proposées développent, dans une visée préventive, les connaissances et les attitudes permettant de limiter les

comportements à risques, de prévenir les accidents et de prendre conscience des dérives rencontrées notamment tant dans le monde sportif que dans le domaine de l'alimentation.

L'Éducation physique vise à enrichir le répertoire moteur et à optimiser les ressources personnelles de chaque élève. Dans cette perspective, elle organise et stimule les apprentissages dans le domaine du mouvement et de l'expression corporelle. Elle contribue à la diversification, au développement et au transfert de potentiels et de savoir-faire propres à l'action motrice. ».

Dans les écoles publiques du canton de Neuchâtel, cette discipline se voit attribuer trois périodes de 45 minutes par semaine. Elle est, de manière générale, enseignée par l'enseignant principal de la classe (si celui-ci a suivi les formations académiques qui y sont liées). Dans le cadre de la 8^e année, il est courant que des professeurs spécialisés dans l'enseignement de l'EPS s'en occupent.

En 8^e année, les classes vivent les leçons dans des salles prévues à cet effet et pratiquent la majorité des sports actuels (badminton, agrès, football, basketball, athlétisme, etc.). Elles se rendent aussi à la piscine et à la patinoire pour un certain nombre de périodes par années (variant selon la disposition géographique des écoles).

1.2.2.2. L'échec

Après avoir défini l'EPS et certaines de ses caractéristiques propres, ce champ théorique se poursuit en développant le concept d'échec, clé de ce travail.

Le terme « échec » possède diverses significations selon les populations et philosophies. Selon la définition trouvée dans le dictionnaire « Le Larousse », l'échec signifie « le résultat négatif d'une tentative ».

Pour certains philosophes, l'échec est un tremplin d'apprentissage et sa bonne gestion est la qualité commune de toutes les personnes qui rencontrent le succès dans certains domaines de leurs vies (Pépin, 2015, pp. 1-3).

En EPS, Hebrard considère l'échec comme le manque de progression d'un élève (Hebrard, 1986, p. 185). Cette progression est jugée en fonction d'objectifs préétablis et liés au niveau du sujet (Pfefferlé & Liardet, 2011, pp. 142-143).

Ces derniers ne sont que des exemples de perspectives qu'il est possible d'avoir du concept d'échouer.

Dans le cadre de ce mémoire, la définition de l'échec abordée est **la non-réussite d'une tâche dans le cadre d'un cours d'EPS**, par exemple ne pas réussir à faire une passe, rater un but, etc.

Pour comprendre la manière dont des 8^e vivent ces réalités et mener une recherche cohérente, il est important de cerner certains des facteurs principaux qui influencent l'approche qu'ils peuvent avoir de l'échec en EPS.

1.2.2.2.1. Tâche, activité et leur difficulté en EPS

Pour mener à bien cette étude, il est indispensable de cerner plus précisément le rapport de l'échec à la tâche et à sa difficulté.

Selon Leplat et Hoc (1983), la tâche est définie en sport comme « ce qui est à faire » et se différencie de l'activité qui signifie « ce qui est fait ». La tâche est donc considérée comme une « activité déterminée et obligatoire » (Famose, 1983a) et comme « un but à atteindre dans certaines conditions » (Leplat, 1980). La tâche préexiste donc à tout investissement du sujet. Sur la base de cette définition, l'activité est l'ensemble de stratégies et d'actions concrètes que le sujet va mettre en place pour satisfaire aux exigences de la tâche.

Difficile vient de « difficilis » qui signifie « exigeant des efforts ». Dans le cadre de l'EPS et d'une tâche, la difficulté sera jugée par le « coût » cognitif, physique, émotionnel, social, etc. qu'elle exige d'un sujet.

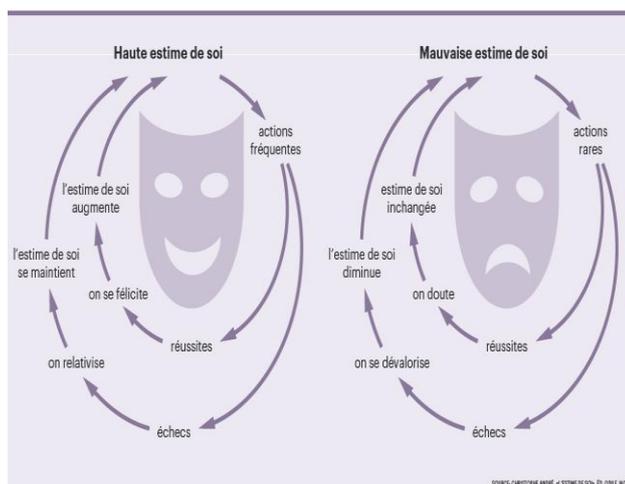
Trois degrés de difficulté sont liés à toutes tâches proposées en EPS et ils ont tous un impact sur la potentielle mise en échec d'un élève :

- 1) **La difficulté objective** : celle-ci se lie aux exigences de la tâche de manière absolue et ne prend donc pas en compte le sujet et les ressources dont il dispose. Plus la difficulté objective augmente, plus le nombre de ressources nécessaires à sa réussite est grand (Delignières, 2015, p. 4).
- 2) **La difficulté relative** : il s'agit ici de la difficulté objective en fonction du sujet, c'est-à-dire qu'une difficulté objective pourra être relativement aisée pour un premier sujet et compliquée pour un second (Delignières, 2015, p. 4).
- 3) **La difficulté subjective** : celle-ci est la représentation de la difficulté d'une tâche que se fait un sujet. Toute représentation précédant la performance sera définie comme difficulté estimée et celle suivant l'exécution de la tâche sera définie comme difficulté perçue (Delignières, 2015, p. 4).

Dans une situation donnée, quand le but est de comprendre le rapport d'un élève à l'échec, il est sensé de ne pas négliger l'impact de ces degrés de difficulté. Par exemple, dans l'hypothèse où la difficulté objective est relativement faible pour toute la classe mais élevée pour un élève et qu'il est mis en situation de non-réussite, les implications sociales de cet échec et sa gestion ne seront pas les mêmes que dans le cas où la difficulté objective est relativement élevée pour tous les élèves et qu'ils sont tous en situation de non-réussite.

La difficulté perçue et la difficulté estimée possèdent toutes deux une forte importance elles aussi. Un élève percevant la tâche comme au-dessus de ses capacités et ayant une mauvaise estime personnelle aura une tendance naturelle à se mettre en échec et inversement pour un élève ayant une bonne estime personnelle (André, 2005).

Figure 1 : Estime de soi

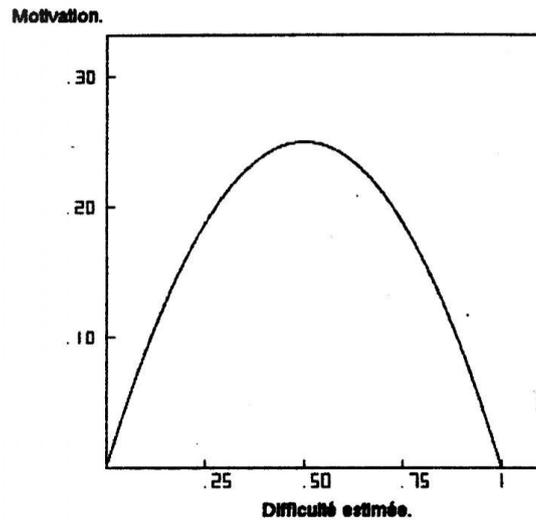


(André, 2005)

Les situations sont infinies et contextuelles. Par conséquent, les résultats ne peuvent pas tous être prédits sur une base théorique et il est nécessaire de prendre en compte l'aspect multifactoriel lors d'une étude comme celle-ci.

Il est important aussi de prendre en considération l'aspect motivationnel de la difficulté. Selon (Delignières, 2015, pp. 12-13), le niveau de motivation forme un U inversé en fonction de celle-ci. Un sujet ne sera que peu motivé par une difficulté trop faible ou trop forte pour lui. Le degré de motivation se révélant le plus haut est lorsque la difficulté estimée est adaptée au sujet.

Figure 2 : Motivation et difficulté



(Delignières, 2015, p. 13)

La communauté scientifique s'accorde actuellement pour dire que l'estimation de la difficulté d'une tâche doit être séparée de la probabilité subjective de succès liée à l'habileté, car elles ne font pas appel aux mêmes constructions cognitives (Delignières, 2015, p 12).

Cependant, le rapport à l'échec d'un individu impactera grandement son rapport aux tâches :

« Atkinson accorde une grande importance aux motifs ou tendances à rechercher le succès ou à éviter l'échec, ces deux tendances pouvant être plus ou moins fortes et prégnantes selon les individus.

Ces motifs sont une caractéristique stable de la personnalité, proche de la notion de niveau d'aspiration (Robaye, 1957). Selon Atkinson, un sujet qui recherche activement le succès optera pour une tâche de difficulté moyenne, qui correspond à une probabilité raisonnable de réussite. Le résultat aura alors une véritable signification du fait de la difficulté de la tâche.

En revanche, un individu essentiellement déterminé par la peur de l'échec aura tendance à ne choisir aucune tâche (puisque la motivation résultante est négative), ou s'il est contraint de le faire, optera pour des tâches très simples ou très difficiles. Dans ce cas, le choix d'une difficulté très faible correspond au souci de ne pas subir l'échec et le choix d'une difficulté maximum, à la volonté de se déculpabiliser, l'échec ne pouvant être attribué qu'à l'extrême difficulté de la tâche. » (Delignières, 2015, pp. 12-13).

Ainsi, il est possible d'affirmer que la motivation d'un élève à accomplir une tâche impacte immédiatement son rapport à la réussite, ou non-réussite de celle-ci. Un degré haut de motivation qui résulte en un échec prouve, pour la majorité des sujets, être une atteinte à leur estime personnelle et les plonge dans un état émotionnel négatif vis-à-vis d'eux-mêmes. La tendance inverse se démarque.

Un autre élément à prendre en compte, quand il s'agit de tâche, est la présence ou non de différenciation. En effet, dans le cadre d'une leçon de sport dans laquelle l'enseignant aura adapté ce qu'il demande aux élèves selon leur niveau, ceux-ci seront, normalement, bien moins sujets à rencontrer l'échec et donc à entrer dans les dynamiques motivationnelles décrites ci-dessus.

1.2.2.2. Attribution causale et estime personnelle

Un autre des éléments principaux influençant la manière dont les élèves vivent l'échec d'une tâche en EPS est la notion d'attribution causale.

L'attribution causale est un concept développé par Fritz Heider. Selon sa théorie, l'être humain attribue des causes aux événements qui se passent autour de lui. Cette attribution peut être interne, soit englobant ce qui concerne sa propre personne (ses actions, ses habiletés, ses pensées, etc.), externe (la chance, la tâche, les actions d'autrui, etc.) (Perron & Desharnais, 1982, pp. 163) globale (manque de talent par exemple) et spécifique (manque d'efforts dans une situation par exemple).

Ce à quoi un élève attribue son résultat a une grande influence sur la manière dont il appréhendera l'échec et le gèrera.

Selon une étude menée par Perron et Desharnais (Perron & Desharnais, 1982, p. 163), Weiner et ses collaborateurs (Weiner et al., 1971) ont proposé que les sujets utilisent quatre facteurs pour expliquer leur succès/insuccès. Ces quatre facteurs sont répartis comme « Interne » et « Externe » ainsi que « Stable » et « Instable » :

Figure 3 : Causes perçues du succès et de l'échec



Causes perçues du succès et de l'échec		
Stabilité	Nature du contrôle	
	Interne	Externe
Stable	Habilité	Tâche
Instable	Effort	Chance

(Perron, Desharnais, 1982, p. 163)

Le but de cette étude était de pousser les sujets à faire un bilan cognitif de leurs résultats en les attribuant aux quatre facteurs.

Ce qui en est ressorti est que l'attribution à des causes internes et externes influence directement la manière dont le sujet approche son résultat :

« Certaines recherches (Eswara, 1972; Rest, Nierenberg, Weiner & Heckausen, 1973; Weiner & Kukla, 1970) en arrivent à la conclusion que d'attribuer un résultat (succès ou échec) à des causes internes ou externes influence directement les réactions affectives de la personne ainsi que son comportement subséquent. L'attribution de l'échec à des causes internes s'accompagne d'insatisfaction et d'autodépréciation chez les sujets alors que ces mêmes réactions affectives sont minimisées lorsque l'échec est attribué à des causes externes » (Perron & Desharnais, 1982, p. 163).

Selon cette étude, une grande partie des enfants attribuent leurs échecs à un manque d'habileté de leur part. Cela a un impact souvent négatif sur leur état émotionnel et leur estime personnelle, particulièrement quand cela concerne un domaine signifiant pour eux (Perron & Desharnais, 1982, p. 163).

Sur cette base, il est donc possible de penser que la valeur que les élèves donneront à la tâche, sachant que celle-ci est influencée par de nombreux facteurs, impactera fortement la manière dont ils géreront sa réussite ou non-réussite.

Un des biais des études liées à l'attribution causale est la subjectivité des retours des élèves, ce qui est en partie le cas pour ce travail de mémoire. Il est possible que certains attribuent leurs échecs à leur manque d'habileté car c'est une habitude qu'ils ont développée.

Il est possible que la perspective de leur non-réussite soit décalée de la réalité, notamment parce qu'ils sont fondamentalement perfectionnistes et qu'ils se considèrent toujours comme insuffisants (Perron & Desharnais, 1982, p. 163).

Il est donc important, dans la partie méthodologique ainsi que celle d'analyse, de prendre en compte la présence de potentiels biais.

1.2.2.3. Adolescence

Finalement, un des grands éléments d'influence dans la gestion de l'échec que des élèves de 8^e peuvent avoir est l'entrée dans l'adolescence.

