

Facteurs de motivation et niveau d'engagement des élèves dans la pratique de l'appui tendu renversé (ATR) en classe de terminale D5 au Lycée Moderne 1 de Gagnoa

Rassidy Oyeniran, PhD

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Cote d'Ivoire

Approved: 06 August 2026
Posted: 08 August 2026

Copyright 2026 Author(s)
Under Creative Commons CC-BY 4.0
OPEN ACCESS

Cite As:

Rassidy, O. (2026). *Facteurs de motivation et niveau d'engagement des élèves dans la pratique de l'appui tendu renversé (ATR) en classe de terminale D5 au Lycée Moderne 1 de Gagnoa*. ESI Preprints. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.8.2026.p206>

Résumé

Cette étude porte sur les facteurs influençant l'engagement des élèves dans la réalisation de l'Appui Tendu Renversé (ATR) en Éducation Physique et Sportive, à partir du cas des élèves de la TD5 du Lycée Moderne 1 de Gagnoa. Elle vise à analyser la perception des élèves ainsi que leur motivation lors de cette activité gymnique exigeante. La méthodologie adoptée combine une approche quantitative et qualitative, à travers un questionnaire administré à 54 élèves et des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 20 élèves. Les résultats révèlent que la peur de l'échec, les difficultés techniques et le manque de confiance limitent l'implication des élèves, tandis qu'un accompagnement pédagogique adapté et un climat de classe favorable renforcent leur motivation. L'étude souligne ainsi l'importance de satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et de soutien social afin de favoriser un engagement durable des élèves dans l'apprentissage de l'ATR.

Mots-clés : Lycée Moderne 1 de Gagnoa, Éducation Physique et Sportive, Appui Tendu Renversé, facteurs de motivation, accompagnement pédagogique

Motivational Factors and Levels of Engagement Among Pupils in the Practice of the Reverse Supported Stand (ATR) in the D5 Sixth-Form Class at Lycée Moderne 1 in Gagnoa

Rassidy Oyeniran, PhD

National Institute for Technical and Vocational Education (IPNETP),
Côte d'Ivoire

Abstract

This study examines the factors influencing student engagement in performing the Handstand (ATR) in Physical Education and Sports, using the case of students in TD5 at Lycée Moderne 1 in Gagnoa. It aims to analyze students' perceptions and motivation during this demanding gymnastic activity. The methodology combines a quantitative and qualitative approach, through a questionnaire administered to 54 students and semi-structured interviews conducted with 20 students. The results reveal that fear of failure, technical difficulties, and a lack of confidence limit student involvement, while appropriate pedagogical support and a positive classroom environment strengthen their motivation. The study thus highlights the importance of meeting students' needs for autonomy, competence, and social support to foster sustained student engagement in learning the Handstand.

Keywords: Lycée Moderne 1 de Gagnoa, Physical Education and Sports, Handstand, motivational factors, pedagogical support

Introduction

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) occupe une place essentielle dans le développement global des apprenants en favorisant non seulement les capacités physiques, mais également les compétences cognitives, affectives et sociales. Parmi les activités gymniques enseignées en milieu scolaire, l'Appui Tendu Renversé (ATR) constitue un exercice fondamental en raison des exigences techniques qu'il mobilise, notamment le contrôle de l'équilibre, la coordination musculaire, l'alignement corporel et la maîtrise posturale. Cet exercice contribue ainsi au développement de la motricité, de la confiance en soi et de la perception corporelle des élèves. Cependant, malgré son intérêt pédagogique, l'ATR demeure une activité complexe pour de nombreux apprenants. En Côte d'Ivoire, et particulièrement au Lycée Moderne 1 de Gagnoa, l'enseignement des Activités Physiques et Sportives (APS) fait face à plusieurs défis liés à la perception des élèves et à leur motivation. Au Lycée Moderne 1 de Gagnoa, plusieurs élèves éprouvent des

difficultés dans sa réalisation et développent souvent une perception négative de cet exercice, considéré comme difficile, risqué ou inaccessible. Cette représentation défavorable influence leur degré d'engagement dans l'apprentissage et peut entraîner une baisse de motivation, voire un refus de participation. À l'inverse, certains élèves perçoivent l'ATR comme une activité valorisante favorisant la maîtrise corporelle, l'équilibre et le dépassement de soi.

Dans le domaine des apprentissages moteurs, la motivation apparaît comme un facteur déterminant de la réussite. Les travaux de Deci et Ryan (1985), à travers la théorie de l'autodétermination, montrent que la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale favorise le développement de la motivation intrinsèque et renforce l'engagement des apprenants dans les activités scolaires. Ainsi, un élève motivé sera davantage disposé à persévérer dans l'exécution de tâches complexes telles que l'ATR, malgré les difficultés rencontrées. En revanche, une perception négative de l'activité peut générer de l'appréhension et limiter les efforts consentis dans le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, l'ATR présente un intérêt particulier dans le champ de la biomécanique du mouvement. Sa réalisation exige un contrôle précis des segments corporels, une répartition adéquate des appuis ainsi qu'une coordination musculaire optimale. L'analyse des difficultés rencontrées par les élèves permet donc d'identifier les erreurs techniques les plus fréquentes et d'envisager des stratégies pédagogiques adaptées afin d'améliorer l'apprentissage du geste moteur.