Cette période marque le début d'une forte maturation cérébrale. « De nombreuses études d'imagerie ont prouvé que le cerveau subit un remodelage structurel en fonction de l'environnement et les nouvelles contraintes biopsychosociales » (Cannard, 2019, p. 9).

Si le cerveau des adolescents évolue, il en est de même pour leur corps. En effet, celui-ci subit de fortes transformations dues à l'augmentation des hormones sexuelles (Cannard, 2019, p. 9). Le corps, dans ce cadre, est au centre des préoccupations adolescentes au point où certains sujets auront recours à des pratiques leur portant physiquement atteinte pour tenter de gérer leur mal-être (Cannard, 2019, p. 10).

Leur développement physique et psychique se traduit par des va-et-vient permanents entre construction de soi et turbulences, ce qui peut se montrer être particulièrement insécurisant, notamment dans notre société où l'image règne : « où représentation de soi, mise en scène et peur du jugement entraînent l'adolescent dans de nouveaux codes de conduite » (Cannard, 2019, p.10).

Dans le cadre où leur rapport à eux-mêmes et aux autres évolue, les dynamiques profondes se jouant en EPS évoluent elles aussi, en comparaison avec les premières années de scolarité.

Selon Christine Cannard, l'adolescent a besoin de relations avec des pairs du même âge. De manière générale, le groupe de pairs devient la référence sociale privilégiée avant la famille (qui garde tout de même une certaine importance) et son regard prend une place capitale (Cannard, 2019, p. 270). Les comportements ne suivant pas l'exemple normé du groupe sont ainsi rapidement jugés négativement.

En partant de cette base théorique, on comprend aisément que la pratique sportive scolaire n'est pas facile pour beaucoup d'élèves et que de nombreux enjeux sociaux s'y jouent.

Tout d'abord, les élèves, ayant pour beaucoup un rapport mitigé avec leur corps (Cannard, 2019, p. 10), doivent performer, et ce malgré les changements qui s'y opèrent.

Ensuite, les jugements de la classe sont importants aux yeux des adolescents (Cannard, 2019, p. 270). Il est donc possible de penser que toute performance, qu'elle soit bonne ou mauvaise, aura des impacts sur les rapports sociaux. Il est courant de voir des élèves en surpoids être exclus lors des cours de sport à cause de leur condition physique qui les empêche de performer aussi bien que les autres. L'échec, souvent visible par tous en raison du format de l'EPS, a des conséquences bien plus fortes au niveau social que d'autres branches où les résultats sont « cachés ».

Le rapport à l'échec dans des tâches en EPS est donc compliqué lors de l'adolescence, car toute non-réussite peut entraîner jugement et exclusion, renforçant davantage la relation conflictuelle avec le corps en croissance.

Le dernier point qui doit être abordé, dans ce chapitre dédié à l'adolescence, est le début des évaluations résultant à des notes. Il est courant que des enseignants utilisent un système de cotation et donc donnent des notes « officieuses » pour les évaluations qu'ils réalisent en classe avant la 8^e. Cependant, celle-ci représente la première année scolaire où les tests comptent dans les moyennes annuelles. Ces moyennes jouent ensuite un rôle directionnel pour la création des classes de secondaire en fonction de niveaux. Toutes les tâches d'EPS réalisées en cours ont donc un impact bien supérieur sur la scolarité des élèves que lors du cursus scolaire qu'ils ont déjà réalisé.

Selon la littérature actuelle, il est prouvé que, chez les élèves, le fait de savoir qu'une note est liée à la réalisation de tâches (en préparation pour une évaluation notée et sur le moment où celle-ci est réalisée) augmente la force et la durée de stress physiologique (Prokofieva & al., 2016, p. 990).

Ainsi, selon Prokofieva : « Ce stress est néfaste à la performance des élèves, car il se traduit par un nombre moins important de réponses correctes à l'épreuve de catégorisation. Il semble en outre qu'en présence du stress, l'effet d'apprentissage de la tâche de catégorisation proposée soit moindre, car les élèves sont moins efficaces pour effectuer cette tâche ensuite, même dans des conditions qui sont a priori non stressantes. » (2016, p. 990).

L'échec de certaines tâches peut être géré différemment par les sujets à cause du degré dans lequel la recherche est réalisée et des enjeux qui y sont liés.

1.2.3. Résultats de recherches, théories et synthèses

Comme mentionné précédemment, les études actuelles sont enclines à dire que tout échec répété en EPS serait sujet à pousser les élèves à ne pas continuer la discipline lors du reste de leur vie.

La gestion des émotions négatives, de la remise en question de ses habiletés et de l'impact sur l'estime personnelle de la non-réussite dans cette branche serait trop difficile à gérer pour la majorité des élèves.

L'élément semblant faire le plus de dégâts est le fait que l'échec soit attribué à un manque d'habileté du sujet. L'une des réponses proposées, dans ce cadre, par la communauté scientifique est la réattribution de l'échec à des causes autres que l'inhabileté. Cela permettrait aux enfants d'avoir une implication émotionnelle et personnelle plus équilibrée par rapport à leurs résultats. Selon Fösterling, le fait de pousser les élèves à réattribuer leur échec à un facteur interne instable (effort) plutôt qu'à un facteur interne stable (habileté) serait une modification cognitive positive (Fösterling, 1980).

D'autres auteurs rejoignent ces dires : « En éducation, quelques études (Andrews, 1974; Dweck, 1975 ; Chapin & Dyck, 1976) ont d'ailleurs mis en évidence que des enseignants entraînés à attribuer davantage l'échec à un manque d'effort qu'à un manque d'habileté contribuent de façon significative à améliorer chez l'étudiant sa persévérance malgré l'échec » (Perron & Desharnais, 1982, p. 165).

Les études scientifiques s'accordent donc actuellement à dire que l'échec est une réalité qu'il faut aborder avec ses élèves, car la répétition de celle-ci peut porter atteinte à leur estime personnelle, entraîner une certaine démotivation et un retrait de la branche scolaire, etc. Étant donné que la majorité des enfants actuels ne bougent plus suffisamment à cause du mode de vie qui leur est présenté, il est nécessaire, en tant que futur professionnel, de permettre aux élèves d'entretenir un rapport de proximité avec l'EPS.

1.2.4. Controverses et ressemblances entre études

Comme mentionné précédemment, les études se rejoignent actuellement pour dire que la gestion de l'échec en EPS doit absolument être abordée dans le cadre scolaire et qu'il est nécessaire en tant qu'enseignant d'être conscient des enjeux qui s'y jouent. Les controverses concernent surtout l'impact du sport sur l'estime personnelle des élèves peu importe leurs réussites/non-réussites et la discipline abordée.

Certaines études comme celles de Perron et Desharnais (1982, p. 162) appuient que la pratique de l'EPS peut avoir des répercussions positives/négatives sur l'estime personnelle des élèves en fonction des performances qu'ils y réalisent. D'autres études menées sur des élèves en situation d'échec scolaire et étant reconnus comme ayant une mauvaise estime personnelle montrent que la pratique sportive dans le cadre scolaire n'a que peu d'influence sur l'estime personnelle des sujets en dépit de leurs résultats (Maïano, Ninot & Bilard, 2013).

Il est intéressant donc de voir que la communauté scientifique se partage à ce niveau. Sachant que l'EPS est une branche dynamique et complexe au niveau cognitif pour les sujets, il n'est pas étonnant de voir que des résultats divergents voient le jour. Dans leur étude, Maino, Ninot et Bilard affirment que le manque de résultats pourrait venir du contexte social des élèves, du sport en question pratiqué, etc. (2013, pp. 5-6).

Dans ce cadre, ce travail permettra probablement d'apporter des éléments de réponse supplémentaires concernant cette problématique.

1.2.5. Point de vue à l'égard de la théorie

Mes recherches dans le sport et les fonctionnements cognitifs humains, ainsi que ma propre expérience en tant que sportif ayant pratiqué et pratiquant à haut niveau m'ont fait arriver à un constat : le sport impose l'échec et s'il n'est pas géré « correctement », il peut faire des dégâts.

Je me rends compte que lors de mon parcours scolaire, aucune arme ne m'a été donnée pour pallier l'échec, ne m'encourageant pas à continuer le sport. Cela rejoint ce que j'ai pu observer lors de mes stages : c'est aux élèves d'apprendre seuls à gérer les conflits cognitifs s'ensuivant.

Sachant que l'exercice physique quotidien est recommandé par la Confédération, je trouve indispensable, en tant que futur enseignant, de trouver des clés concrètes pour permettre à ses élèves d'utiliser l'échec, non pas comme un fardeau, mais comme un outil leur permettant de devenir meilleurs, particulièrement pour des adolescents ayant déjà un rapport personnel conflictuel. Selon mon expérience, apprendre à gérer l'échec, peu importe le domaine, est une des clés fondamentales au maintien d'une bonne estime personnelle.

Je pense que le déficit de mouvement chez les élèves est de cause multifactorielle. Cependant, un des facteurs à considérer est cette mauvaise gestion de l'échec lors d'un quelconque exercice physique.

Pour moi, l'école doit être considérée comme un centre d'entraînement pour la vie. Dans cette conception, apprendre aux élèves à gérer leurs non-réussites, notamment en EPS, sert à les préparer pour les échecs qu'ils vivront plus tard.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Dans la problématique, l'attention s'est focalisée sur la notion d'échec en EPS et sa gestion par les élèves.

Puis, des précisions à cette recherche ont été amenées de par le développement de **certain**s grands éléments pouvant influencer le rapport des élèves à celui-ci.

Ce travail se concentre donc là-dessus et essaie de découvrir comment ils le gèrent. Cela permet de définir la question de recherche :

Comment les élèves de 8^e gèrent-ils l'échec en EPS ?

1.3.2. Objectifs de recherche

En partant de ce que j'ai pu observer dans la littérature traitant ce sujet ainsi que de ma propre expérience dans le cadre de la pratique professionnelle de la HEP-BEJUNE, j'é mets l'hypothèse que, de manière générale, l'échec en EPS est dur à gérer pour les élèves et peu de ressources sont mises à leur disposition pour le faire.

Dans ce mémoire, mon premier objectif est de vérifier ou démentir cette hypothèse en mettant en évidence les mécanismes de la gestion de l'échec par les élèves. Cet objectif est central à ce travail, car il permet de répondre à la question de recherche tout en mettant en avant les vécus et réflexions des élèves.

Deuxièmement, le second objectif de cette recherche est l'observation des outils utilisés par les enseignants pour aider les élèves à gérer l'échec en EPS. Cela permet d'observer les éléments déjà mis en place, de réfléchir à leur efficacité et de les réutiliser / améliorer dans ma future pratique professionnelle.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Types de recherches

Dans le cadre de recherches, deux grands types se démarquent : les recherches quantitatives et les recherches qualitatives.

Le type quantitatif engage une recherche avec un grand nombre de sujets et les résultats des données sont généralement exprimés par des pourcentages ou des statistiques.

La recherche qualitative est pour Kakai (2008) une « traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place ». (p. 1). Les observations se passent dans un milieu dit « naturel ». Lamoureux (2000) affirme que l'avantage de cette recherche est « de découvrir des éléments de la réalité qui seraient passés inaperçus dans une recherche quantitative ». (p. 39).

Puisque ce travail cherche à comprendre comment les élèves gèrent l'échec en EPS, la recherche qualitative semble la plus adaptée pour plusieurs raisons :

Tout d'abord, elle me permet d'être actif dans mon futur domaine professionnel, ce qui m'aidera peut-être à mieux le comprendre. En effet, ce type de recherche demande d'aller sur le terrain et de toucher de près à ses réalités et à ses acteurs puisqu'il est nécessaire de prendre contact, observer et questionner des élèves et enseignants.

Ensuite, étant donnée la nature de la recherche, qui questionne l'échec, soit un sujet délicat à aborder peu importe les âges, il est sensé de se demander si un travail de type quantitatif nous donnerait des résultats authentiques et « fiables ».

Finalement, les outils utilisés se prêtent au type qualitatif :

- 1) Observations non systématiques (Martineau, 2005) de deux classes lors d'un cours d'EPS.
- 2) Entretiens semi-directifs avec deux enseignants et six élèves.

Puisque cette recherche ne touche qu'un faible nombre de sujets, les résultats qui en ressortent ne peuvent pas être considérés comme ayant une valeur scientifique forte et doivent être appréciés comme subjectifs.

2.1.2. Type d'approche

L'approche choisie pour ce travail est hypothético-déductive. J'ai posé une hypothèse : de manière générale, l'échec en EPS est dur à gérer pour les élèves et peu de ressources sont mises à leur disposition pour le faire. Celle-ci est basée sur mon expérience personnelle et la littérature que j'ai lue. Les recherches que je vais mener ensuite vont venir confirmer ou infirmer cette hypothèse.

2.1.3. Type de démarche

La démarche que je vais utiliser pour réaliser ce travail est définie comme « compréhensive » par Fortin (2010) : « Cette méthode vise la compréhension et la description de l'expérience humaine, telle qu'elle est vécue par la personne » (p. 275).

Étant donné que l'essence de mon travail se concentre sur la gestion cognitive, sociale et physique de l'échec en EPS, la démarche compréhensive semble inhérente à celui-ci. En effet, cette approche est particulièrement adaptée au sujet de cette recherche et aux outils utilisés, car ceux-ci se basent essentiellement sur une compréhension des vécus des élèves et des enseignants.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Récolte de données

Trois outils ont été utilisés pour récolter des données dans le cadre de ce travail : l'observation d'une leçon d'EPS mise en place par l'enseignant dans deux classes différentes (donc deux leçons en tout) et des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants et des élèves de ces classes.

Le premier outil, qui est l'**observation non systématique** (Martineau, 2005) de leçons d'EPS, poursuit plusieurs buts.

Premièrement, puisque je tends à être un futur professionnel, il m'est important d'observer personnellement les réalités des classes et d'avoir des exemples concrets de situations vécues par les élèves. Ensuite, cela permet de pouvoir poser des questions, en lien avec les observations réalisées, aux enseignants lors des entretiens semi-directifs. Cet outil offre donc la possibilité d'allier théorie et discussions avec la pratique et le concret. En l'utilisant, je cherche donc à observer personnellement comment les élèves gèrent l'échec en EPS.

Bien sûr, les limites de cet outil sont liées à la qualité des observations possibles et aux réactions des élèves. Tout ne peut pas être observé. Par exemple les mécanismes sous-jacents et non exprimés physiquement. Une autre limitation est que, puisque l'enseignant est libre du sujet enseigné, plus ou moins d'éléments significatifs peuvent être observés en fonction d'à quel point le thème de la leçon a été travaillé, à quel point les élèves le maîtrisent, son format, etc. Ensuite, je suis nécessairement influencé par ce qui semble important ou non, impliquant une certaine subjectivité.

Finalement, la présence d'un observateur peut induire des comportements différents chez les sujets, biaisant potentiellement les résultats.

Voici ce qui est observé :

- Comment les élèves font-ils face aux situations où ils vivent l'échec : il s'agit donc ici de regarder attentivement les différents moments de la leçon et de relever les éléments importants pouvant être exploités pour la suite de la recherche.

Il est important de noter que ces observations sont réalisées avant la mise en place des deux autres outils et que, comme dit précédemment, il n'est pas demandé aux enseignants de faire une leçon spéciale, mais de mener une intervention se déroulant comme si aucun observateur n'était présent afin d'assurer des données possiblement authentiques.

Le deuxième outil employé est **la réalisation d'entretiens semi-directifs menés avec des élèves.**

Quatre sujets par classe, avec des profils différents, sont sélectionnés. Les questions, qui sont traitées, sont choisies à l'avance par mes soins. Elles sont recensées dans un guide d'entretien.

Il est possible que des situations vues lors de l'observation des leçons soient sélectionnées et que, sur cette base, les élèves soient questionnés afin de lier le concret et l'abstrait.

Le déroulement des entretiens est expliqué et introduit aux élèves avant leur début. Leurs parents reçoivent une circulaire qu'ils doivent signer afin d'approuver la participation de leurs enfants à ceux-ci.

Pour la récolte de données, ces échanges sont enregistrés puis retranscrits. Mon rôle, ici, est celui d'un médiateur (soit encourager, relancer le débat, etc.).

L'utilisation de cet outil poursuit plusieurs volontés :

- Mettre à jour les mécanismes de la gestion de l'échec chez les élèves.
- Comprendre à quoi ils attribuent leurs non-réussites et quel impact cela a chez eux.
- Réfléchir à des outils pouvant les aider à mieux gérer l'échec.
- Comprendre à quel point la tâche et la valeur qu'ils lui attribuent impactent la manière dont ils le gèrent émotionnellement.

Cet outil possède plusieurs limites. Tout d'abord, est-ce que les élèves répondent honnêtement aux questions ou non. En effet, la présence d'un observateur, le cadre « entretien » sont des facteurs qui peuvent influencer ce qui est dit.

Ensuite, les questions ne permettront pas de mettre à jour toutes les facettes pouvant influencer la gestion de l'échec et donc même si elles se veulent être le plus complètes et neutre possibles, elles exerceront forcément une influence sur la direction des résultats.

Finalement, les élèves choisis, même s'ils sont tous différents, ne représentent pas la population totale et, de ce fait, ne peuvent pas donner des résultats que l'on peut considérer comme entièrement fiables.

Le dernier outil exploité est **l'entretien semi-directif mené avec les enseignants** de ces deux classes respectives.

Pour mener ceux-ci à bien, un guide d'entretien préconçu, avec des questions qui poursuivent plusieurs buts, est employé :

- Montrer la vision que les enseignants ont de l'échec en EPS.
- Montrer comment ils pensent que leurs élèves le gèrent et qu'est-ce qui influence sa gestion.
- Que font-ils quand cela arrive ?
- Quelles ressources concrètes connaissent-ils et utilisent-ils pour aider leurs élèves à le gérer ?

Les avantages des entretiens, menés avec les enseignants et les élèves, sont la possibilité de revenir sur des éléments concrets, comme les observations de leçons, et de les approfondir en en discutant.

Ils permettent aussi d'avoir des réponses bien plus « profondes » que les questionnaires.

Le format semi-directif fixe un cadre tout en permettant d'éviter le hors-sujet. Vu la difficulté que peut représenter l'approche d'un domaine comme celui-ci, ce format me permet aussi d'adapter les questions sur le moment selon les réactions des sujets.

Finalement, en tant que futur professionnel, cela me permet d'approfondir ma compréhension de mon futur domaine de travail en entrant en contact direct avec ses acteurs.

L'entretien semi-directif a aussi des limites qui sont multiples.

Tout d'abord, je peux influencer, sans le vouloir, les réponses de mon interlocuteur, notamment par le langage verbal et non verbal. Ainsi, même en essayant de rester le plus neutre possible, j'aurai forcément un impact sur les données récoltées.

Ensuite, le format semi-directif peut se relever trop enfermant ou trop large même avec des questions soigneusement préparées et un guide d'entretien bien construit. En effet, selon l'interlocuteur, des questions peuvent se montrer obsolètes et inversement des questions non prévues peuvent mener à des discussions enrichissantes. Ainsi, je possède une grande responsabilité concernant la direction de l'entretien et il est indispensable que je reste alerte et réfléchi selon la manière dont il se déroule.

Finalement, le répondant peut ne pas donner des réponses authentiques pour être dans le « politiquement correct », ainsi, il est impossible d'assurer que les données récoltées soient fiables.

2.2.2. Procédure et récolte de données

La première étape est le contact des enseignants des classes de 8^e du canton de Neuchâtel qui a débuté dès juin 2022. Pour trouver des enseignants intéressés à prendre part à cette recherche, j'ai utilisé les contacts que j'ai obtenus lors de la pratique professionnelle de la HEP-BEJUNE. J'ai pris contact avec un enseignant que j'ai rencontré dans un de mes stages qui enseigne en 8^e qui a transmis mon projet à ses collègues.

Deux classes du cercle scolaire du JJR au Val-de-Travers se sont portées volontaires dont celle de l'enseignant que j'ai contacté.

Des échanges téléphoniques, en septembre 2022, ont permis de poser les premiers rendez-vous afin d'expliquer aux enseignants l'ensemble du travail et ce qu'il engage. J'ai donc pu expliquer le concept d'échec abordé dans ce mémoire.

Ensuite, les observations des leçons ont été réalisées dès octobre 2022.

À la suite de cela, toujours dès octobre 2022, les entretiens avec les enseignants et les élèves ont été conduits. Il est important de noter qu'avant la participation des élèves aux entretiens, leurs parents ont donné leurs autorisations. Les documents nécessaires à ceux-ci ont été produits en avance, soit :

- Les guides d'entretien pour les entretiens semi-directifs.
- La circulaire de participation pour les parents des élèves concernés.

2.2.3. Échantillonnage

Pour répondre à la question de recherche qui dirige ce travail, il est nécessaire de choisir un échantillon de sujets adaptés. Il s'agira ici de deux populations différentes :

- Deux enseignants de 8^e qui enseignent le sport.
- Des élèves de 8^e des classes liées à ces enseignants.

Les classes qui sont abordées viennent du canton de Neuchâtel. Ce choix est motivé par le fait que je ne souhaite pas travailler, pour l'instant, dans un autre canton plus tard et donc je suis avant tout intéressé par la réalité, bien que subjective, des régions de Neuchâtel.

Concernant la quantité des sujets abordés, deux classes d'une vingtaine d'élèves font l'objet de l'observation des leçons. Dans cet échantillonnage, quatre élèves par classe ainsi que leurs enseignants participent aux entretiens.

La quantité de leçons observées et d'entretiens peut sembler maigre pour récolter des résultats fiables. Cependant, la triple dimensionnalité de cette recherche (regard de l'observateur, moi, regard des élèves et de l'enseignant) apporte un réel plus qui offre une vision engagée et authentique des situations vécues en EPS. Le fait que deux classes soient abordées permet de mettre en valeur les différences et similitudes entre les populations et de faire ressortir des données, probablement, plus complètes.

Il est important de noter que, pour avoir des résultats fiables sur lesquels il est possible de tirer des conclusions, il serait nécessaire de mener cette recherche à bien plus grande échelle et en prenant en compte davantage de facteurs d'influence que ceux décrits dans la problématique.

Comme dit plus précédemment, lors des entretiens, mes observations des leçons pourraient potentiellement être partagées et discutées avec les sujets. Cela permet d'apporter des éléments concrets sur lesquels de plus amples réflexions peuvent être construites.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Prise de notes

La première méthode qui est utilisée pour la récolte de données, et qui concerne les observations de leçons, est **la prise de notes de nature descriptive**, c'est-à-dire que celles-ci ne rendent compte que des éléments observés. Il n'est noté que les actions concrètes et observables des élèves en laissant le moins de place possible à de quelconques spéculations et interprétations.

Ces notes sont prises avec un ordinateur portable.

Pour conserver l'anonymat des élèves, il leur est attribué des prénoms fictifs.

2.3.2. Retranscription

Après tous les entretiens avec les sujets réalisés, ceux-ci sont retranscrits. Dans ce cadre, ils sont tous enregistrés par le biais du micro d'un téléphone portable.

L'étape de retranscription est indispensable à ce travail, car elle permet ensuite d'analyser les données recueillies.

Concernant les règles régissant ce qui est retranscrit, celles-ci sont établies préalablement :

- Aucun signe non verbal n'y figurera.
- Les silences ou les pauses ne s'y trouveront pas non plus
- Les signes provenant du langage verbal, comme les « euh », n'y figureront pas.
- Les élèves et les enseignants recevront un prénom fictif afin de garder leur anonymat. Tous les prénoms se trouvant dans l'analyse des données sont donc des prénoms d'emprunt.
- Les signes de ponctuation conventionnels sont utilisés dans toute la retranscription.

2.3.3. Traitement des données

La finalité de ce travail est la rédaction d'un texte réflexif liant les données récoltées lors des observations et des entretiens.

Les grands thèmes ressortant, développés dans la problématique, sont mis en couleur lors du traitement des données de manière à le faciliter. Ceci ne figure pas dans les annexes puisque je ne considère pas que cela apporte un plus à la lecture de mon travail.

Chaque classe se voit attitrer un chapitre, dans lequel leurs données sont présentées. Puis, suit le texte réflexif final, construit sur toutes les données récoltées ainsi que sur la théorie

développée dans la problématique, ayant pour but de répondre à la question de recherche. Il est important de noter que dans ce cadre, les différents résultats sont comparés entre eux et discutés.

Dans ces chapitres, se trouvent des extraits des propos des élèves et des enseignants avec leurs prénoms fictifs afin d'assurer leur anonymat.

2.3.4. Méthode et analyse

L'analyse de contenu est la méthode utilisée dans ce travail. Voici son fonctionnement : « elle procède de traces mortes, de documents de toutes sortes, pour observer des processus vivants : la pensée humaine dans sa dimension sociale. » (Sabourin, 2008, p.1).

Dans celle-ci, le chercheur rassemble tout d'abord des données liées à l'objet d'étude, les trie par thèmes et les confronte afin de relever des similitudes entre elles. Le but est la production d'un texte analytique.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Présentation des données

La manière dont les données sont traitées s'articule de cette manière :

Tout d'abord, les entretiens d'élèves et ceux d'enseignants sont séparés pour une première traite.

Ce chapitre débutera par un ensemble de textes présentant les réponses des élèves **qui concernent uniquement la question de recherche**. Ceux-ci sont complétés par des verbatims liés aux entretiens ainsi que des captures d'écran tirées des retranscriptions.

Deuxièmement viendra un chapitre suivant exactement la même dynamique, mais avec les données récoltées chez les enseignants. Leurs réponses sont ici comparées avec les réponses des élèves.

En troisième temps suit un chapitre dans lequel mes notes d'observation, par rapport aux leçons auxquelles j'ai pu assister, sont présentées.

Après cela, avec les parties des entretiens d'élèves et d'enseignants qui concernent la mise en place de ressources visant à aider les sujets à gérer l'échec, un texte analytique est produit

où les réponses sont comparées. Cette dernière partie tend à exposer des pistes concrètes pour tout professionnel chargé d'enseigner l'EPS.

Finalement, une réponse à la question de recherche de ce travail suit dans la conclusion et l'hypothèse que j'ai posée au début de la méthodologie est infirmée ou confirmée. Dans cette partie finale, j'autoévalue ma démarche et je propose des possibilités de développement pour de futures potentielles recherches.

3.2. Entretiens d'élèves

3.2.1. Pratique sportive et rapport au sport scolaire

Sur les huit élèves avec qui les entretiens ont été réalisés, sept pratiquent un sport en dehors du cadre scolaire et de manière hebdomadaire. La fréquence de cette activité varie d'une séance au minimum à trois au maximum.

Tableau 1 : pratique sportive extrascolaire des élèves

Pratique sportive		
	Pratique le sport en dehors de l'école	Fréquence
Winston	Oui	1
Théo	Oui	1-2
Boris	Oui	1
Léon	Oui	Variable
Lilas	Oui	-
Véra	Oui	2-3
Maxime	Non	-
Hanna	Oui	2

Sur ces huit sujets, deux affirment que le sport est leur branche scolaire préférée, car elle leur permet de bouger et de se dépenser à contrario des autres matières du cursus scolaire. Cinq disent que le sport est une branche qu'ils apprécient vraiment bien pour les mêmes raisons. Finalement, le dernier sujet (Maxime) apprécie la pratique sportive scolaire, mais sans y porter grands intérêts.