Plusieurs chercheurs ont étudié l'influence de la motivation sur l'engagement et la performance des élèves en éducation physique. Les travaux de Gairns, Whipp et Jackson (2015) montrent que les perceptions des élèves envers l'enseignant et les pairs influencent leur motivation et leur engagement. O'Keefe et al. (2017) soulignent que la motivation autonome favorise davantage la persévérance et la réussite scolaire.

De son côté, Gairns et al. (2015) mettent en évidence l'impact des facteurs sociaux et du regard des pairs sur la motivation des élèves. Eccles et Wigfield (2020) insistent sur l'importance du sentiment de compétence et de la valeur accordée à l'activité dans l'engagement des apprenants. Ces sujets restent d'actualité et sont confirmés par des études récentes en éducation physique qui montrent que les interactions sociales en classe, le comportement interpersonnel de l'enseignant et la qualité du climat d'apprentissage sont des éléments fondamentaux pour la motivation et l'engagement des élèves ainsi que pour leurs apprentissages. Plus particulièrement chez les enseignants, les comportements favorisant l'autonomie, le soutien à la compétence et les relations positives avec les élèves permettent de développer la motivation autonome, le bien-être

psychologique et les comportements d'engagement au sein des situations d'apprentissage (Tian & Shen, 2023).

Par ailleurs, Deci et Ryan (1985), à travers la théorie de l'autodétermination, expliquent que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale favorise une motivation intrinsèque, améliorant ainsi l'engagement et la performance des élèves. Cette idée est également soutenue par Guo et al. (2023), qui montrent que le soutien de l'environnement d'apprentissage renforce la motivation et les performances en EPS. La littérature scientifique montre que la motivation des élèves dans la réalisation de l'Appui Tendu Renversé (ATR) dépend de plusieurs facteurs. Les travaux de Burnette et al. (2023) et Bandura, (1977), soulignent l'importance de la perception des capacités personnelles et de la confiance en soi dans la persévérance des élèves. D'autres chercheurs, comme Gairns et al. (2015) mettent en évidence le rôle du climat d'apprentissage, du soutien des enseignants et de l'influence des pairs dans l'engagement des apprenants.

Par ailleurs, Deci, et Ryan (1985) et Vallerand (1997) distinguent la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque, montrant que les élèves motivés par le plaisir et l'intérêt obtiennent généralement de meilleures performances. Howard et al. (2021) insiste également sur l'importance de l'autorégulation dans la stabilité de la motivation.

Cette étude se distingue donc par une approche globale intégrant perception, motivation et performance dans le contexte spécifique des élèves de Terminale D5 du Lycée Moderne 1 de Gagnoa, afin de mieux comprendre les déterminants de l'engagement des élèves dans la réalisation de l'ATR. Ainsi la présente étude cherche

Cette étude cherche à comprendre comment les élèves perçoivent l'Appui Tendu Renversé (ATR) et comment cette perception affecte leur motivation à l'apprendre. Ainsi, l'objectif de cette étude est d'analyser l'influence de la motivation des élèves de la TD5 du Lycée Moderne 1 de Gagnoa dans l'exécution de l'Appui Tendu Renversé (ATR). L'hypothèse qui sous-tend un tel énoncé se formule de la manière suivante : la motivation des élèves de la TD5 du Lycée Moderne 1 de Gagnoa a une influence positive sur leur niveau d'engagement, leur persévérance et leur performance dans l'apprentissage et l'exécution de l'ATR, en favorisant leur progression technique et leur réussite dans cette pratique gymnique.

L'objectif de l'étude susmentionné appelle la question de recherche suivante : ***De quelle manière la motivation des élèves de la TD5 du Lycée Moderne 1 influence l'exécution de l'Appui Tendu Renversé ?*** Avant de répondre à cette question, il convient de définir le cadre méthodologique de l'étude.

1. Méthodes

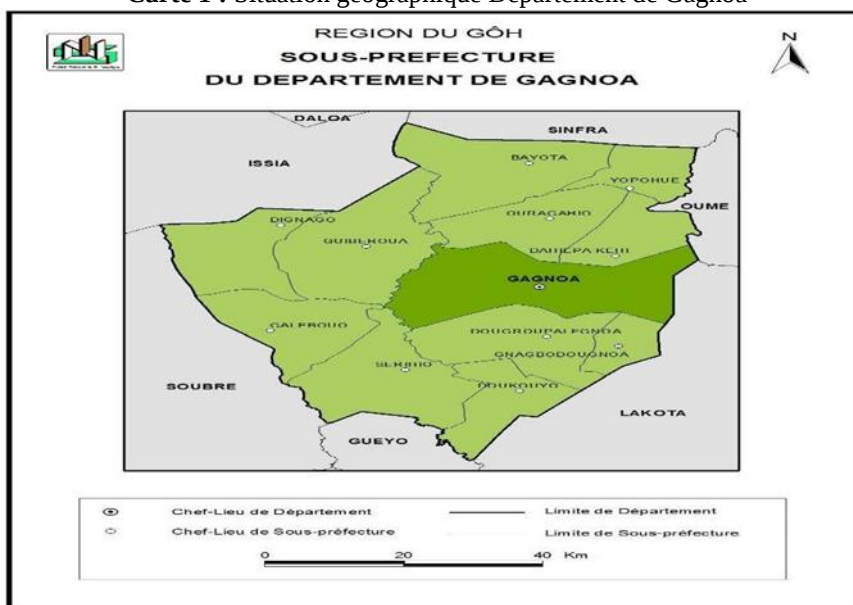
Pour obtenir les résultats nous avons procédé par une approche mixte : quantitatives (questionnaires) et qualitatives (guide d'entretien et focus groupe). Cette démarche nous a permis de recueillir des informations détaillées sur la perception, la motivation, et les difficultés rencontrées par les élèves dans la réalisation de l'ATR. Voyons d'abord le site de l'étude.