Tableau 2 : rapport à l'EPS

Rapport à l'EPS					
	Déteste l'EPS	N'aime pas l'EPS	Apprécie sans plus l'EPS	Aime vraiment bien l'EPS	Branche préférée
Winston				X	
Théo				X	
Boris				X	
Léon					X
Lilas				X	
Véra					X
Maxime			X		
Hanna				X	

3.2.2. Gestion émotionnelle et sport

Lors de cette partie des entretiens, il est demandé aux élèves de se positionner en citant deux sports : un qu'ils affectionnent et un qu'ils détestent.

A l'aide d'une échelle de 1 à 10, les élèves ont exprimé leur niveau émotionnel par rapport à l'échec dans les deux sports lorsqu'ils le vivent en étant seuls ou devant un groupe. Cette échelle est une réplique de celle de la douleur utilisée dans le monde soignant, c'est-à-dire que dix est l'état émotionnel le plus fort et un le plus faible.

Afin d'évoluer dans un cadre précis, trois émotions dites fondamentales ont été sélectionnées : la colère, la tristesse et la joie. Ces émotions ont été choisies en accord avec mon directeur de mémoire étant donné leur accessibilité aux enfants de 8^e. Il est important de noter que, pour la joie, il était demandé aux élèves de se positionner par rapport à une tâche réussie. Chacune des tâches proposées était réalisable au niveau de sa difficulté objective et subjective.

Voici les résultats :

Tableau 3 : Sport favori échec/réussite seul·e

Sport favori échec/réussite seul·e			
	Colère	Tristesse	Joie
Winston	1	1	5
Théo	4-5	2	5
Boris	5	5	1
Léon	5	2	7
Lilas	2	2	5-6
Véra	10	7	-
Maxime	3	0-1	10
Hanna	5-6	3-4	7

Tableau 4 : Sport favori échec/réussite devant un groupe

Sport favori échec/réussite devant un groupe			
	Colère	Tristesse	Joie
Winston	4	1	5
Théo	6-7	1-2	7
Boris	7	3	5
Léon	5	3	8
Lilas	3-4	3	7-8
Véra	9	5-6	-
Maxime	2	0-1	10
Hanna	5-6	3-4	7

Tableau 5 : Sport non apprécié échec/réussite seul-e

Sport non apprécié échec/réussite seul-e			
	Colère	Tristesse	Joie
Winston	6	2	5
Théo	5	3	3
Boris	8	3	7
Léon	8	1	2-3
Lilas	1-2	1-2	3
Véra	1	2	-
Maxime	4	2	10
Hanna	1-2	5+	10

Tableau 6 : Sport non apprécié échec/réussite en groupe

Sport non apprécié échec/réussite en groupe			
	Colère	Tristesse	Joie
Winston	2	2	5-
Théo	5	3	4-5
Boris	5	7-6	7
Léon	8	2	5
Lilas	5-6	5	5-6
Véra	1	2	-
Maxime	3-2	2	10
Hanna	5+	5+	10

Tout d'abord, pour le choix des sports selon appréciation, plusieurs critères ont été cités par les élèves pour délimiter ceux-ci. Pour les sports favoris :

- Leur pratique procure aux élèves des émotions fortes (positives et négatives).
- Ils possèdent généralement de la facilité à les pratiquer.
- Beaucoup aiment les sports qu'ils pratiquent à cause du cercle social y étant lié.
- Les tâches qui y sont réalisées les intéressent et les stimulent.

Pour les sports non appréciés :

- Certaines contraintes diminuent le plaisir de la pratique de ceux-ci (course limitée par l'asthme, douleur de certaines tâches par exemple frapper la balle de volley, difficulté liée en partie à la composition physique des pratiquants par exemple Maxime en surpoids qui n'aime pas la course parce que c'est objectivement très difficile pour lui, etc.)
- Les tâches proposées ne sont pas stimulantes physiquement et/ou psychiquement.

Ensuite, au niveau de la gestion émotionnelle, plusieurs tendances se distinguent :

Pour la majorité des élèves, peu importe le sport, leur niveau de colère est supérieur à celui de tristesse. Durant les entretiens, j'ai demandé à certains élèves de justifier ce fait. Les réponses sont multiples. Pour certains, la solution qu'ils ont trouvée pour extérioriser le mal-être que leur procure l'échec est de se mettre en colère.

Cette colère est principalement dirigée envers eux-mêmes :

Figure 4 : Entretien 1

A : Pourquoi tu es en colère ?

B : Des fois ça m'énerve parce que j'y arrive pas et que j'ai peur qu'ils m'engueulent.

A : Donc tes copains t'engueulent ?

B : Oui parce que j'arrive pas à marquer.

A : Et tu es en colère contre qui ?

B : Contre moi-même.

A : Pas contre eux ?

B : Non.

Plusieurs appuient que cette colère n'est dirigée contre rien ni personne, elle est juste présente de manière fatale. Ensuite, d'autres citent qu'ils sont tristes au point d'être en colère et que les deux émotions sont liées (malgré le fait qu'ils affirment être plus en colère que tristes).

Une autre tendance observable est que certains élèves expriment une valeur supérieure au niveau des émotions « négatives » quand ils échouent dans le sport non apprécié. Pour ces cas de figure, les arguments sont communs. Puisqu'ils n'apprécient pas le sport pratiqué, ils sont encore plus énervés/tristes de ne pas y arriver : « Parce que par exemple si j'y arrive pas ben c'est déjà un sport que j'aime pas alors le fait de pas y arriver ça m'énerve encore plus » affirme Léon. Ceci entre en confrontation avec la théorie développée par Perron et Desharnais. Ils affirment que les enfants seraient impactés négativement de manière plus intense par

l'échec d'une tâche réalisée dans un domaine apprécié que l'inverse (1982, p. 163). Il est intéressant de noter que pour une partie de ces élèves (Boris, Hanna, Maxime), il est possible d'observer un taux de joie supérieur lors de la réussite d'une tâche dans un sport qu'ils n'apprécient pas par rapport à leur sport favori.

Les raisons sont :

- Le fait que la tâche ne soit pas appréciée pousse les élèves à valoriser encore plus sa réussite à cause des efforts psychiques et/ou physiques supplémentaires que celle-ci demande : « Ben là 10, parce que je sais que c'est dur pour moi, alors ça me rend encore plus fière d'arriver quand j'aime pas et que c'est dur. Avec l'asthme et ma cheville en plus. ». Ces données coïncident avec les points théoriques abordés par Delignières concernant les aspects motivationnels positifs de la réussite d'une tâche particulièrement coûteuse sur le plan personnel (2015, pp. 12-15).
- La peur de la moquerie et du jugement causée par le fait d'être moins doués dans un domaine fait que le sentiment de satisfaction est supérieur lorsqu'une tâche est réussie.

Inversement, certains élèves (Véra, Lilas...) affirment être moins énervés par rapport à leurs résultats dans un sport qu'ils n'aiment pas puisque, pour eux, ceux-ci ne possèdent pas de valeur :

Figure 5 : Entretien 2

A : Imagine tu dois faire de la danse pour x ou y raison parce que tu dois t'entraîner pour un test à l'école. Tu dois t'entraîner à faire un pas de danse, d'apprendre une chorégraphie, mais t'y arrives pas t'y arrives pas t'y arrives pas. A quel point ça te rend en colère ?

V : Ben 1.

A : Ah ouais, pourquoi ça te met pas du tout en colère ?

V : Parce que j'aime pas ce sport.

A : Ok et maintenant pareil mais tu es avec tes camarades, ça te met en colère pareil ou non ?

V : Pareil.

Ensuite, pour beaucoup d'élèves, le fait de ne pas réussir devant d'autres personnes entraîne des émotions négatives bien plus fortes que s'ils sont seuls. Selon eux, cela est à cause de certaines conséquences sociales qui pourraient être entraînées par cette non-réussite : « ...je suis moins à l'aise quand on me regarde... », « ...ça m'est déjà arrivé parfois, qu'on se moque de moi. » et « Des fois ça m'énerve parce que j'y arrive pas et que j'ai peur qu'ils m'engueulent. » sont des affirmations de certains élèves. Pour d'autres, on remarque un niveau d'émotions négatives inférieur quand ils sont entourés. Ces élèves le justifient tous

similairement : la présence de leurs camarades les tire vers le haut même dans l'échec. Cet impact positif se matérialise par des encouragements « Parce que ils peuvent m'aider », des conseils, un exemple « Oui parce que vu que je vois d'autres qui arrivent, je me dis que moi aussi je peux y arriver. » ou juste une présence « 3, parce que ça me déçoit, mais après ils sont là et ça m'encourage de pas être seul quand je cours. ». Ces dynamiques dualistes esquissent et confirment l'importance de l'avis des pairs, pour des jeunes adolescents, qui est développée par Cannard (2019, p. 270).

Finalement, au niveau de la joie, des grands courants sont à nouveau observables. Premièrement, l'écrasante majorité des élèves (tous à part Winston) annoncent un niveau de satisfaction relativement neutre (moyenne de 5,81) lorsqu'ils réussissent une tâche dans leur sport favori et qu'ils sont seuls. Ce niveau a tendance à augmenter quand ils sont entourés (moyenne de 7,14). Voici plusieurs justifications qui ont été données : « Oui et non, je me sentirai aussi joyeuse parce que je sais que je suis capable de le faire. Après c'est cool de le faire quand il y a mes copains autour, comme ça je peux aussi montrer ce que je suis capable de faire. Donc je dirai pareil. ».

Maxime affirme aussi :

Figure 6 : Entretien 3

M : Parce que je suis heureux d'arriver devant les autres.

A : De montrer que toi aussi tu peux le faire ?

M : Oui.

Pour beaucoup, le fait de réussir devant des tiers augmente le sentiment de joie, car la dimension « théâtrale » entre en jeu, à l'inverse de s'ils étaient seuls. Nous observons donc encore une fois, à quel point l'avis du groupe classe compte pour des élèves de 8^e et l'implication sociale des résultats qu'ils produisent (Cannard, 2019, p. 270).

Pour ce qui est du sport non apprécié, les données sont relativement similaires. On remarque un niveau général (5,71 de moyenne) relativement neutre pour la réussite quand les élèves sont seuls alors qu'en groupe elle monte légèrement (6,57 de moyenne, soit un peu inférieure à celle du sport favori).

Dans ces moyennes, on retrouve autant des élèves comme Maxime ou Hanna qui expriment un niveau de joie très haut quand ils réussissent dans un sport qu'ils n'affectionnent pas pour les raisons citées un peu plus haut², ainsi que d'autres élèves qui, en étant seuls, montrent un

² Voir paragraphes p. 33

niveau de joie relativement faible (2 pour Léon, 3 pour Lilas...). Ces mêmes sujets ont un niveau de joie supérieur quand il s'agit de réussite en étant seuls et dans leur sport favori. Selon eux, ceci est expliqué par le fait que puisqu'ils ne portent pas de réel intérêt au sport concerné, ils ne sont pas comblés par le fait d'y arriver dans les tâches qui y sont liées.

3.2.3. Attribution causale

Lors de cette partie des entretiens, il était demandé aux élèves d'affilier une ou plusieurs causes à des situations fixes qui leur étaient données. Puis, d'expliquer comment ils se seraient sentis si celles-ci étaient réelles :

- **Situation 1** : « Je vais te donner un exemple et tu vas te mettre à la place de cet exemple. Donc imagine que la classe fait un jeu de balle camp. Toi t'essaies de faire des passes, mais ça ne va jamais, la balle va toujours à côté, ce n'est pas précis... Et du coup ça entraîne en grande partie la défaite de ton équipe. Toi tu te dis ok je n'ai pas réussi à faire ces passes pour quelles raisons : je n'étais pas assez forte je manque de capacités, je ne me suis pas donné assez de peine, c'était trop dur ou alors je n'ai pas de chance. »
- **Situation 2** : « Cette fois tu fais des passes incroyables toute la partie mais tu n'arrives pas à toucher la dernière personne du coup elle te touche et vous perdez. Cette fois tu l'affilierais auquel des choix. »

Ces situations ont été choisies pour deux raisons :

- Tout d'abord, elles permettent de mettre en valeur le rapport des élèves à l'échec d'une tâche quand celle-ci impacte d'autres personnes (victoire ou défaite de leur équipe).
- Ensuite, elle tend à montrer l'influence de la fréquence (toute la partie ou une fois à la fin avec un résultat définitif inchangé) de leurs échecs et s'ils les attribuent différemment en fonction de celle-ci.

Les causes choisies sont basées sur la littérature scientifique présentée dans le chapitre y étant dédié³. Deux sont de nature dite interne : manque de capacités et manque d'efforts. Les autres sont de nature externe : tâche trop difficile, manque de chance. Selon la théorie, les élèves vivraient moins bien les situations quand ils affilient le fait de ne pas les réussir à des causes internes plutôt qu'externes. La question : « Et maintenant tu te serais senti comment à la place de ça. Si c'était une situation réelle tu te serais sentie comment ? », qui est posée après chacune des deux situations, sert à confirmer ou infirmer cela.

S'en suivent les résultats :

³ Voir p. 15.

Tableau 7 : Attribution causale situation 1

Attribution causale situation 1				
	Manque de capacités	Manque d'efforts	Tâche trop difficile	Manque de chance
Winston		X		
Théo				X
Boris				X
Léon				X
Lilas	X	X		
Véra		X		
Maxime				X
Hanna	X			X

Tableau 8 : Attribution causale situation 2

Attribution causale situation 2				
	Manque de capacités	Manque d'efforts	Tâche trop difficile	Manque de chance
Winston				X
Théo	X			
Boris			X	
Léon				X
Lilas				X
Véra		X		
Maxime				X
Hanna				X

Premièrement, pour les deux situations, cinq élèves ont choisi la cause « manque de chance ». Ces élèves varient légèrement d'un contexte à l'autre.