1.1. Site de l'étude

La ville de Gagnoa

Le site qui a servi de recherche est le Lycée moderne 1 de Gagnoa situé dans la ville de Gagnoa, chef-lieu de la région du Gôh, au sud-ouest de la Côte d'Ivoire à environ 270 km d'Abidjan, capitale économique du pays.

Carte 1 : Situation géographique Département de Gagnoa



Source : www.ins.ci RGPH_2014 répertorie des localités : Département de Gagnoa

Présentation du Lycée moderne 1 de Gagnoa

Créé le 1er septembre 1966 le Lycée Moderne 1 de Gagnoa est un établissement public qui a d'abord fonctionné sous la forme d'un Collège d'Enseignement Secondaire (CES) avec six classes de sixième avant de devenir un Lycée Moderne en 1973. Situé dans le quartier Afridougou résidentiel, à proximité de Jim's Park Hôtel et de la paroisse Sainte Marie, le lycée partage un site de 13 hectares avec le Lycée Moderne 2.

1.2. Population à l'étude

Cette étude a été menée auprès des élèves de la classe de TLED5 du Lycée Moderne 1 de Gagnoa, situé au sud-ouest de la Côte d'Ivoire. Le

choix de cette population s'explique par l'intérêt porté à la perception et à la motivation des élèves dans l'apprentissage de l'Appui Tendus Renversé (ATR) en Éducation Physique et Sportive.

Échantillon

L'échantillon est constitué de 54 élèves, représentant l'effectif total de la classe, dont 24 filles et 30 garçons. La technique d'échantillonnage retenue est celle du choix raisonné, jugée la plus adaptée aux objectifs de la recherche. Cette étude vise à mieux comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'ATR et à proposer des pistes d'amélioration des pratiques pédagogiques en gymnastique et en EPS.

Instruments de recueil des données

Cette recherche s'appuie sur une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, afin d'analyser de manière approfondie la perception et la motivation des élèves face à l'ATR. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires, d'entretiens semi-directifs et de focus groupes. Le questionnaire, composé de 13 questions fermées et administré à l'ensemble des 54 élèves, a permis de recueillir des données quantitatives relatives à leur perception de l'ATR, à leur motivation ainsi qu'à certaines caractéristiques sociodémographiques. Cette méthode a facilité l'identification des tendances générales observées au sein du groupe étudié. En sus de l'enquête par questionnaire, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'un sous-échantillon de vingt (20) élèves afin d'obtenir des informations qualitatives plus approfondies concernant leur compréhension de l'ATR, leur motivation, les difficultés rencontrées, les peurs ressenties, le plaisir éprouvé ainsi que l'influence de l'environnement scolaire et social sur leur engagement. Par ailleurs, des focus groupes composés de six (6) élèves chacun ont été organisés afin de favoriser des échanges interactifs autour des perceptions, des motivations et des difficultés liées à l'ATR. Cette méthode a permis de confronter différents points de vue selon des critères tels que le sexe, le niveau de motivation ou le sentiment de compétence perçu, tout en mettant en évidence les dynamiques collectives et l'influence du regard des pairs.

Méthode d'analyse des données

Les données recueillies à travers les questionnaires, les entretiens semi-directifs et les focus groupes ont fait l'objet d'une analyse croisée. Les données quantitatives issues des questionnaires ont permis de dégager des tendances générales, tandis que les données qualitatives ont servi à approfondir la compréhension des perceptions et des motivations des élèves. Cette triangulation des données a contribué à identifier les principaux

obstacles et leviers liés à la réalisation de l'ATR, tout en offrant une compréhension plus nuancée des dynamiques motivationnelles et des conditions d'apprentissage des élèves.

Résultats

Les résultats s'articulent sur quatre axes : connaissance et compréhension de l'ATR par les élèves, motivation et attitude observées, perception et influence de l'environnement, impact de l'ATR sur la réussite scolaire.

Connaissance et compréhension de l'ATR par les élèves

Tableau 1 : Niveau Connaissance et de compréhension et ressenti des élèves face à l'ATR

Aspects analysés	Résultats issus du questionnaire (54 élèves)	Résultats issus des entretiens (20 élèves)
Définition de l'ATR	37 élèves (68,5 %) connaissent la définition, tandis que 17 élèves (31,5 %) donnent une définition incomplète ou erronée.	La plupart des élèves comprennent le concept mais ont des difficultés à l'expliquer avec précision.
Expérience personnelle	29 élèves (53,7 %) trouvent l'ATR difficile, tandis que 10 élèves (18,5 %) apprécient l'exercice. 15 élèves (27,8 %) sont indifférents.	15 élèves sur 20 décrivent la peur et la frustration face à l'ATR. 5 élèves expriment un sentiment de fierté après réussite.

Source : enquête de terrain, 2025

L'analyse des données du tableau 1 montre une compréhension partielle de l'Appui Tendru Renversé chez les élèves : 68,5 % donnent une définition correcte, tandis que 31,5 % présentent une compréhension incomplète ou erronée, révélant des difficultés dans la maîtrise théorique de cette activité. Les résultats mettent également en évidence une perception globalement négative de l'ATR, puisque 53,7 % des élèves jugent l'exercice difficile, seulement 18,5 % déclarent y prendre du plaisir et 27,8 % affichent une attitude d'indifférence. Les entretiens confirment ces constats : 15 élèves sur 20 évoquent des sentiments de peur, de frustration ou d'appréhension liés à la complexité du mouvement et au regard des autres. Toutefois, cinq élèves affirment ressentir de la fierté après avoir réussi l'exercice, montrant que l'ATR peut devenir une source de satisfaction personnelle lorsque les difficultés sont surmontées. Ces résultats soulignent ainsi l'importance de l'accompagnement pédagogique, de la progression adaptée et d'un environnement sécurisant pour favoriser l'engagement et la motivation des élèves.

Au cours des entretiens que nous avons eus avec les élèves, ceux-ci ont exprimé diverses compréhensions de l'ATR. La majorité des élèves ont une bonne compréhension de ce qu'est l'ATR, bien que certaines réponses indiquent une compréhension partielle ou vague. La plupart des élèves ont répondu que l'ATR est une activité physique qui consiste à faire un appui

tendu renversé, mais certains élèves ont aussi eu du mal à expliquer clairement l'ATR, la décrivant comme « un élément gymnique » sans rentrer dans les détails techniques.

Avec un air décontracté, un élève se prononce au cours d'un focus groupe : « L'ATR, c'est un mouvement gymnique, c'est comme un appui tendu mais à l'envers, non ? Quand on met les mains au sol et on soulève les pieds, c'est ça, l'ATR. Mais, je ne sais pas exactement pourquoi on doit faire ça » (G1-E1). À sa suite, une autre avance avec un air hésitant : « Moi, je crois que l'ATR, c'est important, ce n'est pas juste un truc à faire comme ça. Ça apprend à gérer son corps, à contrôler son équilibre, et c'est une base pour d'autres mouvements en gymnastique, mais au début, je pensais que c'était juste pour faire joli » (G1-E2).

Certaines réponses des élèves indiquent que, bien qu'une majorité ait une idée assez précise de ce que représente l'ATR, la compréhension du but profond de l'exercice reste floue pour certains. Selon S.D, 20 ans : « L'ATR est un élément gymnique qui signifie Appui Tendu Renversé », une définition qui reste assez sommaire. Cependant, des élèves soulignent la dimension évolutive de l'apprentissage de l'ATR. Les propos de Z.G.M, 18 ans résumé bien cette idée : « Dans les débuts j'avais des difficultés pour faire l'ATR mais au fur et à mesure du temps je me suis adaptée et j'ai finalement réussi à le faire. C'est difficile, mais quand je le réussis, je me sens super fier ».

Une telle prise de conscience de l'effort nécessaire et de la récompense obtenue après la réussite du mouvement est courante parmi les élèves. Certains, cependant, ressentent des appréhensions face à l'exercice : « L'ATR est un exercice qui fait peur, un exercice à couper le souffle ». Cette appréhension semble être partagée par plusieurs autres élèves, qui voient l'ATR comme un défi à surmonter plutôt qu'une simple tâche à accomplir (S.B, 19 ans). Irrévocablement, le constat susmentionné entretient un lien direct avec la motivation. Le tableau ci-dessous en révèle quelques aspects.

De la motivation chez les élèves

Tableau 2 : Facteurs de motivation des élèves

Facteurs de motivation	Résultats issus du questionnaire (54 élèves)	Résultats issus des entretiens (20 élèves)
Obtenir de bonnes notes	28 élèves (51,9 %)	10 élèves mentionnent que c'est leur principale source de motivation.
Plaisir personnel	9 élèves (16,7 %)	2 élèves aiment l'ATR sans contrainte de notes.
Encouragements des enseignants	5 élèves (9,3 %)	2 élèves affirment que le soutien des enseignants les motive à persévérer.
Compétition entre camarades	6 élèves (11,1 %)	2 élèves déclarent que l'esprit de compétition les pousse à progresser.
Aucune motivation	6 élèves (11,1 %)	4 élèves disent ne voir aucun intérêt à l'ATR.