Pour la première question, voici les raisons pour lesquelles les élèves attribuent leur/s échec/s à la chance :

- A l'unanimité, ils s'accordent pour dire que, dans un match dynamique, il arrive parfois que les circonstances peuvent entraîner des échecs à répétition et que ceux-ci ne sont pas forcément liés à leur qualité de jeu.
- Des élèves se rejoignent dans leurs dires : selon Théo, « Ça dépend un peu de la chance. Parce que tout d'un coup les personnes elles peuvent éviter les balles... ». Cela est complété par Léon : « Ben J'ai dit la chance parce que c'est pas que moi qui ai pas réussi je pense. ». Pour eux, la chance prend une dimension sociale supérieure à eux-mêmes. C'est-à-dire que les autres acteurs du jeu jouent un rôle important dans le résultat final de la partie.

Ces élèves partagent des vécus relativement similaires : ils sont déçus d'eux-mêmes, mais affirment que c'est un jeu d'équipe donc que leur responsabilité n'est pas totale.

- Un autre profil se distingue. Des élèves comme Hanna, Maxime et Boris se rejoignent dans le fait que la chance joue un rôle, comme Théo et Léon. Là où ils se distinguent est dans le fait qu'ils n'attribuent pas leurs résultats à l'influence des autres acteurs sociaux. Hanna l'affirme très clairement : « Donc plutôt manque de chance, par exemple lié à la fatigue ou comme ça. Mais en tout cas pas la faute sur les autres. ». Hanna complète aussi ses dires en partageant qu'en plus de la chance, elle attribue son échec à son manque d'habileté.

Maxime n'est pas aussi catégorique sur le plan social, mais il la rejoint dans le fait que des circonstances externes peuvent avoir une influence : « Quand je joue au ballon-camp, je joue toujours bien donc c'est vraiment la chance. ». Boris partage des raisons similaires à Maxime.

Leurs ressentis sont disparates. Hanna ne place pas de mots particuliers sur l'état émotionnel dans lequel elle serait, elle partage cependant qu'elle voudrait devenir meilleure, ce qui rejoint le fait qu'elle attribue son échec à un manque d'habileté de sa part.

Maxime relativise les résultats en affirmant que ce n'est pas grave et que cela ne l'affecte pas spécialement.

Boris se sent honteux par rapport à ses camarades et triste de sa propre performance.

En continuité avec les paragraphes ci-dessus, il est observable que pour ce même cas de figure, certains trois des élèves ont choisi d'autres causes d'attribution. En voici les raisons :

- Hanna et ses choix ont été détaillés ci-dessus.
- Véra justifie qu'elle approprie ses résultats à un manque d'efforts de sa part. Elle prend donc complète responsabilité et ajoutant que si elle s'était donnée plus de peine, elle aurait réussi. Son vécu est assez négatif : elle dit se sentir « nulle » et « déçue de

moi ». Winston entre exactement dans la même dynamique personnelle autant au niveau de son ressenti que de l'affiliation de ses résultats.

- Lilas assigne ses échecs à un manque de capacités de sa part ainsi qu'à un manque d'efforts. Elle ne justifie pas directement son choix, en revanche, elle le détaille : « Les deux premières réponses. Parfois je m'insulte moi-même, même si c'est pas la réalité je le pense vraiment. ». Son ressenti poursuit la direction de ses dires.

Concernant la deuxième situation, les élèves citant la chance affirment tous la même chose : le fait que l'échec soit, sur l'ensemble de la partie, si bas en fréquence implique un degré de chance qu'ils ne peuvent pas maîtriser. Leurs ressentis sont variables :

- Léon et Winston sont en colère. Léon ne la dirige envers personne. A l'inverse Winston blâme son équipe.
- Hanna rejoint le même vécu que lors de la première situation, cependant elle affirme qu'elle serait moins dure envers elle-même à cause des résultats généraux qu'elle a fournis lors du match.
- Le ressenti de Maxime ne change pas.
- Lilas, ayant changé de cause attribuée par rapport au premier cas de figure, a complètement modifié son vécu. Elle affirme que : « je me sentirai plutôt heureuse, parce que j'ai bien joué presque tout le jeu. Des fois on perd c'est comme ça. ».

Pour les autres sujets, voici leurs raisons :

- Véra conserve le même choix et un vécu similaire en dépit du changement de circonstances.
- Théo a changé ce à quoi il consigne ses résultats. Selon lui, s'il joue bien toute la partie et qu'il se rate à la fin, c'est par manque de force de sa part. Son vécu ne change pas.
- Boris est le premier élève à choisir « tâche trop difficile ». Il affirme que : « Ben si je joue super bien tout le long et qu'on finit quand même par perdre, c'est que le match était juste trop dur. ». Malgré ce changement causal, il maintient le même état émotionnel.

Sur la base de ces résultats, il est observable que tous les sujets possèdent, même quand ils attribuent leurs performances à des causes similaires, des vécus passablement différents. En revanche, il est important de revenir sur un point théorique développé par Perron et Desharnais. Selon eux, les réactions affectives négatives, chez l'élève, prendraient majoritairement place quand il attribue ses échecs à une cause dite interne (1982, p. 163).

Nous observons cependant ici que, même si une grande partie des élèves attribue ses résultats à une cause externe (la chance), ceux-ci expriment tout de même un niveau d'émotions négatives relativement élevé. Une tension est donc tangible entre la théorie et les résultats de cette recherche.

3.2.4. Réflexes face à l'échec

Ce sous-chapitre poursuit comme but de montrer comment les sujets réagissent concrètement après avoir subi un/des échecs dans un sport qu'ils apprécient et une pratique qu'ils détestent. Le sujet reçoit comme précision qu'il est seul lorsqu'il produit ces résultats. Ceci est motivé par le fait de diminuer l'influence de la constante sociale pour se concentrer sur la réaction de base qu'aurait un individu.

Voici les deux questions qui ont été posées :

- 1) « Je reprends ton sport préféré, tu t'entraînes seule. Tu essaies de faire quelque chose, mais tu n'y arrives pas. Tu penserais quoi si jamais c'était ton cas, je te laisse plusieurs choix : tu essaies juste d'être meilleure la prochaine fois, je m'arrête et je n'essaie plus (j'en ai marre), je m'en fiche et je continue comme si de rien était ou autre chose qui te parle plus. »
- 2) « Cette fois si tu prends un sport que tu détestes genre le foot. Pareil tu essaies tu essaies et tu n'y arrives pas, tu fais quoi ? »

Les choix laissés aux élèves ont été sélectionnés en collaboration avec mon directeur de mémoire et ont pour objectif de démontrer des réactions accessibles et réalistes pour des élèves de 8^e. Ensuite, ils représentent plusieurs niveaux actionnels :

- Premier choix : l'élève choisit de prendre action sur ses échecs en tentant de s'améliorer.
- Deuxième choix : l'enfant sature émotionnellement, cognitivement et/ou physiquement. Il décide de s'arrêter.
- Troisième choix : le sujet ne prend pas en compte ses résultats et continue d'agir.
- Quatrième choix : autre. Cette possibilité est laissée à disposition si les choix proposés ne correspondent pas aux élèves.

Voici les réponses :

Tableau 9 : Sport favori réaction face à l'échec

Sport favori réaction face à l'échec				
	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4
Winston			x	
Théo	X			
Boris	X			
Léon	X			
Lilas	X	X	x	
Véra	X			
Maxime	X			
Hanna	-	-	-	-

Tableau 10 : Sport non apprécié réaction face à l'échec

Sport non apprécié réaction face à l'échec				
	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4
Winston		X		
Théo			x	
Boris	X			
Léon			x	
Lilas		X	x	
Véra			x	
Maxime		X		
Hanna	-	-	-	-

Une tendance forte se dessine face au sport favori : les élèves essaient consciemment de faire mieux à leurs prochains essais. Les deux ayant choisi des réponses différentes citent ces raisons :

- Pour Lilas, ses réactions dépendent de l'humeur qui régit sa journée. Elle affirme que celui-ci dépend énormément de ses camarades et de la manière dont ils la traitent.
- Pour Winston, il affirme vouloir continuer en s'amusant et sans se charger de la pression de vouloir être toujours meilleur.

Concernant la pratique non appréciée, deux grands pôles se distinguent :

- 1) Théo, Léon, Lilas, Véra ont choisi le choix 3. La raison citée est que puisqu'ils n'aiment pas le sport en question, ils n'accordent pas d'importance réelle au fait de s'y améliorer. « Je fais comme si de rien était parce que j'aime pas. » affirme Léon. Il est important de noter qu'ils n'abandonneraient pas pour autant.

- 2) Lilas, Maxime et Winston quant à eux, s'arrêteraient et laisseraient tomber. Aucune raison n'a été relevée lors des entretiens.
- 3) Finalement, Boris est le seul élève qui affirme qu'il tenterait activement de s'améliorer : « Oui parce qu'il faut toujours réessayer et tenter d'être meilleur. » est le complément qu'il donne par rapport à sa réponse.

En s'appuyant sur la théorie, que Delignières approfondit, ces divergences de gestion peuvent être « une caractéristique stable de la personnalité », sous-entendant que ces réflexes motivationnels au niveau de l'échec sont liés à leurs individualités propres (2015, pp. 12-15).

3.2.5. Réactions face à la difficulté

L'avant-dernière question qui a été posée aux élèves lors de ces entretiens est liée au concept de difficulté estimée. Il leur était demandé de citer une tâche qu'ils trouvaient particulièrement difficile et qu'elle était leur réaction interne quand il leur est demandé de la réaliser.

L'objectif ici est de comprendre comment les élèves réagissent quand la tâche qui leur est proposée est particulièrement difficile.

Les élèves se rejoignent tous : leur réaction première est de se dire que cela va être challengeant et qu'ils vont avoir de la peine à la réaliser au point de ne potentiellement pas y arriver.

Dans un deuxième temps, les réactions divergent :

- Hanna, Boris, Théo, Véra affirment que malgré le fait qu'ils pensent la tâche difficile, ils souhaitent tout de même essayer de la réaliser jusqu'à qu'elle soit réussie.
- Maxime, Léon, Lilas et Winston expliquent qu'ils tenteraient de la réaliser mais qu'ils savent qu'ils n'y arriveront pas. Ils ne précisent pas ce qu'ils feraient dans le cadre où cela serait le cas.

Le niveau de motivation est bas pour tous les sujets. Aucun n'affirme qu'une difficulté qu'il estime élevée soit motivante. Ces résultats rejoignent la courbe décrite dans l'étude de Delignières selon laquelle une tâche a priori trop difficile engendre un niveau de motivation bas (2015, p. 13). Malgré ce faible niveau de motivation, nous pouvons tout de même observer que les tendances ne sont pas uniformes chez les élèves. Les causes derrière ces divergences pourraient faire l'objet d'une étude étendue.

3.2.6. Dialogue interne

Ces entretiens ont été clôturés par une question finale.

Il a été demandé aux interviewés s'ils s'étaient déjà retrouvés complètement coincés avec une tâche en leçon d'EPS, c'est-à-dire d'être incapable de la surmonter. Puis, une fois celle-ci citée, qu'avait été leur réaction.

Cette interrogation a pour but de mettre une dernière fois en lumière les stratégies mises en place par les élèves quand ils vivent une situation d'échec.

Les réponses des quatre enfants ayant répondu positivement sont communes : chaque sujet dit que sa réaction face à la non-réussite de la tâche était de persévérer en restant confiant dans ses capacités et de relativiser en mettant en avant les efforts qu'il avait fournis. Ces dires rentrent en contradiction avec les réponses de certains de ces sujets affirmant des croyances inverses lors d'autres parties des entretiens. Il est donc sensé de se questionner quant à la fiabilité de leurs réponses à cette interrogation.

3.3. Entretiens enseignants

Vous retrouverez, ci-dessous, le chapitre dédié aux entretiens menés avec les enseignants : Luc et Matthieu.

Il y est présenté uniquement les parties traitant de la question de recherche et non celles touchant aux potentiels dispositifs qui peuvent être proposés en classe.

3.3.1. Impact de l'échec

L'introduction de ces discussions est une affirmation par rapport à laquelle il est demandé aux enseignants de se positionner : « l'échec en EPS impacte positivement l'estime personnelle des élèves ».

Pour Luc, celle-ci n'est à premier abord pas correcte. Il cite que d'être en échec sous les yeux d'autres camarades ne « renforce pas positivement ».

Néanmoins, il ajoute qu'il est possible que cela puisse différer pour certains individus et que l'échec peut se montrer formateur. Dans ce sens, voici ce que Luc transmet : « Dans l'idée de pouvoir progresser. Quelque chose que tu réussis du premier coup facilement ben c'est déjà réglé donc si tu as de la peine et que tu dois travailler et ça te fait réussir, ou à progresser ou comme tu disais avant ben certains élèves sont peut-être en échec et puis ils vont avoir cette niac et cette envie de vouloir faire mieux parce que ça les énerve d'avoir loupé.

Ou au contraire, t'en as d'autres qui vont baisser les bras et dire, je suis pas au niveau j'arriverai jamais que le copain d'à côté. ».

Selon Matthieu, il n'y a pas de « blanc ni de noir », c'est-à-dire qu'il n'est pas possible de donner une réponse unique puisque les profils varient. Il continue en disant que certains élèves seront fortement stimulés positivement par l'échec, dans le sens où celui-ci les poussera à devenir meilleurs. Puis, il complète ses dires en expliquant que malgré cela, la tendance inverse existe aussi. Finalement, il explique que, selon son expérience, les sujets pratiquant le sport ont tendance à utiliser l'échec comme tremplin pour s'améliorer à l'inverse de ceux qui ne pratiquent nullement l'activité sportive.