Source : enquête de terrain

Le tableau 2 fait ressortir que l'élément dominant de la motivation des élèves reste l'obtention de bonnes notes, une motivation principalement extrinsèque. Cette catégorie regroupe plus de la moitié des élèves du questionnaire (51,9 %), et se confirme dans les entretiens où plusieurs élèves soulignent que l'ATR est avant tout une moyenne pour réussir. Les résultats montrent que pour ces élèves, l'évaluation est le principal moteur pour persévérer. Bien que moins fréquent, le plaisir personnel reste une source de motivation pour certains élèves (16,7 %). Cependant, dans les entretiens, la mention de l'ATR comme activité agréable est faible et secondaire par rapport à l'importance des notes. Seuls quelques élèves expriment que leur motivation est liée à l'intérêt personnel et au plaisir de la pratique, sans pression liée à l'évaluation.

Le rôle des enseignants dans la motivation est mentionné par 9,3 % des élèves. Toutefois, dans les entretiens, le soutien des enseignants apparaît comme un facteur secondaire, avec seulement deux élèves qui le considèrent comme une source motivante pour persévérer. Cela montre que si un accompagnement positif peut être bénéfique, il ne semble pas avoir un impact significatif sur l'ensemble des élèves.

La compétition entre camarades semble jouer un rôle modéré mais positif dans la motivation de certains élèves. Bien que 11,1 % des élèves du questionnaire mentionnent ce facteur, les entretiens montrent que cette dynamique de groupe et l'émulation peuvent être des sources motivantes pour ceux qui aiment rivaliser et se mesurer à leurs pairs. Quelques élèves avouent que la réussite d'un camarade leur donne envie de s'améliorer eux-mêmes,

Une proportion non négligeable d'élèves (11,1 %) exprime un désintérêt total pour l'ATR, soit par manque de plaisir personnel, soit par absence de perspective liée à cette activité. Dans les entretiens, des élèves confient qu'ils participent principalement parce qu'il le faut, sans réel enthousiasme.

De la motivation chez les élèves

Le facteur de motivation le plus récurrent est la recherche de bonnes notes. Pour beaucoup d'élèves, cette évaluation scolaire constitue un objectif tangible, une source directe d'encouragement et un déclencheur d'effort. Ce constat est largement confirmé par les propos d'un élève du deuxième groupe de discussion :

« Ce qui me motive vraiment à faire l'ATR, c'est que j'ai une bonne note à la fin. Franchement, ça m'aide à rester concentré, mais je ne le ferais pas si ce n'était pas noté. »
(G2-E3, ton affirmé, voix forte, conviction).

D'autres élèves, bien que moins nombreux, affirment être motivés par la dynamique de groupe et la compétition entre camarades. L'émulation collective, l'envie de réussir là où un pair a réussi, semblent alors jouer un rôle positif dans leur implication.

« La motivation pour moi, ce sont mes camarades. Quand on s'entraîne ensemble, on se pousse à réussir. Si je vois qu'un autre a réussi un mouvement difficile, ça me donne envie de faire pareil. » (G2-E4, voix enthousiaste, rires du groupe).

Cependant, cette dynamique ne s'observe pas chez tous. Une partie des élèves indique ne ressentir aucune motivation à l'égard de l'ATR, soit par manque d'intérêt, soit par absence de perspective personnelle ou scolaire associée à cet exercice. Cette démobilisation se manifeste clairement dans les propos de certains participants :

« Honnêtement, je ne vois pas pourquoi on fait ça. Je ne suis pas à l'aise, je n'y arrive pas, et ça ne m'intéresse même pas. » (G1-E5, voix monotone, regard fuyant).
« Moi, je viens en EPS juste parce qu'il faut venir. ATR ou pas, ça ne me parle pas. Je le fais parce qu'on nous force. » (G3-E2, ton résigné).

Tableau 3 : Facteurs de démotivation des élèves

Facteurs de démotivation	Résultats issus du questionnaire (54 élèves)	Résultats issus des entretiens (20 élèves)
Manque de progrès rapide	22 élèves (40,7 %)	9 élèves trouvent que l'ATR demande trop d'efforts pour peu de résultats immédiats.
Peur de tomber ou de se blesser	18 élèves (33,3 %)	7 élèves expriment une peur intense de chuter.
Environnement défavorable	14 élèves (25,9 %)	4 élèves se plaignent du manque de tapis ou de supports pour faciliter l'apprentissage.

Source : enquête de terrain, 2025

Ce tableau met en évidence plusieurs facteurs de démotivation liés à la pratique de l'ATR. Le principal obstacle évoqué par les élèves est le manque de progrès rapide, qui crée un sentiment de frustration face aux efforts fournis sans résultats immédiats. La peur de la blessure constitue également une source importante d'anxiété, certains élèves craignant de tomber ou de se faire mal, ce qui réduit leur confiance et leur engagement dans l'activité. Enfin, les conditions matérielles apparaissent comme un frein supplémentaire, notamment le manque d'équipements adaptés tels que les tapis ou les supports de sécurité, rendant la pratique plus difficile et moins rassurante pour les apprenants.

Influence de l'Environnement

L'environnement d'apprentissage de l'ATR influence fortement la perception et particulièrement la motivation des élèves. Les résultats montrent que l'attitude de l'enseignant, les relations entre camarades ainsi que les conditions matérielles jouent un rôle essentiel dans l'engagement des apprenants. Les élèves soulignent de manière récurrente l'importance du soutien pédagogique et émotionnel de l'enseignant : une approche bienveillante, claire et organisée favorise un climat de confiance, encourage la participation et renforce la persévérance dans l'effort. G3-E5, apparemment timide mais optimiste, traduit sa pensée : « *Quand l'enseignant nous montre bien comment faire l'ATR et nous encourage, ça me pousse à y croire. Si le prof est calme et explique clairement, je me sens plus en confiance.* » (G3-E5, soupir léger de satisfaction, ton calme).

Dans le même sens, plusieurs élèves interrogés lors des entretiens ont souligné l'importance des encouragements, de la démonstration pratique, et du soutien verbal : « *Quand le professeur nous motive, ça nous aide à faire mieux* », admet D.R.V (18 ans). Cependant, cette relation à l'enseignant n'est pas toujours perçue de manière positive. Certains élèves ont exprimé une certaine frustration liée à une méthode d'enseignement jugée distante, peu interactive ou trop théorique : « *Aucun enseignant ne m'a démontré un exemple pour faire l'ATR.* » (S.C.M, 17 ans).

Au-delà de la figure de l'enseignant, les relations entre camarades influencent également la perception et la motivation autour de la réalisation de l'ATR. Pour beaucoup, l'ambiance de groupe est un moteur : les encouragements mutuels, l'émulation collective et les défis amènent les élèves à se surpasser. A ce propos, O.M (19 ans) déclare : « *Entre nous, on s'encourage. C'est comme une petite compétition saine* ». G2-E4, avec un ton plus rassurant et la voix grave donne son opinion : « *La motivation pour moi, ce sont mes camarades. Quand on s'entraîne ensemble, on se pousse à réussir. Si je vois qu'un autre a réussi un mouvement difficile, ça me donne envie de faire pareil* ». Cependant, cette dynamique sociale n'est pas toujours positive. Certains élèves vivent mal les moqueries ou le jugement de leurs pairs lorsqu'ils échouent dans l'exécution du mouvement. Une ambiance tendue ou moqueuse peut briser la confiance nécessaire à la réussite : « *Mes amis me découragent, parce que quand je suis en train de faire difficilement l'exercice et par la suite je tombe, ils se mettent à rire* », affirme D.A (18 ans)

Avec un peu d'hésitation un autre élève affirme : « *Entre nous, on se motive beaucoup aussi. Si quelqu'un rate l'ATR, on essaie de l'aider. Mais, quand quelqu'un rigole, ça peut démoraliser un peu. Ça rend l'atmosphère plus tendue.* » (G3-E6).

En ce qui concerne les aspects matériels et structurels de l'environnement, les témoignages recueillis révèlent une insatisfaction largement partagée. Nombreux sont ceux qui dénoncent le manque d'espaces adaptés, de tapis de protection ou d'encadrement suffisant pour réaliser l'ATR en toute sécurité : « *L'environnement n'est pas propice pour la réalisation de l'ATR.* » (Y.K, 21 ans). Certains parmi les participants désignent cet environnement dégradé comme l'un des principaux facteurs de démotivation ou d'abandon : « *C'est l'état de l'environnement qui me décourage* » (K.D, 19 ans).

Dans l'ensemble, même si une minorité d'élèves reconnaît des efforts d'organisation ou d'encadrement, ces derniers restent jugés insuffisants pour garantir des conditions d'apprentissage optimales. Le manque de matériel, l'état des infrastructures et parfois l'absence d'un accompagnement pédagogique adéquat viennent freiner la volonté d'engagement, particulièrement pour les élèves qui ressentent une certaine appréhension vis-à-vis de l'exercice. Toutefois, il convient de noter que les élèves perçoivent l'existence des effets positifs de l'Appui Tendus Renversés (ATR), qu'ils font montre de concentration, de discipline et de confiance en soi. La majorité des élèves estime que la pratique de l'ATR améliore leur rigueur, leur patience et leur persévérance, des qualités qui influencent également leur comportement scolaire.

Plusieurs témoignages indiquent que les efforts fournis dans l'apprentissage du mouvement les rendent plus attentifs et moins découragés face aux difficultés. Par ailleurs, certains élèves considèrent que la réussite de l'ATR renforce leur confiance en eux et leur estime personnelle. Le dépassement des difficultés techniques et de la peur de l'échec leur procure un sentiment de fierté qui les encourage à croire davantage en leurs capacités dans d'autres domaines. Ainsi, l'ATR apparaît non seulement comme une activité physique, mais aussi comme un moyen de développement personnel et de dépassement de soi.