Luc et Matthieu se positionnent donc comme Perron et Desharnais (1982, pp. 162-163) en affirmant que l'échec peut être autant un tremplin de développement personnel ainsi qu'un frein à la progression.

3.3.2. Valorisation

La suite de ces entretiens est encore une fois une affirmation par rapport à laquelle il est demandé aux enseignants de se positionner : « En sport, les élèves vivent moins bien le fait de ne pas réussir dans un domaine qu'ils affectionnent par rapport à un autre et inversement. ».

Luc affirme que cette affirmation est « probablement vraie ». Il continue en parlant d'une situation concrète qu'il a observée : « C'est souvent par rapport aux moqueries et puis au regard des autres parce que, ben voilà au hockey on avait fait ça aussi plusieurs fois. Ben toi tu fais du hockey donc tu es censé être meilleur et puis ben y en a certains qui ne sont pas forcément au niveau et du coup c'est d'autant plus rabaissant pour eux. »

Pour lui, cette pression sociale est l'élément principal qui engagerait les élèves à vivre moins bien le fait d'échouer dans une discipline appréciée.

Quant à Matthieu, il exprime aussi son accord avec cette citation. Pour lui, il est très important pour les élèves de pouvoir montrer à leurs camarades, particulièrement ceux ne pratiquant pas la discipline, qu'ils maîtrisent dans le sport dans lequel ils s'entraînent.

Il est intéressant de relever que les deux enseignants appuient le fait que les vécus des élèves, en rapport avec cette affirmation, sont majoritairement influencés par la vision hypothétique qu'auront leurs camarades. Cela résonne avec ce qu'affirme Cannard : les adolescents donnent une grande importance à la vision du groupe (2019, p.10).

3.3.3. Difficulté

Ensuite, une question est posée aux enseignants en rapport avec le concept de difficulté estimée : « Vous présentez une tâche très difficile en EPS. Pour vous à quel point la difficulté estimée par les élèves influencera sa gestion par ceux-ci et à quel point cela influencera leurs vécus s'ils ne la réussissent pas ? »

Matthieu cite, dans une discussion prenant place avant la question, que, de son expérience, une tâche beaucoup trop difficile pour les élèves rend le fait de les motiver avant, pendant et après sa réalisation particulièrement difficile. Il nuance ensuite ses propos en disant qu'il a pu observer plusieurs profils d'élèves réagissant différemment. Premièrement, il affirme qu'il a eu à faire à des élèves « compétitifs » qui, quand la tâche paraît dure, veulent réussir et se « poussent » à le faire en dépit de leurs résultats. Puis, il continue en disant que généralement, les élèves ayant moins d'aisance n'essaient même pas, car ils pensent qu'ils n'y arriveront guère. Il ajoute que cette différence dans l'approche des difficultés dépend principalement de la gestion cognitive et émotionnelle des élèves. Il conclut en affirmant que l'enseignant joue un rôle majeur dans cette gestion et son développement.

Pour Luc, l'approche de ces difficultés dépend de plusieurs facteurs. Tout d'abord, il affirme qu'un élève vivra moins bien d'échouer une tâche a priori facile par rapport à une tâche paraissant difficile. Ensuite, il continue en disant que l'impact social du groupe classe est central. Selon lui, si toute la classe n'arrive pas à faire une tâche, peu importe comme elle paraît, l'élève ne se dépréciera pas ou peu. A l'inverse, si l'élève voit tous ses camarades réussir une tâche qui lui paraît difficile, l'influence négative de cette réalité serait forte. Il conclut en expliquant que selon son expérience, si un élève réussit finalement une tâche qui lui paraît très ardue, son niveau de motivation et son rapport à lui-même s'en verraient impactés positivement.

Les réponses des deux enseignants entrent en résonance avec plusieurs auteurs. Premièrement, les dires de Matthieu concernant les individualités dans la gestion de la difficulté se lient directement avec les propos de Delignières. Cet auteur affirme que les sujets tendent à aborder la difficulté de manière diverse en fonction de leur personnalité propre (2015, pp. 12-15). Deuxièmement, Luc s'exprime sur la nature de la tâche et l'impact de celle-ci sur sa réussite ou son échec. Delignières développe ces dynamiques en relevant que les élèves et leurs vécus divergeraient en fonction de la difficulté de la tâche. En effet, il existerait un niveau de difficulté qui serait nommé « challenge optimal » et qui engendrerait un taux de motivation élevée, car les difficultés seraient parfaitement adaptées au sujet et à sa vision de

lui-même. Finalement, la présence des implications sociales de l'adolescence, rejoignant Cannard (2019, p. 270), ressort encore une fois dans ces données.

3.3.4. Attribution causale

La partie suivante, présentée ci-dessous, traite de la notion d'attribution causale, concept développé dans la problématique. Il était donné aux enseignants trois profils d'élève « caricaturaux » et « simplifiés » : un premier élève ayant de fortes difficultés en EPS et une estime personnelle relativement faible. Un deuxième élève ayant des résultats moyens et dit « équilibré ». Finalement, un dernier élève excellent en sport qui ne rencontre quasiment jamais l'échec.

Puis, il leur était partagé plusieurs choix auxquels ils devaient affilier ces profils. Ces choix ont été sélectionnés à l'avance par mes soins et sont directement tirés de la théorie présentée au sujet de l'attribution causale.

Ces choix sont :

- 1) Choix 1 : manque de capacités.
- 2) Choix 2 : manque d'effort.
- 3) Choix 3 : manque de chance.
- 4) Choix 4 : tâches non adaptées.
- 5) Choix 5 : autre.

Finalement, la question qui leur était posée : « Un élève rencontrant des difficultés en EPS, ne réussissant que peu de tâches et ayant de manière générale une estime personnelle faible attribuera généralement ses non-réussites à : **présentation des cinq choix** ». Après leurs réponses données, il leur était posé la même interrogation pour les deux autres profils décrits ci-dessus.

Voici les résultats :

Tableau 11 : Réponses de Matthieu

Réponses de Matthieu					
	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4	Choix 5
Elève en difficulté	x			X	
Elève équilibré				X	
Elève avec facilité			x		x

Matthieu explique que pour le premier profil d'élève, il a souvent pu observer des réactions rejoignant le premier et le quatrième choix : « Moi j'ai pas les capacités pour y arriver et aussi les tâches non adaptées, le c'est trop difficile, c'est des choses que j'ai entendues. Mais pas les autres choix. ».

Concernant le deuxième profil, il dit que malgré son choix, cela peut dépendre d'un élève à un autre.

Il justifie ses choix par rapport au troisième profil d'élève en expliquant que des élèves en facilité ont tendance à blâmer des éléments externes à eux-mêmes. Dans ces éléments, il cite la chance, les coéquipiers dans un jeu d'équipe et les circonstances générales.

Tableau 12 : Réponses de Luc

Réponses de Luc					
	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4	Choix 5
Elève en difficulté	x				
Elève équilibré		x	x	x	
Elève avec facilité			x		

Pour Luc, les élèves du deuxième profil ont la capacité de prendre du recul par rapport à la tâche et son résultat. Ceux du troisième profil en revanche, refusent, pour lui, catégoriquement d'affilier leurs résultats à des causes internes. Ceci est forcément lié à une autre personne ou à la chance.

3.3.5. Adolescence

Cette partie traite de la dernière question qui a été posée aux enseignants et que ne traite pas des actions concrètes qu'ils prennent face à l'échec de leurs élèves.

Celle-ci est : « Pensez-vous que les élèves de 8^e gèrent l'échec d'une tâche différemment que dans les degrés inférieurs et pourquoi ? ».

Pour Matthieu, les élèves en 8^e n'ont pas le même rapport à l'échec que lors du reste du cursus scolaire de primaire et ceci pour plusieurs raisons :

En premier, il cite l'arrivée des notes basées, pour lui, en énorme partie sur la performance. Il affirme que dans ce cadre, les échecs d'un élève n'engagent pas la même implication que dans des degrés inférieurs, car la résultante de ceux-ci peut être une mauvaise note qui compte dans la moyenne.

Ensuite, il témoigne que pour des 8^e rentrant dans l'adolescence, l'avis du groupe est bien plus valorisé. Dans ce sens, le groupe classe a tendance à bien plus se moquer de l'échec d'une tâche, particulièrement si elle est aisée. Selon lui, les implications sociales rendent le rapport à la non-réussite bien différent que dans des degrés inférieurs. Cela résonne avec les affirmations de Cannard (2019, p. 270).

Cette question n'a pas été abordée avec Luc, car il n'a jamais enseigné dans des degrés inférieurs à la 8^e et ne se sentait donc pas légitimé à y répondre.

3.4. Observations de leçons

Ci-dessous seront présentées les notes récoltées lors des leçons observées. Il est important de rappeler que ces notes se basent uniquement sur ce que j'ai pu observer visuellement.

3.4.1. Leçon de Matthieu

La leçon menée par Matthieu entraînait l'unihockey et les mouvements de base qu'il est possible d'y retrouver (passes et tirs principalement). Les élèves ont réalisé un échauffement général puis ont commencé les exercices proposés par l'enseignant :

- Le premier exercice répartissait les élèves en groupes de deux. Le duo se faisait face dans le sens de la longueur de la salle. Le but de l'exercice était de se faire des passes de plusieurs manières différentes. Après chaque variation de l'exercice de base, les élèves changeaient de binôme.
- Dans le deuxième exercice un cône était placé par terre. Un élève devait le défendre face à trois de ses camarades qui devaient le toucher en tirant une balle d'unihockey.

- Pour réaliser le troisième exercice, les élèves en groupe de deux devaient se faire des passes jusqu'à un but d'unihockey, puis tirer et marquer.
- Finalement, la leçon se termine par une grande phase de jeu où l'enseignant crée quatre équipes différentes. Celles-ci se font face une par une en respectant un tournus appelé par Matthieu.

3.4.2. Leçon de Luc

La leçon menée par Luc avait pour but d'entraîner une « course d'obstacles » avant son évaluation.

Celui-ci débute par un échauffement général après que l'enseignant ait expliqué aux élèves que lors de la leçon, le but sera de battre ses camarades.

Après l'échauffement, les élèves mettent en place tous les obstacles demandés par l'enseignant. Puis ils sont répartis par binômes selon leur niveau. Chaque binôme débutera à un obstacle différent. Il lui sera donné cinq minutes pour s'y entraîner avant de passer au prochain. Après la durée impartie, un tournus se met en place de manière qu'à la fin de la partie d'entraînement, les élèves puissent s'affronter dans les obstacles.

Une fois la partie compétitive débutée, les duos doivent concourir à leur interne sur chacun des postes de la salle. Pour gagner, il faut réussir à franchir les obstacles du poste avant son camarade. Une réussite résulte en l'obtention d'un point.

Une fois que les duos se sont affrontés sur tous les obstacles, l'enseignant réalise un classement avec leurs points sur un tableau blanc que tout le monde peut voir. Ceci conclut la leçon.

3.4.3. Réactions visibles

Lors de chacune des deux leçons, bon nombre de réactions ont été observées face à la non-réussite de certaines tâches. Après révision attentive, plusieurs grands types de réactions se démarquent :

Tout d'abord, la catégorie qui sera désignée ici comme « expressive négative ». Celle-ci correspond aux expressions verbales et physiques d'émotions « négatives » à la suite d'un échec. Dans tous les exercices réalisés, ce type de réactions a été observé de manière régulière. Leur manifestation concrète s'exprime dans plusieurs situations telles que : des élèves refusant de continuer un exercice dans lequel ils peinaient, une dispute entre deux élèves pour donner suite à la défaite d'un des deux et de blâmes sur le matériel suivant une passe ratée.

Plusieurs niveaux d'intensité sont relevables. Certaines réactions relèvent d'un niveau d'intensité fort. Par exemple : disputes, refus de continuer, mise à l'écart complet de soi. D'autres d'un niveau plus tempérant : soupirs et plaintes modérées.

Ensuite, le type « expressive positive ». Il y est placée toutes les expressions d'émotions positives suivant un échec. Aucun élève manifestant oralement ou physiquement son contentement après avoir échoué à une tâche n'a été observé. En revanche, plusieurs situations, où des émotions positives extériorisées envers le membre du binôme gagnant par le perdant ont été identifiées. Par exemple : lors de la course d'obstacles, deux élèves concourraient l'un contre l'autre. Un des deux termine avant l'autre et remporte donc la compétition. Son camarade exprime alors oralement et physiquement sa joie pour son binôme qui l'a battu en le félicitant.

Finalement, le type « neutre ». Ce type de réactions englobe toutes celles considérées comme « nulles », c'est-à-dire n'exprimant aucune information clairement visible sur l'état émotionnel du sujet. Il s'y trouve la grande majorité des élèves qui, après un échec, ne démontrait aucune émotion particulière de manière apparente. Ceci a été remarqué lors de toute la leçon peu importe le format et la tâche demandée.

Il est important de noter que les élèves ont, pour beaucoup, migré entre ces catégories. Dû à la quantité d'informations exprimées simultanément lors de l'observation de ces leçons, il ne m'a été possible de remarquer tous les élèves passant par ces stades ainsi que le moment où ils le faisaient.

Malgré la divergence dans le format des leçons (mise en avant de l'aspect compétitif chez Luc), je n'ai pas observé de différences dans le nombre et la fréquence des réactions « neutres » ou « expressives négatives ». Il est cependant important de noter que j'ai pu observer un nombre plus élevé de réactions « expressive positive » dans la leçon de Luc.

3.5. Outils aidant la gestion de l'échec

Ce chapitre est dédié à la traite des données concernant les aides mises en place pour les élèves.