Enfin, les résultats montrent que 35,2 % des élèves formulent des propositions concrètes pour améliorer l'apprentissage de l'ATR. Cette proportion est appuyée par les témoignages de neuf élèves issus des discussions en focus groupes et des entretiens individuels, qui souhaitent l'introduction de supports pédagogiques variés, notamment des vidéos explicatives, des démonstrations détaillées et des illustrations. Ils considèrent que ces outils faciliteraient leur compréhension des gestes techniques et renforceraient leur autonomie. D'autres suggèrent également d'augmenter la fréquence des séances pratiques ou d'instaurer des formes de reconnaissance symbolique pour encourager les efforts fournis.

Discussion et Conclusion

Discussion

L'influence de la motivation des élèves sur leur engagement et leur performance dans l'apprentissage et l'exécution de l'ATR prend tout son sens dans cette recherche. L'analyse des données collectées dans le cadre de cette étude a permis de comprendre l'influence de la motivation des élèves sur leur l'exécution de l'ATR. La question de la perception et de la motivation dans la réalisation de l'Appui Tendu Renversé (ATR) s'inscrit aujourd'hui au cœur des enjeux pédagogiques en éducation physique, notamment dans un contexte scolaire où l'apprentissage moteur doit tenir compte à la fois des dimensions cognitives, affectives et sociales de l'élève. En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), cette étude a cherché à analyser les facteurs influençant la perception des élèves ainsi que l'impact de leur motivation sur l'exécution de l'ATR. Les résultats obtenus mettent en évidence une interaction étroite entre ces deux dimensions, confirmant ainsi les hypothèses de départ.

Les résultats montrent que, bien qu'une majorité d'élèves (68,5 %) sache définir l'ATR, une minorité seulement (18,5 %) prend du plaisir à le réaliser. Ce constat illustre une perception globalement négative de l'exercice, fortement marquée par la peur de l'échec, la crainte de se blesser, et une faible estime de soi face aux difficultés techniques. Ce manque de sentiment de compétence, pourtant central selon la théorie de l'autodétermination, rejoint les conclusions de plusieurs travaux, notamment ceux de Potdevin et al. (2018), mais aussi de Reinebo et al. (2024) qui soulignent que le sentiment de compétence est un prédicteur important de l'engagement et de la réussite dans l'activité physique. Par ailleurs, les demandes récurrentes des élèves pour obtenir davantage de démonstrations (37 %) ou de temps de pratique (27,8 %) traduisent une insatisfaction du besoin d'autonomie. Ce constat est en phase avec les travaux de Howard et al. (2021), qui soulignent que l'autonomie dans l'apprentissage favorise la motivation autodéterminée et l'implication active des élèves. Or, l'absence de prise en compte de cette autonomie semble contribuer à un sentiment d'imposition ou de contrainte, nuisible à une perception positive de l'ATR.

Sur le plan social, l'environnement immédiat des élèves, notamment les réactions des camarades, influence également leur perception. Les moqueries ou jugements rapportés par certains élèves renforcent une image négative de l'activité. Cette observation s'aligne sur les résultats de Ahmed et al. (2024), qui ont mis en lumière le rôle central du climat social et du soutien des pairs dans l'engagement en éducation physique. Toutefois, le rôle du professeur d'EPS ressort comme un levier important : 57,4 % des élèves considèrent que son soutien influence positivement leur perception de

l'ATR, ce qui rejoint les conclusions de Tian et Shen (2023) sur l'impact du climat motivationnel instauré par l'enseignant.

En ce qui concerne la motivation des élèves, l'étude révèle une prédominance de la motivation extrinsèque, essentiellement orientée vers l'obtention de bonnes notes (51,9 %). Seuls 16,7 % des élèves déclarent pratiquer l'ATR par plaisir. Cette orientation vers une motivation contrôlée et extérieure rejoint les constats de Deci et Ryan (2000), selon lesquels la motivation extrinsèque, bien que pouvant initier l'action, est moins durable et moins efficace que la motivation intrinsèque dans le contexte éducatif.

Les besoins fondamentaux liés à l'autodétermination, compétence, autonomie et appartenance sociale, apparaissent ainsi insuffisamment satisfaits dans ce contexte, ce qui affecte négativement l'engagement des élèves. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), invoqué ici pour intégrer les facteurs contextuels, permet d'éclairer les difficultés rencontrées. En effet, 26 % des élèves jugent les conditions matérielles inadaptées et expriment un besoin de matériel de sécurité supplémentaire. Ces éléments externes influencent le sentiment de sécurité et, par ricochet, la qualité de l'engagement.

En somme, les résultats de cette étude rejoignent ceux de plusieurs travaux antérieurs. Notamment, les recherches de Howard et al. (2021) montrent que l'insécurité, le manque de compétence perçue et l'environnement peu favorable freinent l'investissement des élèves dans des activités motrices complexes. De même, les conclusions de Cheon et al. (2015) corroborées par celles de Cheon et Reeve (2015), insistent sur l'importance de créer un environnement d'apprentissage soutenant les besoins psychologiques pour favoriser une motivation autodéterminée.

Ainsi, cette étude souligne l'importance d'une approche pédagogique individualisée, favorisant le développement du sentiment de compétence, l'autonomie dans l'apprentissage, et un climat de classe bienveillant. Ces éléments sont essentiels pour améliorer la perception de l'ATR et encourager un engagement plus fort et durable des élèves dans cette pratique gymnique.