3.5.1. Perspective des élèves

Deux questions, en fin d'entretien, étaient posées aux élèves :

- 1) « Pense à un camarade pour qui le sport vraiment lui ça va pas, c'est pas son truc et il se sent nul parce qu'il échoue souvent. Qu'est-ce que tu penses qui pourrait l'aider ? ».
- 2) « Maintenant prends un camarade qui est super fort, mais lui il supporte pas l'échec. Lui qu'est-ce que tu penses qui pourrait l'aider ? ».

Ces deux interrogations ont pour but de mettre en lumière les aides que les élèves privilégieraient face à des besoins caricaturaux. Le choix au niveau des caricatures proposées se justifie par leur accessibilité et la facilité de leur compréhension.

Pour la première question, trois grandes directions d'aides se démarquent :

Tout d'abord, des aides « techniques ». Deux des élèves disent que, dans le cas où un élève présente des difficultés à réaliser des tâches, l'accompagnement à privilégier est de lui donner des conseils et des gestes techniques pour y palier : « Lui montrer comment il faut faire, des techniques, genre de respiration pour la course. ». Chacun de ces sujets souligne l'importance de montrer concrètement le geste à améliorer.

Ensuite, des aides « morales ». Quatre des individus préconisent le fait d'encourager un élève en difficulté sans lui prodiguer forcément de conseils techniques. Ils mettent en avant qu'il est crucial de reconforter un élève échouant régulièrement. Dans ces quatre élèves, deux ajoutent qu'en plus des exhortations, le sujet doit prendre confiance en lui et croire en ses capacités.

En troisième temps, des aides liées à la progression. Quatre des élèves affirment qu'un élève rencontrant souvent l'échec devrait commencer un sport et s'entraîner à des tâches en progressivement plus difficiles. Ils se rejoignent dans le fait que l'exemple d'élève se confrontant à des obstacles auquel ils pensent ne pratique pas de sport.

Concernant la seconde question, voici les réponses :

Premièrement, tous les élèves se rejoignent dans le fait qu'ils recommandent au sujet central à la question de relativiser ses résultats à cause de son niveau sportif général. Dans cette relativisation, deux dynamiques se démarquent : la moitié dit uniquement qu'ils pousseraient leur camarade à relativiser sans porter plus d'intérêt à son état émotionnel. L'autre moitié

rejoint aussi la dynamique de relativisation, mais en ajoutant cette fois des encouragements verbaux.

3.5.2. Perspectives des enseignants

Dans ce sous-chapitre sont présentés les dires des enseignants concernant les aides mises en place pour la gestion de l'échec en EPS.

3.5.2.1. Perspective de Matthieu

Chez Matthieu plusieurs grands éléments ressortent :

Tout d'abord, Matthieu accorde une importance capitale à l'attitude de l'enseignant face à sa classe et cela en dehors de l'échec. Pour lui, créer une culture de classe où les élèves sont respectés en dehors de leurs performances est capital à leur bon fonctionnement. Dans le but de créer un bon rapport avec l'échec, il affirme qu'il est indispensable de constamment encourager ses élèves même pour des tâches a priori peu difficiles.

Deuxièmement, il complète ses dires en invoquant qu'il existe une forte hétérogénéité de niveaux dans les classes et ceci même en dehors du sport. Matthieu affirme qu'il n'existe pas de solution universelle à cause de ces différences entre les élèves. Il dit que certains seront touchés différemment par la non-réussite. Il est alors, selon lui, important de prôner le dialogue et de prendre le temps de discuter avec ses élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans le but de pouvoir leur apporter ce dont ils ont besoin.

Après cela, il cite l'importance de mettre en avant la progression et non la performance. Il développe son point de vue en expliquant que dans le cercle scolaire, les 8^e vivent bon nombre d'évaluations certificatives basées uniquement sur des performances normées. Dans ce cadre, il s'étend en expliquant que ces tests ne prennent pas en compte les différences entre les élèves et donc ne favorisent pas ceux pouvant rencontrer souvent l'échec. Face à cela, il a mis en place deux choses concrètes :

- Des notes de persévérance : dans le but d'encourager tous les élèves en dépit de leur niveau, il a instauré dans sa classe des notes pour lesquelles le critère de réussite est de donner son maximum dans les tâches demandées.
- Une culture d'encouragement : il explique que si notre but est de permettre aux élèves de mieux vivre l'échec, il est indispensable de se décentrer de la performance et de valoriser la progression. Pour cela, il explique que dans sa classe, il met un accent particulier sur le fait de montrer à tout le groupe à quel point chaque élève a pu s'améliorer par rapport à son initial.

Finalement, il a été demandé à Matthieu de se positionner face à une affirmation : « La non-gestion des échecs répétés en EPS n'encourage pas les élèves à continuer le sport après leur scolarité. Que pensez-vous de cette affirmation ? ».

Voici sa réponse : « Moi je pense que, l'enseignant, l'adulte ou quelqu'un en fait, il faut que quelqu'un apprenne aux élèves à gérer les échecs à mon avis. Parce que sinon, tu restes sur des échecs effectivement. Toi tu fais une tâche, tu arrives sur un échec et si tu es pas stimulé surtout quand tu es entrain, de te construire ben je pense que c'est compliqué de persévérer dans ce domaine. Après y a toujours des cas différents qui vont réussir à se motiver, mais à mon avis c'est important que l'enseignant ou le parent, mais après c'est plutôt le rôle de l'enseignant, qu'il soit derrière et qu'il accompagne et qu'il aide et qu'il discute avec les enfants qui vivent ces échecs à répétition. Parce que je pense qu'effectivement, c'est plus facile après de pas persévérer dans une branche notamment dans le sport et d'arrêter tous les sports. Tous les sports en tout cas qui ont été pratiqués en EPS et qui sont source d'échecs. Après c'est vrai que lors de la période d'adolescence c'est compliqué, il y a pas mal d'élèves qui arrêtent le sport, ils font d'autres choses, ils commencent à faire la fête et tout. ».

Il conclut en expliquant qu'il existe forcément des exceptions.

3.5.2.2. Perspective de Luc

Pour Luc, l'enseignant joue aussi un rôle important dans la manière dont les élèves gèrent l'échec. Il ne pense pas que son rôle soit central, car les réalités de tous les élèves d'une classe dépassent un seul individu. En revanche, il pense que l'attitude de l'enseignant envers le groupe classe, notamment face à des tâches échouées, a un impact majeur sur la manière dont les élèves les vivront. Il ajoute à cela qu'il est important en tant que professionnel de l'éducation de trouver des tâches adaptées et différenciées pour tous les élèves, de manière qu'aucun ne se retrouve systématiquement en échec.

Pour suivre les pistes d'actions, Luc propose plusieurs solutions :

- Pour lui, l'enseignant a le pouvoir de dédramatiser l'échec. Il ne précise cependant pas comment.
- Ensuite, il transmet qu'il est important que l'enseignant valorise les élèves de manière systématique.
- Il ajoute qu'en tant que professionnel de l'éducation, il est de notre devoir d'offrir un suivi qualitatif notamment en : accompagnant, d'expliquant encore une fois si nécessaire et en prenant le temps pour les élèves qui en éprouvent le besoin.

Concernant l'aspect performance abordé par Matthieu, Luc diverge quelque peu au niveau de son opinion. Pour lui, il est politiquement correct de dire que la progression doit passer avant la performance. Cependant, il n'est pas persuadé du réalisme de l'exécution de ce concept dans les classes, car évaluer la progression est généralement plus complexe et demandant que de « prendre un temps chronométré ». Luc estime que devoir observer chaque élève, garder des traces de ses progrès, etc. viendrait diminuer le temps réel de pratique sportive puisque ces observations se feraient à la place de celui-ci. Il conclut en disant que son avis est encore en construction.

Finalement, concernant sa position par rapport à l'affirmation disant que les élèves pour qui l'échec à répétition n'est pas géré ont tendance à arrêter le sport à la suite de leur scolarité, il se positionne en disant que celle-ci n'est pas correcte. Selon son avis, il pense que cela dépend des individus et de beaucoup plus d'éléments externes que cette cause uniquement. Il ajoute en revanche que l'enseignant peut changer le rapport au sport d'un élève par le biais de toutes les pistes d'actions décrites ci-dessus.

Conclusion

Principaux résultats

Afin de conclure ce travail, il est judicieux de revenir sur quelques éléments importants. Tout d'abord, pour rappel, cette recherche poursuit deux grands buts : mettre en lumière la manière dont les élèves de 8^e gèrent l'échec en EPS et découvrir les outils qui sont utilisés afin de les aider si nécessaire. J'ai posé une hypothèse concernant ces deux objectifs : de manière générale, l'échec en EPS est difficile à gérer pour les élèves et peu de ressources sont mises à leur disposition pour le faire.

Pour ce faire, j'ai mené au total dix entretiens de type semi-directifs. Huit ont été réalisés avec des élèves et deux avec leurs enseignants. En plus de cela, j'ai observé deux leçons de 1h30 d'EPS de ces mêmes classes.

La récolte de ces données a permis de tirer un certain nombre de conclusions et de répondre à la question de recherche qui dirige ce mémoire : **les élèves vivent tous différemment le fait d'échouer à des tâches en EPS**. Pour certains, leurs résultats sont modérément importants. Pour d'autres, ils font naître des réactions émotionnelles fortes, positives et négatives. Cela rejoint ce que j'ai pu observer lors des leçons ainsi que ce qu'a partagé Matthieu.

Malgré ces divergences de vécu, des tendances se démarquent. Afin d'éviter la redondance causée par le fait de rappeler toutes les particularités des exceptions présentées dans le chapitre 3 de ce travail, il ne sera décrit, ci-dessous, que les réponses esquissant une « norme » :

La majorité des élèves vit moins bien le fait d'échouer une tâche devant leurs camarades que s'ils sont seuls. Plusieurs causes sont données et rejointes par les enseignants : la peur du jugement et les moqueries en sont les principales.

De manière homogène, les élèves se séparent au niveau de la force des émotions négatives ressenties entre un échec dans leur sport favori et leur sport le moins apprécié. D'un côté, un groupe exprime des émotions négatives plus fortes quand ils n'arrivent pas à réaliser une tâche dans leur pratique sportive favorite à contrario de celle détestée. Ceci est rejoint par les dires des deux enseignants. L'autre groupe entre dans la dynamique inverse.

À l'unanimité, tous les élèves expriment un niveau de joie relativement élevé après la réussite d'une tâche. Ce niveau de joie augmente, pour les deux sports, quand ils sont entourés.

Pour les situations données aux élèves où ils doivent affilier leurs échecs à une cause, une grosse majorité d'entre eux attribue leurs échecs au manque de chance, peu importe leur niveau en sport. Cela rentre en relation conflictuelle avec les dires des enseignants qui ont, selon leur expérience, observé des tendances différentes en fonction du niveau de maîtrise des élèves.

Face à un échec dans un sport apprécié, la grosse majorité des élèves décide de prendre action concrètement afin de s'améliorer. Cette tendance s'inverse quand il s'agit d'une pratique non appréciée dans laquelle cette majorité continue à réaliser la tâche, mais sans prêter particulièrement attention aux résultats.

Dans le cadre d'une tâche perçue comme particulièrement difficile par les élèves, le groupe de sujets se scinde en deux. Une partie affirme que même si cette tâche les met en échec de manière répétée, ils souhaitent la réessayer jusqu'à ce qu'elle soit réussie. L'autre transmet qu'ils vont tout de même essayer, mais qu'ils ne croient pas en leurs capacités et savent qu'ils n'y arriveront pas. Cela coïncide avec les propos des enseignants qui décrivent cette divergence de réactions selon leur expérience.

En lien avec ces échecs, les enseignants expriment que face au stress généré par les notes, à la pression sociale en partie liée à l'adolescence et les changements de paradigmes s'y opérant, ceux-ci essaient d'agir. Pour cela, les outils proposés varient : de notes mettant en avant la participation à l'adaptation des tâches sans oublier les encouragements. Cette dernière aide est d'ailleurs ce que la majorité des élèves estime comme l'outil le plus accessible et celui qu'ils utiliseraient personnellement pour aider un camarade fréquemment en échec et vivant mal cette réalité. Les enseignants se rejoignent aussi sur le fait qu'il serait sensé, pour encourager un rapport positif aux résultats, mettre en avant la progression, notamment dans les procédés évaluatifs.

Ainsi, il est possible de confirmer et infirmer partiellement l'hypothèse que j'ai posée par rapport à la question de recherche. D'un côté, il est observable que l'échec est mal vécu par un bon nombre d'élèves, car celui-ci fait naître de fortes émotions négatives qui sont source de stress, de peur surtout liée à la moquerie... De l'autre, une partie des élèves est stimulée par ces échecs et même si ceux-ci font naître en eux des émotions négatives, ils les utilisent comme motivation afin de réussir.

La partie de mon hypothèse qu'il est possible d'infirmer est par rapport aux aides proposées. Les enseignants tentent de mettre activement en place des outils plus ou moins concrets afin d'aider les élèves qui en expriment le besoin.

Autoévaluation de la démarche

Lorsque j'ai réalisé ce travail, j'ai été confronté à plusieurs limites :

Tout d'abord, l'échec est un sujet particulièrement dense et complexe. Énormément de paramètres sont à prendre en compte. J'ai tenté d'être le plus complet possible dans mon approche, mais après sa réalisation, il m'est clair que, dans le cadre d'un travail à plus grande échelle, davantage de facteurs pourraient être développés et abordés afin de trouver une réponse plus complète à la question de recherche.

Dans ce même sens, la nature du sujet de recherche rend le fait de donner une réponse complète particulièrement ardu. Les individualités humaines sont fortes, cela a été montré dans les réponses des élèves. Il existe donc toujours des exceptions aux normes s'esquissant.

Bien sûr, il est important de rappeler qu'avec le nombre d'entretiens qui ont été réalisés, il est impossible de considérer ce travail comme ayant une valeur scientifique forte. Il faudrait qu'il soit mis en place sur une population bien supérieure et qu'il soit pris en compte beaucoup plus de paramètres.

Ensuite, la triple dimensionnalité des méthodes de recherche choisies (vision personnelle par les observations, entretiens avec des élèves et avec des enseignants) a rendu le traitement des données difficile. Le contenu des entretiens et mes notes d'observation sont très denses. Il a donc fallu que je sois le plus concis et direct possible dans leur présentation et leur analyse afin d'éviter le hors sujet.

Ce travail a été très enrichissant personnellement. J'ai énormément appris autant au niveau de mon futur métier que de la recherche en elle-même. J'ai pu découvrir la manière dont les enseignants approchent l'échec et réfléchir à des clés pour ma future pratique professionnelle.

Finalement, il me semble important de conclure ce sous-chapitre en revenant sur la partie introductive de ce mémoire professionnel. À la suite de cette recherche, il m'est impossible d'ignorer à quel point les vécus des élèves sont différents. L'importance de notre rôle d'enseignants vis-à-vis d'eux est cruciale. Nous possédons, en tant que personnes de référence, un niveau d'influence élevé qui peut se montrer autant bénéfique que destructeur. Il est donc encourageant de voir des professionnels se souciant des enfants sur le plan personnel. Ce travail m'encourage fermement à oser prendre le temps de suivre mes futurs élèves de manière engagée afin de leur offrir l'aide que je n'ai pas forcément reçue quand j'étais à leur place.

Perspective d'avenir

Pour poursuivre ce travail, plusieurs directions s'esquissent :

Premièrement, il serait possible d'en réaliser la suite en testant des outils et leur efficacité (par exemple réaliser une séquence sur dépasser l'échec et observer la progression des élèves à son terme).

Deuxièmement, étant donné que ce travail a été réalisé chez des 8^e, il serait pertinent de le mener chez des degrés inférieurs et supérieurs afin d'observer la divergence des réponses et de continuer le questionnement au sujet de l'implication sociale de l'échec qui a été soulevée avec l'adolescence.

De plus, d'autres thématiques pourraient être encore développées en lien avec certains points ressortis lors de l'analyse des données : organisation des leçons et échec, évaluer sur la base de la progression améliorerait-il le rapport des élèves aux tâches et à leurs résultats ?...

Ce travail me sera utile pour la suite de ma profession, car il m'a fait réaliser à quel point les vécus des élèves peuvent être différents. Je peux donc, par son biais, mieux saisir les réalités du monde qui m'entourent. Il a mis l'accent sur le fait, comme l'a expliqué Matthieu, qu'il est indispensable de privilégier la discussion avec sa classe et la différenciation dans l'approche de chacun. Les conseils donnés par les enseignants m'accompagnent pour la suite de ma vie et je souhaite les utiliser concrètement dans les situations qui me seront présentées.

Pour conclure, cette recherche peut se montrer judicieuse pour d'autres professionnels de l'éducation, car elle peut les aider à mieux cerner leurs élèves et les vécus qu'ils peuvent avoir afin de leur proposer le meilleur suivi possible.

Références bibliographiques

André, C. (2005). *L'estime de soi dans Recherche en soins infirmiers 2005/3 (N°82)*. Cairn Info.

Arnal, T. (2008). *DISCIPLINE DE LA RAISON ET RATIONALITÉ DES ACTES : GENÈSE ET USAGES D'UNE GYMNASTIQUE DU CERVEAU DANS LA MÉTHODE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET MORALE D'AMOROS (1815-1848) / 2 n°80*. De Boek Supérieur | « Staps ».

Brooks, J. B., Elliott, D. M. (1971). *Prediction of psychological adjustment at age thirty from leisure time activities and satisfactions in childhood*. Human Development.

Bussard, J.C. (2006). *"Education physique"*, in: *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*.
Online: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010422/2006-03-06/>, consulté le 05.03.2023.

Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (Ed.). (2010a). *Plan d'études romand: cycle 2 : Arts – Corps et mouvements: PER ; cycle 2 (Version 2.0, [Stand:] 27 mai 2010)*. Neuchâtel: CIIP.

Crevier, J-P., Robichaud, A. (2016). *ÉLITISME ET ÉDUCATION : LECTURE CRITIQUE DES THÈSES DE BOURDIEU À L'AIDE DE LA PENSÉE DE JÜRGEN HABERMAS, n° 46*. Association Le Lisible et l'illisible | « Le Philosophoire ».

Delignières, D. (1996). *APPRENTISSAGES ET UTILITE SOCIALE : QUE POURRAIT-ON APPRENDRE EN EPS ?*. Paris: Edition Revue EPS.

Delignières, D. (2015). *GESTION DIDACTIQUE DE LA "DIFFICULTE" EN EPS*. INSEP.

Famose, J.P. (1983a). *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*. In - Dossiers EPS n°1, ed. Revue EPS.

Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP-Éditions.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Education.
- Fösterling, F. (1980). *Attributional aspects of cognitive behavior modification: A theoretical approach and suggestions for techniques*. Cognitive Therapy and Research.
- Fourchard, F., Courtinat-Camps, A. (2013). *L'estime de soi globale et physique à l'adolescence*. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, pp. 333-339. HAL, open science.
- Hebrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive : REFLEXIONS ET PERSPECTIVES*. Coédition Revue STAPS et Editions « Revue E.P.S ».
- Iso-Ahola, S. E. (1981). *Leisure counseling at the crossroads*. The Counseling Psychologist.
- Bussard, J.-C. (06.03.2006) "*Education physique*", in: *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Online: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010422/2006-03-06/>, consulté le 23.02.2023.
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*. Université de Franche-Comté.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière.
- Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983) *Tâches et activité dans l'analyse psychologique des situations*. Cahiers de Psychologie Cognitive, 3, 1., 50-63.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: PUF, Coll. "Que sais-je?" n°1883.
- Liardet, I., Pfefferlé, P. (2011). *Enseigner le sport*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Maïano, C., Ninot, G., Bilard, J. (2013). *Évaluation de la pratique sportive comme outil de valorisation d'élèves présentant des troubles du comportement*. Annales Médico Psychologiques.

Martineau, S. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données : l'observation en situation : enjeux, possibilités et limites*. Cairn info.

Pépin, C. (2015). *LES VERTUS DE L'ECHEC*. Allary Editions.

Perron, J., & Desharnais, R. (1982). *LA RÉATTRIBUTION DE L'ÉCHEC CHEZ DES ENFANTS EN COMPÉTITION SPORTIVE : NOUVELLES AVENUES EN COUNSELLING*, Vol. 16, No. 3. Canadian Counsellor.

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, B., Velay, J.-C., Hérold, J.-F., Kostromina, S. (2016). *Un nouveau regard sur la problématique du stress d'évaluation scolaire*. Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France.

Sabourin, P. (2008). *L'analyse de contenu, Recherche sociale, 4^{ième} édition, chapitre 15*. Presses de l'Université du Québec

Veroff, J. (1969). *Social comparison and the development of achievement motivation*. In S. P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children*. New York: Russell Sage Foundation.

Vezières, G. (2014). *Sport et EP : une seule histoire ?*. Université d'Avignon, département STAPS.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Feed, L., Rest, S. A., Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. In E.E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attributions : Perceiving the causes of behavior*. New York : General Learning Press.

Annexes

Annexe 1 : circulaire distribuée aux parents



Numéro téléphone : 0774571883
E-mail : antoine.feuvrier@hep-bejune.ch
Antoine Feuvrier, étudiant HEP en 3^e année

Cher parent, chers parents

Je m'appelle Antoine Feuvrier et je suis étudiant en 3^{ème} année de pédagogie à la HEP-BEJUNE afin de devenir enseignant.

Durant cette dernière année d'étude, il nous est demandé de réaliser un mémoire traitant d'un sujet de recherche.

Je mène donc un travail qui a pour but de comprendre comment les élèves de 8^e gèrent les situations où ils vivent l'échec lors des leçons de sport afin de réfléchir à des solutions pour aider mes futures classes.

Pour cela, je réalise des entretiens dans des classes du canton de Neuchâtel avec divers élèves.

Ces entretiens se passent en classe, lors des horaires de cours et durent ~10 minutes. Ils sont enregistrés à l'aide d'un micro, de manière que je puisse récolter des données. Ces enregistrements ne sont pas divulgués et sont effacés immédiatement après avoir été retranscrits par mes soins. Un nom anonyme sera utilisé pour chaque élève afin de garder son identité cachée.

Vous recevez ce formulaire car je souhaite mener un entretien avec votre enfant. Dans ce cadre, je requiers **votre signature** attestant que vous acceptez sa participation.

Si vous ne souhaitez pas que votre enfant participe, il n'est pas nécessaire de retourner le document.

Si vous avez de plus amples questions, n'hésitez pas à me contacter.

Merci pour votre considération.

Antoine Feuvrier

Signature _____

Guide d'entretien : enseignants

- 1) L'échec en EPS impacte positivement l'estime personnelle des élèves. Que pensez-vous de cette affirmation ?
- 2) En sport, les élèves vivent moins bien le fait de ne pas réussir dans un domaine qu'ils affectionnent par rapport à un autre et inversement. Que pensez-vous de cette affirmation ? Avez-vous un exemple concret ?
- 3) Vous présentez une tâche très difficile en EPS (demander exemple concret). Pour vous à quel point la difficulté perçue par les élèves influencera sa gestion par ceux-ci et à quel point cela influencera leurs vécus s'ils ne la réussissent pas ?
- 4) La non-gestion des échecs répétés en EPS n'encourage pas les élèves à continuer le sport après leur scolarité.
Que pensez-vous de cette affirmation ? Dans le cadre où vous êtes d'accord avec celle-ci, quelles solutions proposeriez-vous ?
- 5) Un élève rencontrant des difficultés en EPS, ne réussissant que peu de tâches et ayant de manière générale une estime personnelle faible attribuera généralement ses non-réussites à (demander exemple concret) :

Choix 1 : un manque de capacité

Choix 2 : un manque d'effort

Choix 3 : au manque de chance

Choix 4 : aux tâches étant non adaptées (trop difficiles, faciles...)

Même question avec un élève très doué qui ne rencontre que très peu l'échec et un élève « équilibré ».

- 6) Pensez-vous que les élèves de 8^e gèrent l'échec d'une tâche différemment que dans les degrés inférieurs et pourquoi ?
- 7) Connaissez-vous des outils concrets/abstraites qui aident les élèves à gérer leurs échecs en EPS ?

Guide d'entretien : élèves

1) Fais-tu du sport à côté de l'école ?

2) Le sport à l'école c'est :

- Choix 1 : ta branche préférée
- Choix 2 : une branche que tu aimes vraiment bien
- Choix 3 : tu es neutre. Tu aimes bien mais sans plus.
- Choix 4 : tu n'aimes pas.
- Choix 5 : la branche que tu aimes le moins.

Explique !

3) Quel est ton sport préféré ? Sur une échelle de 1 à 10 (1 = indifférent, 10 = très en colère), donnes un nombre qui exprime comment tu te sens quand tu n'arrives pas à y faire (élément pratique du sport) et que tu es seul (je donne un exemple concret). Cela change-t-il si c'est fait en groupe ?

Pourquoi es-tu en colère ou pas ? Et contre quoi ? Mêmes questions avec la tristesse puis la peur. Pour la joie, même question mais cette fois-ci quand une tâche est réussie.

4) Quel est le sport que tu détestes ? Sur une échelle de 1 à 10 (1 = indifférent, 10 = très en colère), donne un nombre qui exprime comment tu te sens quand tu n'arrives pas à y faire (élément pratique du sport) et que tu es avec la classe (je donne un exemple concret). Cela change-t-il si c'est fait en groupe ?

Pourquoi es-tu en colère ? Et contre quoi ? Mêmes questions avec la tristesse puis la peur.

Pour la joie, même question mais cette fois-ci quand une tâche est réussie.

5) « La classe fait un jeu de balle camp. Tim fait presque que des mauvaises passes qui entraînent en partie la défaite de son équipe. Il pense qu'il n'y est pas arrivé parce qu'il : »

- Choix 1 : manque de capacités
- Choix 2 : ne s'est pas donné assez de peine
- Choix 3 : les tâches étaient trop dures
- Choix 4 : à son manque de chance
- Choix 5 : autre

Comment te serais-tu senti à la place de Tim ?

Même question, mais Tim fait des lancers incroyables toute la partie. Il rate juste la dernière balle qui est récupérée par l'autre équipe et il se fait toucher.

6) « Tim doit faire (sport préféré de l'élève), il s'entraîne seul. Après plusieurs essais il n'arrive pas à (tâche pratique liée au sport) ». Que penserais-tu à la place de Tim ?

- Choix 1 : j'essaie juste d'être meilleur la prochaine fois.
- Choix 2 : je m'arrête et je n'essaie plus.
- Choix 3 : je m'en fiche et je continue comme si de rien était.
- Choix 4 : autre réponse

Même question avec le sport que les élèves détestent.

7) Mets-toi dans la peau d'un camarade qui se sent nul parce qu'il échoue souvent en sport. Qu'est-ce que tu penses qui pourrait l'aider ?

Et cette fois avec un camarade qui n'échoue presque jamais mais qui vit très mal quand ça lui arrive. Que penses-tu qui pourrait l'aider ?

8) Qu'est-ce qui est vraiment difficile comme exercice pour toi en sport ? Quand on te demande de le faire que penses-tu ? Et si tu n'arrives pas à le faire que penses-tu ?

Serait-ce la même chose avec une tâche facile ?

9) Est-ce que tu as vécu des situations où tu t'es senti nul parce que tu n'arrivais pas à faire une tâche en sport ? Qu'as-tu fait pour gérer cela ?