Limites de l'étude

Cette étude, menée auprès des élèves de la TD5 du Lycée Moderne 1 de Gagnoa, permet une généralisation partielle des résultats à des établissements similaires, bien que leur portée demeure limitée par la taille réduite de l'échantillon et le contexte spécifique de l'enquête. Les conclusions doivent donc être interprétées avec prudence, car des facteurs matériels, pédagogiques et socioculturels peuvent influencer différemment la perception et la motivation des élèves. Par ailleurs, certaines limites méthodologiques, notamment la brièveté de la collecte des données, l'usage de questionnaires fermés, d'entretiens semi-directifs et de focus groupes,

ainsi que l'absence du point de vue des enseignants d'EPS, restreignent l'approfondissement de l'analyse et peuvent introduire une part de subjectivité. Ainsi, des recherches futures fondées sur des méthodologies plus approfondies, des échantillons élargis et l'intégration des enseignants permettraient de consolider et d'élargir la validité des résultats obtenus.

Conclusion

Cette étude a permis d'analyser la perception et la motivation des élèves du Lycée Moderne 1 de Gagnoa dans la réalisation de l'Appui Tenduo Renversé (ATR), activité importante en Éducation Physique et Sportive. Les résultats montrent une perception globalement négative de l'ATR, marquée par l'appréhension, les difficultés techniques et le manque de plaisir dans la pratique. Cette perception est liée à un faible sentiment de compétence et d'autonomie, éléments essentiels de la théorie de l'auto-détermination pour favoriser une motivation intrinsèque durable. L'étude révèle également que la motivation des élèves est principalement extrinsèque, orientée vers l'obtention de bonnes notes, ce qui limite leur véritable engagement dans l'activité.

Par ailleurs, des facteurs sociaux, comme le regard des camarades et la qualité du soutien pédagogique, influencent fortement l'implication des élèves. Les insuffisances matérielles et le manque d'équipements adaptés constituent aussi des obstacles importants à la pratique de l'ATR. Cette recherche met ainsi en évidence le lien entre perception, motivation et conditions d'apprentissage, en montrant que la faible implication des élèves résulte de facteurs individuels, sociaux et matériels. Elle ouvre donc des perspectives d'amélioration pédagogique fondées sur le renforcement de l'autonomie des élèves, du soutien social et des conditions de pratique, tout en soulignant l'intérêt de futures recherches plus approfondies.

À la lumière des résultats obtenus, il apparaît nécessaire de renforcer la motivation des élèves en EPS à travers la diversification des activités physiques et sportives, l'adoption de pédagogies centrées sur l'élève et l'intégration de pratiques innovantes comme la ludopédagogie et les technologies numériques. Il convient également de favoriser des modes d'évaluation plus participatifs, de renforcer l'inclusion grâce à des équipements adaptés et d'améliorer les conditions d'apprentissage. Par ailleurs, la formation continue des enseignants, les partenariats avec les associations sportives locales et les collaborations interdisciplinaires pourraient contribuer à créer un environnement éducatif favorable à l'engagement et au développement global des élèves. Enfin, des recherches futures sur des échantillons plus larges permettraient d'approfondir la compréhension des facteurs influençant durablement la motivation en EPS.

Conflit d'intérêts : L'auteur a déclaré n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données figurent dans le corps de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a bénéficié d'aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Ahmed, F., Ali, A., Azam, M., Mukhtar, R., & Fatima, M. (2024). Peers' influence on student motivation and performance in physical education and sport sciences: A systematic review. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(3), 2883–2894
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
4. Burnette JL, Billingsley J, Banks GC, Knouse LE, Hoyt CL, Pollack JM, Simon S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychol Bull.* 149(3-4):174-205. <https://doi.org/doi: 10.1037/bul0000368>.
5. Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J., & Lee, Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: A field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 59–69. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.02.007>
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.
8. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
9. Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.

10. Gairns F, Whipp P.R. & Jackson B. (2015). Relational perceptions in high school physical education: teacher- and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00850>.
11. Guo, Q., Samsudin, S., Yang, X., Gao, J., Ramlan, M. A., Abdullah, B., & Farizan, N. H. (2023). Relationship between perceived teacher support and student engagement in physical education: A systematic review. *Sustainability*, 15(7), 6039.
<https://doi.org/10.3390/su15076039>
12. O'Keefe, P. A., Horberg, E. J., & Plante, I. (2017). The multifaceted role of interest in motivation and engagement. In A. J. Elliot, C. S. Dweck (2006)., & D. S. Yeager (Éds.), *Handbook of Competence and Motivation : Theory and Application* (2^e éd., pp. 480–499). New York, NY : Guilford Press.
13. Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 559–574.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138>
14. Reinebo, G., Alfonsson, S., Jansson-Fröjmark, M., Rozental, A., & Lundgren, T. (2024). Effects of psychological interventions to enhance athletic performance: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 54(2), 347–373.
15. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01931-z>
16. Tian, L., & Shen, J. (2023). The effect of perceived teachers' interpersonal behavior on students' learning in physical education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233556>
17. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). San Diego, CA : Academic Press.
18. Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.